

# LO GRUPAL EN LA INTERVENCIÓN, LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

Compiladoras/es:  
Claudio ROBLES  
Graciela FERRARI  
Paola QUIROGA

Carrera de  
**Trabajo Social**

Universidad de  
Buenos Aires  
Argentina



**UBA Sociales**  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Travi, Bibiana

Lo grupal en la intervención, la docencia y la investigación en Trabajo Social /  
Bibiana Travi ; Rita Rodriguez ; compilado por Claudio Robles. - 1a ed. - Ciudad  
Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: online

ISBN 978-950-29-1828-0

1. Ciencias Sociales. 2. Trabajo Social. I. Rodriguez, Rita II. Robles, Claudio, comp.  
III. Título.

CDD 361.3

ISBN 978-950-29-1828-0





## PRESENTACIÓN

La publicación que presentamos es resultado de las producciones realizadas en el marco del IV Encuentro Académico Nacional de Cátedras de Trabajo Social con Intervención en lo Grupal, realizado en Buenos Aires los días 12 y 13 de abril de 2018, en la sede de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Este Encuentro -que contó con el aval de FAUATS y la adhesión de Espacio Editorial - se propuso convocar a docentes y estudiantes implicados/as en las Cátedras de Trabajo Social del país que aborden la intervención con grupos, así como también a graduados/as interesados en la temática, comprendiendo los diversos modos en que lo grupal es incorporado en los planes de estudio de cada unidad académica. De allí que, además, han participado otras asignaturas y representantes de otras profesiones, aunque las presentaciones estuvieron mayoritariamente a cargo de trabajadores y trabajadoras sociales. También algunas/os estudiantes presentaron sus trabajos, dando cuenta de experiencias grupales llevadas a cabo en sus prácticas pre-profesionales.

La organización del Encuentro estuvo a cargo de las dos cátedras de la asignatura Trabajo Social, Procesos Grupales e Institucionales (UBA), en coordinación con la Dirección de la Carrera de Trabajo Social, quienes aunamos los esfuerzos para recibir a docentes de diversas regiones del país.

Este Encuentro dio continuidad a los iniciados en Córdoba, en el año 2015, al que siguieron el II Encuentro, en San Luis, en el año 2016 y el III Encuentro, en Mendoza, en el 2017.

El Objetivo General de este IV Encuentro ha sido el de contribuir a la profundización de un espacio de carácter federal que promueva la reflexión, el debate, la producción y la transferencia de conocimientos sobre el Trabajo Social con Grupos. Nuestros Objetivos Específicos, en tanto, fueron así definidos: 1) Compartir y valorar críticamente las producciones teóricas de lo grupal, para ponerlas en diálogo con la construcción de conocimientos y saberes desde el Trabajo Social. 2) Recuperar las investigaciones y experiencias de Trabajo Social vinculadas a lo grupal. 3) Impulsar publicaciones periódicas en torno a la actualización y producción de conocimientos y saberes referidos al estudio de lo grupal desde el Trabajo Social. 4) Crear una red digital bibliográfica sobre contenidos de grupo y/o intervención en lo grupal desde el Trabajo Social, de difusión solidaria, que contemple los protocolos académicos de autoría y de divulgación.

El interés por compartir experiencias, pensar juntos/as de manera crítica, reflexionar acerca de las rupturas y las continuidades que se dan en un campo tan vasto como es el grupal, cruzó los límites nacionales y nos sorprendió gratamente con la presencia de colegas de Uruguay, México y Colombia.

Sabíamos que se trataba de un gran desafío y una enorme responsabilidad sostener el interés que habían suscitado los Encuentros previos y pudimos comprobar que para todos/as es una necesidad insoslayable, socializar nuestras experiencias académicas y fortalecer las competencias para intervenir en las diversas modalidades asociativas.

Logramos generar un espacio donde estudiantes, graduados/as, docentes e investigadores/as compartimos nuestras experiencias, interpelamos nuestras prácticas y formulamos inquietudes con el fin de contribuir a consolidar las modalidades interventivas y académicas, tanto en el nivel de docencia como en la investigación y en la intervención profesional. Reflexionamos sobre nuestras experiencias pedagógicas, orientadas a ampliar los márgenes de ciudadanía desde el enfoque de derechos y la perspectiva de género como ejes transversales de nuestro ejercicio profesional, horizonte instalado por nuestra Ley Federal de Trabajo Social.

Participamos de una extensa producción de experiencias y saberes distribuida en varias mesas a lo largo de las dos jornadas que duró el Encuentro. La mesa de apertura estuvo a cargo de la Mg. Andrea Echevarría (Directora de la Carrera de Trabajo Social, FSOC, UBA) y del Mg. Claudio Robles (docente-investigador UBA-UNLaM), por el Comité organizador del Encuentro. Contamos con los enriquecedores aportes de dos conferencias centrales: la de apertura, a cargo de la Mg. Bibiana Travi, docente-investigadora de la Universidad Nacional de José C. Paz y de la UBA, quien desarrolló el tema “El Trabajo Social con Grupos como ‘saber a enseñar’ en la formación profesional. Posibilidades y limitaciones en las prácticas académicas e interventivas”. La segunda presentación central estuvo a cargo de la Lic. Rita Rodríguez, docente-investigadora de la Universidad del Comahue, bajo el título “Lo grupal en la encrucijada: devenires en Trabajo Social”. Ambas presentaciones centrales -cuyos aportes nos interpelaron e invitaron a reflexionar acerca de las teorías y metodologías que nutren nuestro campo de intervención- dan inicio a esta publicación.

A continuación, presentamos los trabajos libres aceptados por el Comité Académico, que estuvo integrado por la Mg. Esther Custo (Universidad Nacional de Córdoba); Lic. Graciela Ferrari (UBA); Mg. Dora García (ex docente de Universidad Nacional de Luján); Lic. Gabriela Giménez (Universidad Nacional de Cuyo); Esp. Susana Salinas (Universidad Nacional de San Luis) y Lic. Ana Torelli (Universidad Nacional de Lanús).

Los trabajos presentados respondieron a los tres ejes propuestos: 1) La dimensión teórico-epistemológica en el Trabajo Social con Grupos. 2) Los procesos de enseñanza sobre la intervención del Trabajo Social en los dispositivos grupales y 3) Intervenciones grupales en los ámbitos comunitario e institucional.

La reunión intercátedras dio lugar a la elección de la sede del V Encuentro, resultando unánime la aceptación de la propuesta de la Universidad Nacional de Jujuy, a desarrollarse en la ciudad de Tilcara, en 2019.

No menos estimulantes fueron las actividades de cierre. El “Teatro Foro”, a cargo de la Prof. Micaela Cohen y Gastón Senna y el “Taller participativo de introducción al Sociodrama”, a cargo de las Lics. Daniela Chappero y Victoria Petruch, desarrollado

hacia el final del primer día. “La danza del tango ¿una estrategia de inclusión grupal?”, a cargo de la Lic. Olga Garmendia y el Prof. Guillermo Terrazas se presentó durante la noche de cierre.

En suma, pensamos, debatimos, reflexionamos, nos emocionamos y compartimos momentos de camaradería que confirman la importancia de lo grupal y la fuerza de lo colectivo en la construcción y fortalecimiento de los vínculos, máxime en tiempos de arrasamiento neoliberal y su impacto en la construcción de las subjetividades.

Ya concluido el Encuentro pudimos evaluar que los objetivos propuestos pudieron ser alcanzados: compartimos y valoramos críticamente las producciones teóricas acerca de lo grupal y las pusimos en diálogo con la construcción de conocimientos y saberes desde el Trabajo Social. Recuperamos la historia de lo grupal en la disciplina, las investigaciones y experiencias de Trabajo Social vinculadas a lo grupal.

Hemos asumido con entusiasmo el desafío de organizar este Encuentro gracias al apoyo y acompañamiento incondicional de las autoridades de la carrera de Trabajo Social de la UBA: su directora, Mg. Andrea Echevarría; el secretario académico, Lic. Fernando Grosso y la coordinadora técnica, Lic. Gisela Mastandrea. Tampoco hubiera sido posible sin el apoyo del personal administrativo, cuya colaboración resultó fundamental para el exitoso resultado de este evento académico. Vaya también nuestro reconocimiento al Consejo Profesional de Trabajo Social de CABA, que nos brindó su colaboración y a Espacio Editorial, cuya donación de libros hizo posible que se sortearan entre las/os concurrentes. A todos ellos/as, al igual que a los/as asistentes a este evento académico, nuestro profundo agradecimiento.

Sabemos que cada Encuentro nos llena de energía y nos impulsa para seguir encontrándonos. Será un desafío sostener estos espacios, para continuar reflexionando acerca de los fundamentos teóricos y metodológicos del campo grupal en la formación e intervención de trabajadoras/es sociales.

Podemos afirmar que gracias al esfuerzo colectivo de organizadoras/es, concurrentes y personal de apoyo, hoy también hemos podido impulsar esta publicación, hecho que nos enorgullece. Esperamos que llegue a las manos de muchas/os colegas, que se difunda entre quienes tenemos el compromiso

académico y profesional de formar e intervenir en el campo grupal. Que circule y se reproduzca en publicaciones periódicas que promuevan la actualización y producción de conocimientos y saberes referidos al estudio de lo grupal desde el Trabajo Social.

Claudio Robles - Graciela Ferrari - Paola Quiroga (compiladores)

Julio de 2019



·

## **CONFERENCIA CENTRAL:**

### **EL TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS:<sup>1</sup> PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN, FUNDAMENTOS Y SU DEVENIR EN LA ACTUALIDAD**

**MG. BIBIANA TRAVI**

#### **INTRODUCCIÓN**

En primer lugar, además de agradecer la invitación a las/os organizadoras/es para hacer la apertura de este IV encuentro, celebro que le demos continuidad a la iniciativa que tuvo Natalio Kisnerman a fines de los años ochenta en la Universidad Nacional del Comahue, y que en 2015 retomaron las colegas de la cátedra de “Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención I B (grupo)” de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, convocando a la “1º Reunión Académica: Desafíos teóricos, metodológicos e instrumentales del Trabajo Social en el campo de lo grupal”.

Estos espacios son una clara expresión de la capacidad asociativa de nuestro colectivo profesional, y hacen honor al legado de nuestras antecesoras en cuanto a la convicción sobre la potencia de los grupos para el abordaje de problemáticas sociales y el desarrollo de las personas. Una tradición que con dificultades y aciertos perdura, y que en estos tiempos es más que necesario recuperar.

---

<sup>1</sup> En adelante TSG.

En lo personal, mi participación en este espacio comenzó en el II Encuentro como docente a cargo de la asignatura Trabajo Social IV<sup>2</sup> en la Universidad Nacional de José C. Paz, y en esta oportunidad, el contenido de la exposición surge de las reflexiones y experiencias de más de tres décadas de docencia, formación de posgrado, investigación, largas horas de supervisión con experimentadas “maestras”, y una vasta experiencia profesional en el Trabajo Social con Grupos con cientos de mujeres en situación de violencia.

Soy parte de una generación a la que la dictadura militar nos robó parte de nuestra adolescencia (y a otras/os la vida). Muchas/os conocimos en carne propia la represión policial, la desaparición y pérdida de compañeras/familiares, el exilio. Nuestra vida como jóvenes estudiantes transcurría en pleno estado de sitio, que prohibía la reunión de más de tres personas en la calle violando claramente el artículo 20 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos<sup>3</sup>: “Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas”, y de los derechos civiles elementales.

Obviamente en ese contexto, el TSG tanto en campo de la intervención como en las aulas no sólo estaba ausente, sino prohibido. Por lo tanto, nuestra formación transcurrió sobre esta temática por fuera de la universidad y después que finalizó la dictadura.

Y traigo estas referencias en dos sentidos. Por una parte, para reflexionar sobre los “impedimentos” que hoy señalan muchas/os colegas como justificación para no llevar adelante intervenciones desde el TSG, y por otra parte, por la importancia de la búsqueda, la curiosidad del interés por aprender, capacitarnos, estar actualizadas, como motor de la intervención, como responsabilidad,<sup>4</sup> para no quedarse con lo que “no me dieron”, con lo que no recibí en la formación, con la falta, con la queja por las limitaciones institucionales.

---

<sup>2</sup> Una asignatura de teórica, anual, cuyos contenidos se centran en la historia y desarrollo del proceso de intervención del Trabajo Social con grupos.

<sup>3</sup> ONU: Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948, 217 A (III), disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>.

<sup>4</sup> Como señalan gran parte de nuestras leyes de ejercicio profesional, la capacitación y actualización permanente, además de ser un derecho, es una responsabilidad y deber ético.

Sin un optimismo ingenuo, y sin desconocer o minimizar las dificultades que encontramos a diario para el ejercicio profesional, podemos afirmar que si nos guía la convicción del enorme potencial del TSG para dar respuestas pertinentes y eficaces para el abordaje de problemáticas sociales complejas, para el desarrollo vincular, social y emocional de las personas, podremos sobrellevar los obstáculos y recuperar esa “pasión por el oficio”<sup>5</sup> que nos transmitieron nuestras pioneras y maestras. Es eso lo que hoy me sigue motivando y me trae hasta aquí.

De manera que para la publicación de este trabajo ampliamos la exposición inicial haciendo especial énfasis en una re-visión histórica en relación al proceso de profesionalización del TSG, el papel que jugó la investigación, la formación y la lucha de las primeras trabajadoras sociales por su reconocimiento como un “método” del Trabajo Social, para en un segundo momento reflexionar sobre sus desarrollo a nivel internacional, sus avatares y devenir en la actualidad en relación a la formación académica como a la intervención profesional.

## **ANTECEDENTES DEL TSG: REFLEXIONES SOBRE LA HISTORIOGRAFÍA, LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA VIGENCIA DE SUS FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS**

El proceso de profesionalización del TSG tuvo lugar en las primeras décadas del siglo XX en EE.UU. y Canadá, aunque tiene antecedentes más lejanos en Inglaterra y Estados Unidos en el marco del Movimiento de los *Settlements Houses*. Surgió por una virtuosa combinación e integración entre teoría y práctica, compromiso social, reformismo militante, investigación y producción escrita.

Esta temprana capacidad asociativa aún perdura en el colectivo profesional, tal como lo demuestra este mismo encuentro y la existencia de variadas organizaciones a nivel nacional e internacional, sobre las que haremos referencia más adelante. Y si bien también hoy tienen vigencia gran parte de su ideario, filosofía y modalidades de intervención, en general desconocemos su origen, ya que estos valiosos antecedentes, como producto de “políticas del olvido”,<sup>6</sup> fueron proscritos,

---

<sup>5</sup> En términos de Teresa Matus.

<sup>6</sup> En algunos casos estas políticas de olvido fueron/son una estrategia intencionada, deliberada, orientada por perspectivas teórico-epistemológicas que no reconocen su especificidad, y en otros casos operan por desconocimiento.

eliminados de la formación profesional y/o reemplazados por autores provenientes de otras disciplinas, en particular de la psicología social, con el consecuente debilitamiento de la especificidad y de la identidad profesional.

De manera que nos es desconocida la vastísima producción escrita en el período fundacional, así como los desarrollos teórico-metodológicos actuales en otros países, la experiencia de las organizaciones o núcleos de estudio que existen a nivel internacional. Por ello, considero necesario presentar una breve mención a su proceso de profesionalización, así como algunas reflexiones sobre la historiografía.

Tal como lo hemos señalado en varios trabajos,<sup>7</sup> a partir de la investigación sobre el tema observamos que los estudios y la bibliografía sobre los orígenes del TSG y comunitario concuerdan en ubicarlos en Inglaterra y Estados Unidos entre fines del siglo XIX y principios del XX. Entre los textos de mayor difusión en castellano podemos mencionar a Kisnerman (1968), Konopka (1968), Friedlander (1985), De Robertis (1994), Di Carlo (1997), Miranda Aranda (2010) y Zastrow (2006).<sup>8</sup>

Estas/os autoras/es vinculan el Movimiento de los *Settlements Houses* con el origen del TSG y comunitario, haciendo especial referencia a dos experiencias: el Toynbee Hall en Londres, iniciado por Samuel Augustus Barnett y su esposa Henrietta Rowland, y la *Hull House* de Chicago, creada por Jane Addams y Ellen Gates Starr. Entre sus fundamentos teórico-filosóficos encontramos ideas basadas en el socialismo cristiano, el romanticismo filosófico, el pragmatismo y el interaccionismo simbólico. Este movimiento se expandió rápidamente, con cientos de experiencias, y respecto a América Latina solo tenemos referencias a una experiencia que se llevó a cabo en Colombia.<sup>9</sup>

En general, y en la diversidad del movimiento, el denominador común es la severa crítica a las consecuencias de la Revolución Industrial y la instauración del sistema capitalista, con clara conciencia de las causas sociales y políticas de la pobreza y los

---

<sup>7</sup> Aquí retomamos el contenido de varios artículos y presentaciones en eventos académicos elaborados junto a otras/os colegas citados en la bibliografía.

<sup>8</sup> Por su parte, Miranda Aranda (2010, p.172) recopila diversos textos de autores ingleses y norteamericanos.

<sup>9</sup> Desconocemos la existencia de otras experiencias. Sobre el caso de Colombia se pueden encontrar algunas referencias en: Gnecco de Ruiz, M. T. (2005). *Trabajo Social con Grupos. Fundamentos y tendencias* Krimpes: Bogotá.

problemas sociales, acompañado de una práctica social-militante, investigativa y producción escrita.

## **EL MOVIMIENTO DE LOS SETTLEMENTS HOUSES**

Este original tipo de organización cuyo su accionar se sintetiza con las tres “R”: Residencia, Reforma e Investigación (*Research*) no encuentra una denominación en nuestro idioma, con lo cual las traducciones como “vecindades” o “asentamientos” son inexactas, ya que se trataba de una forma de vida y acción social vinculada al tratamiento de las necesidades de la época que implicaba a la vez: una convivencia *in situ*, la realización de actividades con un alto compromiso social y político y el desarrollo de investigaciones. Como señala Konopka (1968), eran centros sociales urbanos desde donde se establecía un vínculo entre los residentes/voluntarios y la población. Los residentes, estudiantes y graduadas/os universitarias/os recibían una formación integral y humanística, basada en el contacto directo con las personas y su realidad con el fin de producir cambios sociales.

El contexto de desarrollo de este Movimiento en Inglaterra y EE.UU. a fines del siglo XIX, exhibe un escenario contradictorio de vertiginosas transformaciones a nivel económico, político, cultural, social e intelectual, donde en las sociedades más opulentas y desarrolladas, la mayor parte de la población vive condenada a situaciones de extrema necesidad. Sin embargo, como referíamos en otro trabajo (Travi-Torres, 2016), lo novedoso de este fenómeno es lo que se denominó como “pauperismo”, una consecuencia directa de la miseria material, de las aberrantes condiciones de trabajo, que produce una *degradación moral profunda*, afectando a las familias obreras hacinadas en viviendas absolutamente precarias, en condiciones de ausencia total de higiene, salubridad, signadas, la enfermedad, la violencia, el alcoholismo y la prostitución.

## **EL NACIMIENTO DEL TOYNBEE HALL, FUNDAMENTOS E INFLUENCIAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS**

De la historia de los *Settlements* encontramos la casa parroquial St. Jude, creada por Samuel Barnett y su esposa, Henrietta Weston Rowland en 1883 en Whitechapel, uno de los barrios obreros más pobres de Londres. Surgió como una institución social cuya originalidad consistía en que los voluntarios eran seleccionados entre los estudiantes y graduados de prestigiosas universidades como Oxford y Cambridge<sup>10</sup>. Se trataba de jóvenes idealistas, humanistas, fuertemente influenciados por el romanticismo filosófico, alarmados y sumamente críticos por las consecuencias de la Revolución Industrial, la explotación, las pésimas condiciones de vida y de trabajo de las/os obreras/os. Otra particularidad era que los voluntarios, como parte de su formación, debían residir allí por largos períodos. Al año siguiente, un grupo de estudiantes construye el *Toynbee Hall*, dándole el nombre de Arnold Toynbee, residente de la casa de los Barnett, que falleciera a causa de la tuberculosis. Samuel Barnett fue elegido como su director, cargo que ocupó hasta 1906.

Esta experiencia estaba inspirada en dos ideas centrales: que “el contacto fraterno con los pobres era bueno para el alma” y que “la literatura y el arte eran elementos de la reforma social”. La primera se deriva del socialismo cristiano y la segunda de la crítica social” (Menand, 2003: 314). Los Barnett, como lo transmiten en su obra publicada en 1888, aspiraban a lograr un “socialismo practicable” a través del acercamiento entre clases, es decir, que las/os trabajadoras/es tomaran contacto con estudiantes y graduados universitarios, y que éstos conocieran y aprendieran junto/con ellos sobre las situaciones de pobreza y sus posibles soluciones. Se trataba de trabajar con la población “para que juntos, ser capaces de aprender de los demás y desde el principio compartir experiencias para construir una vida más rica para ellos mismos y para la nación, como un todo” (McDowell, 1951: 450, citado por Miranda Aranda, 2010, p.172). Como señala Friedlander (1985), a diferencia de la actitud de superioridad de quienes proveían la asistencia en forma caritativa, se propiciaba un clima de trabajo basado en la cooperación, el aprendizaje mutuo y el trabajo en grupo.

El *Toynbee Hall* y los *Settlements* constituyeron grupos de trabajo en torno a la formación cívica, a la política y a la acción social, basándose en política municipal y

---

<sup>10</sup> En un principio eran sólo varones.

la concientización ciudadana (AAVV, 2004). También, diversos autores coinciden en que sería un primer antecedente de lo que es hoy la extensión universitaria (Ibañez, 2011).

En estos principios, de vigencia en la actualidad, encontramos las bases de lo que hoy concebimos respecto de la importancia de la relación directa con los sujetos, el respeto a sus costumbres e idiosincrasia, la elaboración de estudios que lleven las necesidades a oídos de los gobernantes con el fin de incidir en las políticas públicas. Con respecto al *Toynbee Hall*, a 133 años de su fundación, sigue en plena actividad y trabajando por “un futuro sin pobreza”.<sup>11</sup>

Otra cuestión de gran relevancia, y que debería ser objeto de estudio riguroso, son las influencias teórico-filosóficas que recibió este movimiento. Una vez más, ponemos en cuestión las investigaciones históricas que lo ubican dentro del conservadurismo. Como salta a la vista, entre sus autores de referencia se encuentran John Ruskin, Thomas Carlyle, Charles Kingsley<sup>12</sup>, socialistas cristianos; utópicos como Robert Owen y sus miembros eran intelectuales idealistas, de clase media/alta, horrorizados por las condiciones de las clases trabajadoras, e infundidos con el optimismo, el fervor moral y anti-materialista, los impulsos de la época romántica. (Scheuer, s/p, 1985).

Esta influencia también se encuentra en las pioneras del Trabajo Social como Octavia Hill, Beatrice Webb, Helen Bosanquet y Jane Addams.

## **JANE ADDAMS Y LA EXPERIENCIA DE LA HULL HOUSE DE CHICAGO**

---

<sup>11</sup> Tal como lo expresa en su página web: <http://www.toynbeehall.org.uk/>.

<sup>12</sup> John Ruskin (1819-1900), escritor, crítico de arte, profesor de historia y sociólogo británico, fue un crítico del materialismo de la era victoriana: Denunció los peligros de la industrialización, aproximándose al socialismo y a las nuevas utopías sobre planificación urbana, asociando la reflexión artística con las iniciativas prácticas y reflexiones morales. Fue un estudioso de los problemas sociales inherentes a la civilización moderna. Thomas Carlyle, (1795-1881), escritor e historiador británico, uno de los principales críticos de la era victoriana, introdujo en su país el idealismo alemán como base intelectual para un severo ataque al materialismo y al utilitarismo imperantes. En su obra *Pasado y presente*, 1843, resalta el contraste entre el mundo moderno y una idealizada comunidad religiosa de la Edad Media. Por último, el escritor británico. Charles Kingsley (ING.1819-1875) es considerado como uno de los fundadores del “socialismo cristiano” y el mayor representante de la novela social inglesa del siglo XIX.

El caso norteamericano tiene características particulares, no solo por las profundas y vertiginosas transformaciones socio-económicas, políticas, culturales que tuvieron lugar en el país entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX, sino por su composición, esencialmente femenina. Excluidas de la posibilidad de ingresar a la universidad, los *Settlements*, al igual que otras organizaciones como la *Charity Organization Society*, estuvieron conformados por mujeres con un alto nivel de formación académica, lo que constituyó una experiencia excepcional en la cual la intervención, la investigación, la producción escrita y la militancia política-social estuvieron absolutamente integradas. Basta nombrar las trayectorias profesionales, académicas y políticas de Jane Addams, Grace y Edith Abbott, Florence Kelley, Julia Lathrop y Sophonisba Breckenridge, entre otras.

Jane Addams (1860-1935) no sólo es reconocida internacionalmente por haber sido una destacada académica, militante por los derechos de la mujer y premio Nobel de la Paz, sino por la fundación y desarrollo de la *Hull House* de Chicago. La experiencia fue plasmada en dos obras autobiográficas tituladas *Twenty years at Hull House: with autobiographical notes*, y *The second twenty years at Hull House: september 1909 to september 1929*, publicadas en 1909 y 1930.

Luego de ser sometida a una “cura de reposo”<sup>13</sup>, Jane Addams tuvo la idea de la creación de la *Hull House*, a partir de su viaje a Londres con su compañera Ellen Gate Starr, donde conocieron el *Toynbee Hall* (Travi, 2015). Siguiendo sus principios, la *Hull House* abrió sus puertas en 1889, en uno de los barrios más pobres de Chicago. A partir de esa fecha, en Estados Unidos proliferó la creación de centros similares.

Como hicimos referencia en otro trabajo<sup>14</sup>, se trataba de un centro educativo-asistencial con múltiples actividades y, además de los clásicos servicios de salud, alimentarios y de ayuda social, se daban clases, charlas y conferencias de temas tanto históricos como políticos, artísticos, literarios, contando con la presencia permanente de prestigiosos artistas, militantes, gremialistas, universitarios, y en particular, los máximos referentes del pragmatismo filosófico y el interaccionismo

---

<sup>13</sup> Una “terapia” disciplinadora destinada a “desactivar” los cerebros inquietos de mujeres activistas.

<sup>14</sup> Travi (2015).

simbólico como John Dewey, George Mead, con quienes, al igual que Mary Richmond, Jane Addams mantuvo una intensa amistad personal<sup>15</sup>.

Como señalamos, las residentes, casi todas mujeres, contaban con un alto nivel de formación académica de grado y posgrado, y fueron convirtiéndolo en un centro de investigación social aplicada, orientado a producir conocimientos que permitieran fundamentar la necesidad de reformas legislativas y políticas sociales que tendieran a mejorar la calidad de vida de la población. Coincidimos con Miguel Miranda Aranda (2010) quien, citando a Mary Jo Deegan (1990, 33), sostiene que la Hull House “era para las mujeres sociólogos lo que la Universidad de Chicago era para los hombres sociólogos: el centro institucional para la investigación y el pensamiento social”. Allí las mujeres excluidas de los ámbitos reservados a los varones, construyeron sus propios espacios públicos, de carácter claramente homo-social.

Así, el Movimiento de los *Settlements* surge como forma de dar respuesta desde la investigación, la militancia política y la intervención, a los graves problemas sociales de la época, bajo la convicción que de los factores que producían los problemas sociales y la pobreza trascendían los factores individuales y, en consecuencia, debían ser abordados en forma grupal, colectiva y global (aunque sin desmerecer el abordaje personalizado).

En el caso de Estados Unidos, estas experiencias que constituyeron fuertes rupturas con las antiguas prácticas de caridad y beneficencia, estuvieron inspiradas y orientadas por el pragmatismo y el interaccionismo simbólico que le aportaron tanto su base teórica como sus fundamentos filosóficos y epistemológicos.

En los fundamentos del accionar de la *Hull House* se ven claramente reflejadas las teorías sobre la “democracia radical” (Dewey y Mead), la “unidad del conocimiento” (referidas a la relación teoría-práctica), y la “ética social” elaboradas por los pragmatistas.

A su vez, cabe destacar que, desde el incipiente Trabajo Social se hicieron importantes contribuciones al campo de las nuevas Ciencias Sociales. Lamentablemente, como afirma Deegan (2005), sus saberes y experiencias fueron

---

<sup>15</sup> Una de las hijas de Dewey se llamó Jane Mary en honor a su nombre y al de su compañera Mary Rozet Smith.

desvalorizados en su momento por un doble proceso de discriminación sexual-disciplinar y hoy negados al interior de mismo campo disciplinar.

Una última mención en este primer período merece el importante legado de Mary Parker Follet (EE.UU., 1868-1933), investigadora, feminista, líder e innovadora tanto en el campo de la administración, de las teorías sobre la democracia, el poder, los grupos y el liderazgo, como en el de la política social con perspectiva de género. Fue una brillante discípula de William James, realizó estudios en el *Radcliffe College (Anexo Harvard)* en historia, ciencia política y concluyó su doctorado en París. Durante 20 años realizó trabajo grupal y comunitario en uno de los barrios más pobres de Boston, participando activamente en numerosas organizaciones. Elaboró novedosos aportes sobre el liderazgo participativo, los procesos grupales y la eficacia de los grupos de trabajo. Se anticipó a los estudios realizados posteriormente por Giddens respecto de la relación sujeto-estructura y desarrolló los conceptos de: “experiencia creativa”, “respuesta circular” (relación recíproca entre sujeto-objeto), “conducta integradora” (relación individuo-entorno), “conflicto constructivo” (integración entre el pensar y el hacer), una perspectiva pluralista y democrática de la autoridad y aportes sobre la superación de conflictos y técnicas de mediación.

Entre sus fundamentos e influencias teórico-filosóficas se destacan las obras clásicas de George Mead y John Dewey y la sociología pragmatista orientada al “estudio de problemas”, así como los aportes provenientes de la psicología social pragmática sobre los “grupos primarios” en la configuración del sí-mismo y la “ecología social” elaborados por Charles Horton Colley (1864-1929). Este autor, citado en también en la obra de Mary Richmond, reconoce el “vínculo orgánico y el indisoluble encadenamiento entre el sí-mismo y la sociedad” a partir de ciertas interacciones del individuo con otros, es decir, que “la personalidad humana no brota en espléndido aislamiento cartesiano con respecto al mundo, sino que surge en el proceso de la experiencia social” (Cosser, 1988: 349).

John Dewey en *La reconstrucción de la filosofía* (1920), hace significativos aportes para superar los dualismos respecto de la relación entre teoría-práctica y entre individuo-sociedad. Se opone a la consideración teórica de la individualidad “como una cosa dada, como algo que está ya allí” (1994: 200) sobre la cual se efectúan

medidas externas a través de las instituciones sociales<sup>16</sup>, ya que considera que éstas son “medios de crear individualidades” y la “individualidad es algo que se tiene que realizar. Supone iniciativa, inventiva, habilidad variada, el asumir responsabilidad en la elección de las creencias y de la conducta. Estas cosas no son dones, sino consecuencias” (Dewey, 1994: 201). Por lo tanto, está presente la idea que entre los individuos y las instituciones se produce una interacción recíproca y transformadora.

No es entonces casual que nuestras pioneras, en la búsqueda de fundamentos teórico-filosóficos para el TSG recurrieran a estos autores que rescatan el valor de la asociatividad “para que las experiencias, las ideas, las emociones, los valores sean transmitidos y pasen a ser comunes” (Dewey, 1994: 211), constituyéndose en “condición de posibilidad del proceso de individuación y organización social” (Dewey, 1994: 211).

Por último, un autor insoslayable es, sin dudas, George Mead. Para Mary Richmond su “teoría del yo ampliado”, constituía una de las “piedras angulares del Servicio Social de casos individuales” y toma de este autor la idea de que “la sociedad no es sólo el medio por el cual se desarrolla la personalidad, sino también la fuente y el origen de esta”. (1993: 87 y 1917: 365).

Creador de la corriente denominada posteriormente “interaccionismo simbólico”, y en oposición al funcionalismo, plantea una relación de mutua influencia entre el individuo y el medio social a través de la acción social, la cual se distingue por su carácter comunicativo y reflexivo. El concepto de “el otro generalizado”, representa las actitudes sociales y las expectativas del grupo, y cómo a través del sí mismo se incorporan los símbolos comunicativos comunes, los valores y normas del grupo.

En la actualidad, es un referente indiscutible en los estudios sobre las teorías de la acción y la comunicación racional, siendo sus principales contribuciones teóricas las nociones de “historicidad del individuo como autoconciencia”, que el sujeto se constituye como tal a partir de una matriz de relaciones sociales, sus teorías

---

<sup>16</sup> Fue uno de los filósofos y pedagogos más destacados del siglo XX, principal representante del pragmatismo, creador de la educación progresiva, y un hombre preocupado por la reforma social el mejoramiento de las condiciones de vida y el compromiso a favor de los derechos humanos.

relativas a la adopción de papeles sociales, el estudio del “proceso de convertirse en persona”, su noción de reflexividad como esencia del sí mismo.

## **EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS Y SU DESARROLLO ACTUAL**

En base a todo lo expuesto, consideramos que las experiencias del *Toynbee Hall* y la *Hull House*, constituyen antecedentes que posteriormente darían lugar al surgimiento del TSG. Es decir que, antes de la formulación del llamado “método de servicio social de grupos”, ya estaban presentes las ideas que con posterioridad le darían sus fundamentos.

Entrado el siglo XX, otros antecedentes fueron el movimiento de los *Boy Scouts*, y por la activa participación de las pioneras del TSG, *Young Women's Christian Association* (YWCA) institución que estuvo a la vanguardia de los movimientos sociales más críticos en Inglaterra y luego en Estado Unidos, potenciando los derechos civiles, sociales, de las mujeres, las/os trabajadoras/es y afrodescendientes. Sus objetivos se orientaban tanto a la recreación y el esparcimiento, como a la prevención de la delincuencia, el desarrollo de hábitos ciudadanos y cooperación, siempre dirigidos a grupos vulnerables con la intencionalidad de dar respuesta a los problemas sociales de la época.

Para ese entonces, diferentes disciplinas como la psicología y la sociología, comienzan a interesarse en el estudio de los procesos grupales a partir de la significación social que éstos van adquiriendo. Ejemplo de ello son las primeras experiencias, sistematizaciones, conceptualizaciones elaboradas por Ismael Slavson, Joshua Lieberman y Wilbur Newstetter en Estados Unidos en base al trabajo recreativo y educativo con niñas/os y jóvenes en barrios marginales.

Y lo fundamental es que en ese período el Trabajo social, no sólo no estuvo ausente, sino que justamente, a través de investigaciones rigurosas y sistematizaciones de prácticas, fue desarrollando lo que posteriormente se denominaría como “Método” de TSG.

En dicho proceso una figura clave fue Grace Longwell Coyle cuya tesis doctoral de 1930, *Social Process in Organized Groups*, estuvo basada en el estudio del proceso social de grupos organizados, concibiendo al grupo como espacio de prácticas democráticas. En las decenas de publicaciones que tiene en su haber, los temas más frecuentes están referidos a los procesos y dinámicas grupales, estudios sobre el comportamiento en los grupos, sobre el TSG con niños y jóvenes, los valores y el trabajo comunitario.

También fue central su papel inaugurando los primeros cursos de capacitación sobre el TSG dejando un enorme legado que será retomado por sus discípulas, como Gertrudis Wilson, Gladys Ryland y Gisela Konopka.

En las obras de Wilson, Ryland<sup>17</sup> y Konopka, encontramos importantes conceptualizaciones respecto de la relación teoría-práctica, la relación de TSG con el trabajo de casos, su aporte para el abordaje de problemáticas sociales complejas y de salud mental. Consideraban que la participación en el proceso grupal facilitaba el desarrollo, crecimiento personal de cada miembro, a la vez que el cumplimiento de objetivos sociales y fortalecimiento de la vida democrática. Este último aspecto es su finalidad. Todas ellas fueron docentes destacadas que realizaron valiosos aportes para la formación profesional.

Entre los cientos de publicaciones de la época destacamos *Social Group Work Practice* (1949), llamado la “Biblia Verde” por el color de su tapa y por haber sido un manual de referencia, de casi 700 páginas, con el que se formaron varias generaciones de trabajadoras/es sociales. Unos de los aspectos más innovadores, además de lo específico referido al método de TSG, es que bajo el impulso de Ryland se incorporan el juego, la danza, el arte, el trabajo corporal y la dimensión emocional en el trabajo grupal.

Por su parte, al haber contado con algunas traducciones al castellano, Gisela Konopka es la más conocida en nuestro medio. Cuando recibió el Premio Humanitario *Martin Luther King* en Minneapolis,<sup>18</sup> dijo:

---

<sup>17</sup> En relación a la obra de Coyle, Wilson y Ryland el equipo de docencia e investigación de la UNPaz está abocado al estudio de sus obras. Sobre Konopka se puede consultar Ibañez, 2012.

<sup>18</sup> Distinción del gobernador de Minnesota que declara el 24 de mayo de 1990 como el día de Gisela Konopka en reconocimiento a su trabajo vecinal y comunitario.

*“El miedo es la base del odio (...) Seamos gentiles con nuestros jóvenes en lugar de criticar (...) Vamos a dar a nuestros jóvenes la alegría y la belleza y la estimulación lugares donde crecer en la experiencia y la belleza de las artes, la poesía, la música, el baile, en vez de lugares tristes”.*

Asimismo, consideraba que

*“uno de los poderes emocionales más fuertes y profundos de la vida humana es la sensación de pertenencia, de seguridad, de confianza, de comprensión, de que uno puede ayudar a otros, de que uno es alguien. El grupo no es simplemente uno de los muchos aspectos de la vida humana, sino que es la savia real de la misma, porque representa la pertenencia a la humanidad. Los grandes logros se han conseguido siempre a través de la asociación de los seres humanos. Cuando el hombre se encuentra o se siente totalmente aislado sucumbe ante su terrible soledad, se suicida o comienza a odiar al resto de la humanidad, o quiere destruirla”. (Konopka, 1973: 40)*

De manera que, este prolífico período entre las décadas del cuarenta y cincuenta se caracterizó por el estudio, comprensión, explicación, conceptualización sobre los procesos, dinámica, funcionamiento grupal, y la elaboración de fundamentos teóricos, métodos y técnicas, temas que exceden este trabajo y que invitamos a profundizar tanto en los equipos de investigación como en el trabajo en el aula.

Gracias a ello, el TSG, pasa a ser aceptado y reconocido como parte del Trabajo Social y difundido a través de la enseñanza universitaria.

Posteriormente, en Estados Unidos -1950 y 1960- el TSG se sistematiza como práctica especializada en el campo de la salud mental y en servicios sociales infantiles. (Rossell, 1999: 107). Muchas/os trabajadoras/es sociales de la época tuvieron también una formación psicoanalítica y en ese momento se producen grandes debates y esfuerzos por diferenciar el TSG de la psicoterapia de grupo, y para el desarrollo de un Trabajo Social clínico que no se convierta en una “pseudoterapia”.

Nos preguntamos entonces ¿qué fue de este legado?, ¿cuáles de estos textos fundadores fueron/son estudiados, analizados, transmitidos en la formación profesional en Argentina y en América Latina? Lamentablemente es muy escasa la

información con la que contamos sobre el impacto de estas obras y su devenir, quedando un vasto campo para la investigación.

A partir de los años 70 (originalmente en California) se produce una reorientación hacia enfoques sistémicos y ecologistas, con una ideología pacifista, de crítica al cientificismo y las relaciones de poder imperantes en la sociedad capitalista (Rossell, 1999: 107)

Sin embargo, el primer impulso inicial fue decayendo con los años. Este base a una investigación llevada a cabo por Birnbaum & Wayne (2000) señalaban que el “conocimiento y la enseñanza de la práctica efectiva del trabajo en grupo estaba disminuyendo. En 1963, el 76% de las escuelas de postgrado tenían una concentración de trabajo grupal, pero en 2000, menos del 5% de las escuelas de postgrado ofrecían una formación similar. “Del mismo modo, mientras que a principios de la década de 1990 solo el 19% de las escuelas de postgrado requería un curso de trabajo grupal, menos de la mitad de las escuelas de postgrado ofrecían una electiva de trabajo grupal, y solo el 15% de los estudiantes se inscribía para una electiva grupal” (Birnbaum & Auerbach, 1994).

Sus resultados también demostraron la falta de familiaridad de los estudiantes con los conceptos básicos de trabajo grupal, sobre la ayuda mutua y las etapas de desarrollo grupal.

La preocupación por la disminución del TSG en los planes de estudios y la calidad de la práctica en este campo condujo a dos eventos cruciales a fines de los años setenta.

El primero fue la creación en 1978 de la **Revista Trabajo Social con Grupos** la cual proporcionó un foro para aquellas/os interesadas/os en el trabajo en grupo para compartir, debatir y desarrollar sus experiencias, hallazgos e ideas. Y el segundo, en 1979, la conformación de la **Asociación para el Avance del Trabajo Social con Grupos (AASWG)**<sup>19</sup>, cuya actividad inicial fue ese mismo año, el patrocinio de un simposio sobre trabajo en grupo en Cleveland, Ohio. En función del interés que despertó a nivel mundial para explorar trabajo grupal en el pasado, presente y futuro,

---

<sup>19</sup> En un principio esta organización se denominó *Comité para el Avance del Trabajo Social con Grupos (CSWE)*. Previamente Cassinelli-Angeloni (1997: 39) señalan que en 1936 se había creado la *Asociación Americana para el Estudio del Trabajo de Grupo*.

se celebra desde entonces un simposio anual en los Estados Unidos, Canadá y Alemania.

Hoy existe una vastísima producción que incluye la terapia de grupo, grupos de ayuda mutua, con la particularidad de una permanente investigación disciplinar desde y para el TSG. Solo a título de ejemplo, en los años 80 existían 54 grupos de investigación con publicaciones en las nueve principales revistas científicas norteamericanas.

En la actualidad la AASWG, se denomina “Asociación Internacional para el Trabajo Social con Grupos” (IASWG)<sup>20</sup>. Comprometida con la justicia social, la IASWG presta especial atención a las personas desfavorecidas sistémicamente por el diferencial de poder inherente a las estructuras sociales opresivas.

Declara que

*“Como trabajadores del grupo, creemos que nuestro terreno común nos une y nuestras diferencias nos enriquecen. Las oportunidades para el aprendizaje colaborativo en línea, en eventos de capítulos locales y en nuestros simposios internacionales anuales hacen de esta asociación un recurso inestimable para la comunidad global de trabajo grupal”.*

Todos los años realizan un encuentro. En 2018, entre el 7 y 10 de junio se realizó en Sudáfrica, cuyo lema fue “Cerrando la brecha: trabajo en grupo para la justicia social” y del 5 al 8 de junio de 2019 estaba previsto en Universidad de Nueva York.

Otra de las iniciativas de la AASWG fue la publicación de la *Encyclopedia of Social Work with Groups* editada por Alex Gitterman y Robert Salmon en 2009, en la que participaron trabajadores del grupo de los Estados Unidos, Canadá, el Reino Unido, Australia, Japón y España. Como señalan sus editores, los aportes recibidos *“están escritos con claridad y pasión, y el rango es sorprendente. Los trabajadores del grupo parecen estar en todas partes, haciendo un trabajo importante, útil y creativo”.*

Un último ejemplo a nivel internacional es la actividad que realiza la **Asociación Nacional Francesa de Trabajo Social con Grupos (ANFTSG)**, creada en 1982, impulsada por Hélène Massa, pionera del TSG en Francia por mantener esta práctica específica, defender su legitimidad y difundirla para como herramienta a

---

<sup>20</sup> Un ensayo escrito por Ruth Middleman (1923-2005) nos acerca a la historia de esta organización.

disposición de los diferentes actores sociales. Como señala Marie-Rose Le Dain,<sup>21</sup> en la actualidad las/os trabajadoras/es sociales se enfrentan a *“nuevas situaciones complejas ligadas a los fenómenos de pauperización, marginalidad, exclusión social y profesional, cuyos efectos tiene relación directa con la pérdida del lazo social”*. Por lo tanto su “apuesta” es situarse en la “interface entre el campo individual, social y societal”, para lo cual deben adquirir competencias o actualizar aquellas necesarias para los nuevos desafíos a enfrentar considerando a los sujetos como “capaces de autodeterminación”, de participación y toma de decisiones donde la “ayuda mutua es la fuerza fundamental del cambio”.<sup>22</sup>

Defienden la idea que la práctica del TSG “es central en Trabajo Social”, y que su ejercicio a partir del encuadre ético de los profesionales de ayuda, está en el corazón de sus competencias.

Por lo tanto, su enseñanza y difusión es esencial ya que *“en los grupos, las personas deciden en conjunto ayudarse los unos los otros para transformar sus condiciones de vida social e individual”* apoyándose *“simultáneamente en la persona y su ambiente a fin de crear transformaciones en el campo social y societal”* (Massa, s/f).

Desde el punto de vista metodológico se hace necesario entonces “comprender las mediaciones que existen entre el sujeto y la persona, entre la persona y los miembros del grupo, entre el grupo y la organización social. Para trabajar tanto con el grupo como con cada uno de sus miembros, el profesional debe movilizar su competencia de crear las condiciones del desarrollo de la ayuda mutua contribuyendo eficazmente al desarrollo del empoderamiento de las personas.

También la ANFTSG creó 1982 el boletín semestral “Interactions”.

Quedan pendiente para otro Encuentro, mencionar las interesantes iniciativas llevadas a cabo en el Reino Unido, Australia, Canadá y España y los aportes realizados desde los enfoques radicales, feministas, ecologías/ambientalistas.

Lamentablemente, a diferencia de otros campos científicos/disciplinares que mantienen una actualización permanente respecto de los avances que se realizan a nivel internacional, el Trabajo Social argentino y latinoamericano se encuentra al

---

<sup>21</sup> Información extraída de la página web de la Asociación <http://www.antsg.eu/notre-projet/>

<sup>22</sup> Traducción propia.

margen de estos valiosos aportes con un enorme desconocimiento en relación al tema.

## **REFLEXIONES FINALES EN RELACIÓN AL PROCESO DE INTERVENCIÓN EN EL TSG Y PROCESOS GRUPALES: POTENCIALIDADES Y DIFICULTADES PARA EL ABORDAJE DE PROBLEMÁTICAS SOCIALES COMPLEJAS EN LA ACTUALIDAD**

Como hemos podido apreciar en este breve recorrido las formas que adoptó el TSG han sido muy variadas. Sin embargo, consideramos que parte de los principios y fundamentos presentes en el período fundacional tienen aún plena vigencia para orientar la intervención profesional, desde su especificidad, hacia la construcción de ciudadanía, la cooperación y la reconstrucción de lazos sociales solidarios.

Como ya hemos señalado, los nuevos escenarios y la complejización de la vida social interpelan constantemente al colectivo profesional, a las ciencias sociales y exigen ampliar la mirada respecto de las problemáticas sociales que atraviesan los sectores más vulnerables con el fin de lograr implementar intervenciones integrales y eficaces (individuales, familiares, grupales, comunitarias), acordes a la gravedad de las situaciones planteadas

Hasta aquí ya hemos hecho referencia a nuestra centenaria tradición disciplinar, su potencial y hemos mencionado ciertas dificultades que observamos tanto en el campo profesional como en la formación. Por lo tanto, para finalizar, y como puntapié para el debate, considero necesario explicitar y dejar algunas reflexiones personales en pos de revisar ciertos aspectos de formación académica y de la intervención profesional.

El TSG no es “juntar un grupo de personas”, “sentarnos en círculo”, “hacer una técnica”, un “tallercito” que “nos pide la directora de la escuela”. No es “aplicar” técnicas descontextualizadas por fuera de un proceso de intervención profesional.

El TSG es una modalidad, un medio, una herramienta, para el desarrollo de un proceso de intervención que se desarrolla con un grupo, y como todo proceso de intervención implica una identificación y análisis de la demanda, de la situación problema, la construcción de un problema objeto de intervención, elaborar un

diagnóstico junto y con el grupo, diseñar estrategias de intervención, objetivos que apunten a la transformación, seleccionar las técnicas adecuadas, evaluar y cerrar dicho proceso al finalizar (Travi, 2012). A la vez y en simultáneo, requiere tener presente el proceso grupal, los diversos momentos por los que atraviesa el grupo y cada uno de sus miembros, los factores individuales, interaccionales, comunicacionales, sociales, culturales que inciden en su funcionamiento, los roles, su dinámica, estructura y por sobre todo, un encuadre apropiado. A ello se suma la importancia del conocimiento de la temática/problemática específica sobre la que se va a intervenir.

Como ya hemos señalado en otros trabajos, la noción de proceso implica un conjunto de acciones, tiempo y un referente teórico-metodológico que dé sentido, orientación y direccionalidad.

En tal sentido, las nociones de “conjunto” y “proceso” se oponen a la idea de actividades aisladas (la “visita”, una “técnica grupal”, el “informe”).

Asimismo, implica una idea de temporalidad, permanencia (no hay procesos sin tiempo), presencia. Desde las tradiciones de la filosofía hegeliana, de la cual se nutre el marxismo, el pragmatismo filosófico y el interaccionismo simbólico, adherimos a una noción de proceso dinámica, dialéctica e histórica. (Travi, 2012).

Sobre este tema, Dell’ Anno explica con claridad la relación intrínseca y dialéctica entre proceso grupal y proceso metodológico como interjuego dinámico entre ambos, del cual se espera una potenciación, cuyo sentido último resulta imprevisible (1997: 274-275).

Por último, Ruth Teubal (2006) conceptualiza y propone el análisis de diversos factores de cambio que hacen a lo grupal como aspectos teórico-técnicos de la intervención con grupos. Destacamos la importancia del análisis de las nuevas subjetividades, de la profundización del estudio sobre los procesos de interacción, la pertenencia, los objetivos de “provisión”, y la permanente revisión y conceptualización del encuadre y categorías que interpelan la capacidad profesional

de desciframiento, distancia adecuada, contención, estructura de demora, *insight* entre otras.

El sentido y el valor del TSG en tanto herramienta privilegiada para la intervención ante Problemáticas Sociales Complejas radica en su forma particular de abordaje. Esta particularidad está dada entre otros factores por: sus referentes teórico-metodológicos y filosóficos, por los principios y fines últimos vinculados a la justicia social, el fortalecimiento de la democracia y la construcción de una sociedad más justa, libre e igualitaria; por los efectos que produce (y busca intencionalmente producir) dentro y fuera del grupo; por el abordaje desde lo relacional/vincular, es decir el tipo de relación que se establece entre el profesional y los miembros del grupo, por el tipo de interacción propuesta, y fundamentalmente porque se considera a la situación grupal en como “contexto y medio de ayuda” (Vinter, citado en Rossell, 1998: 107-108).

Y como toda intervención profesional, está enmarcado en las incumbencias profesionales, orientado por los principios éticos y con una clara dimensión política. De manera que su rol trasciende y supera ampliamente el rol de “coordinador” ya que es quien guía todo el proceso en sus diferentes fases y momentos.

Por lo tanto, no se trata de la utilización de ciertas técnicas grupales o dispositivos disociados de un diagnóstico y por fuera de un proceso metodológico. En tal sentido, cuestionamos por sus posibles efectos iatrogénicos y por sus implicancias éticas, (tanto en la formación como en el ejercicio profesional) la masiva utilización del “taller” en forma mecánica, sin el necesario conocimiento, la rigurosidad y pericia que requiere su desarrollo, y sin tomar en cuenta la especificidad de las problemáticas a abordar.

El TSG permite intervenir sobre diversas realidades sociales, cuestionarlas, interpelarlas, confrontarlas, y hacer que la propia práctica se critique, transforme, autogestione y produzca cambios; permite situar a los que participan como protagonistas de su devenir histórico, promoviendo en éstos la construcción de nuevos modelos tendientes a la transformación de los sistemas políticos, económicos y sociales generadores de desigualdad desde su micro-espacio.

Los pueblos, los hombres se enfrían por ausencia de espíritu. Pero estamos nosotros, con pedernal y yesca, con melodías y cantares, poemas y reflexiones, alto desvelo y sueños de todo tipo, para entibiar las horas de aquellos que no quieren congelarse todavía (Atahualpa Yupanqui).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2008). *El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales*. Buenos Aires: Espacio.
- AA.VV. (2004). *Los pioneros del Trabajo Social, una apuesta por descubrirlos*. Exposición Bibliográfica. Escuela Universitaria de Trabajo Social, Universidad de Huelva, España.
- BARNETT, S. (1888). *Practicable Socialism. Essay on Social Reform*. Londres: Longmans, Green and Co.
- BIRNBAUM & WAYNE (2000). (s/r)
- BIRNBAUM & AUERBACH (1994). (s/r).
- CASSINELLI, M. J. y ANGELONI, M. E. (1997). "Historia del servicio social de grupos". En: DI CARLO, E. et al. *Bases de la metodología del Servicio Social*. Mar del Plata: Fundación PAIDEIA/Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- COSER, L. A. (1988). "Corrientes sociológicas en los Estados Unidos". En BOTTOMORE, T. y NISBET, R. (1988). *Historia del análisis sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- COYLE, G. (1930). *Social Process in Organized Groups*. New York: Richard R. Smith, Inc.
- DEEGAN, M. J. (2005). *Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892-1918*. New Brunswick – London: Transaction Publishers.

- DELL' ANNO, A. (1997). "Dialéctica entre proceso grupal y Proceso metodológico en trabajo social". En: DI CARLO, E. y Equipo EIEM (1997). *Trabajo Social con grupos y redes*, Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- DELL' ANNO, A. (2006). "Trabajo social y Proceso Grupal. Hacia una cultura de la solidaridad". En: DELL'ANNO, A. y TEUBAL, R. *Resignificando lo grupal en el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio.
- DEWEY, J. (1994 [1920]). *La reconstrucción de la filosofía*. Trad. Amando Lázaro Ros. Buenos Aires: Planeta Agostini.
- DI CARLO, E. y Equipo EIEM (1997). *Trabajo Social con grupos y redes*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, T. y LÓPEZ PELÁEZ, A. (2006). *Trabajo social con grupos*. Madrid: Alianza.
- KISNERMAN, N. (1968). *Servicio Social de Grupos*. Buenos Aires: Hvmanitas.
- FISHER, B. M. y STRAUSS, A. L. (1988). "El interaccionismo". En BOTTOMORE, T. y NISBET, R. *Historia del análisis sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FRIEDLANDER, W. (1985). *Dinámica del Trabajo Social*. México: Editorial Pax.
- GITTERMAN, A. y SALMON, R. (2009). *Encyclopedia of Social Work with Groups*. New York: Routledge.
- GNECCO DE RUIZ, M. T. (2005). *Trabajo Social con Grupos. Fundamentos y tendencias*. Bogotá: Krimpes.
- IBAÑEZ, V. y TRAVI, B. (2017). Surgimiento y desarrollo del Trabajo Social con Grupos. Reflexiones acerca de la historiografía y sus implicancias en la formación académica, la intervención y la construcción de identidad profesional. (Ponencia). *III Encuentro Académico Nacional de Trabajo Social con Intervención Grupal*. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social – FCPyS-UNCuyo, Mendoza.

IBAÑEZ, V. (2012). Gisela Konopka. En: T. FERNÁNDEZ GARCÍA, R., DE LORENZO y VÁZQUEZ, O. (eds.). *Diccionario de Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.

IBAÑEZ, V., GULINO, F. y TRAVI, B. (2017). El Trabajo Social con Grupos y el abordaje de Problemáticas Sociales Complejas: fundamentos teórico-metodológicos, formación e intervención profesional. En: *Ts. Territorios Revista de Trabajo social*. Año 1, n° 1.

KONOPKA, G. (1968). *Trabajo de grupo*. Madrid: Euramérica.

KONOPKA, G. (1973). *Trabajo de grupo en la institución: un desafío moderno*. Madrid: Euramérica.

MENAND, Louis (2001). *El club de los metafísicos*. Barcelona: Destino.

MIRANDA ARANDA, M. (2010). *De la caridad a la Ciencia. Trabajo Social: La construcción de una disciplina científica*. Buenos Aires: Espacio.

RICHMOND, M. (1993). *Caso Social Individual*. Buenos Aires: Hvmánitas.

RICHMOND, M. (1940). *Social Diagnosis*. New York: Russell Sage Foundation.

ROSSELL POCH, T. (1998). Trabajo Social de Grupo: grupos socioterapéuticos y socioeducativos. En: *Cuadernos de Trabajo Social* (11), Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

SCHEUER, J. (1985). Legacy of lighth: University Settlement's first century. Recuperado de <http://www.socialwelfarehistory.com/organizations/origins-of-the-settlement-house-movement>

TEUBAL, R. (2006). "Complejizando la mirada sobre lo grupal. Factores de cambio y aportes teórico-técnicos para la intervención". En: DELL' ANNO, A. y TEUBAL, R. *Resignificando lo grupal en el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio.

TRAVI, B. (2012). "El diagnóstico y el proceso de intervención en Trabajo social: hacia un enfoque comprensivo". En PONCE DE LEÓN, A. y KRMPOTIC, C. (coords.), *Trabajo social forense. Balance y perspectivas*. Buenos Aires: Espacio.

TRAVI, B. (2015). Jane Addams, pionera de la sociología y del Trabajo Social: la memoria y la visibilización de la violencia contra las mujeres. En *Revista*

*Debate Público. Reflexión del Trabajo Social*, Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Año 5 (9). Recuperado de [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/web\\_revista\\_9/PDF/15\\_Travi\\_9.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/web_revista_9/PDF/15_Travi_9.pdf)

- TRAVI, B. y TORRES, J. G. (2016). Las políticas de transferencia de ingresos a los sectores populares y el Trabajo Social. Discusiones, concepciones, propuestas y contrastes en los siglos XIX y XXI. (Ficha de Apoyo N° 3, asignatura Trabajo Social II), Carrera de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Moreno.
- TRAVI, B. y GULINO. F. (2016). Fundamentos, potencialidades y desafíos del Trabajo Social con Grupos para el abordaje de problemáticas sociales complejas. (Ponencia) *XXVIII Congreso Nacional de Trabajo Social Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social (FAAPSS)*, San Juan, Argentina.
- TRAVI, B., GULINO. F. y GUALDONI, N. (2016). Propuesta pedagógica y desafíos para la enseñanza y aprendizaje de la historia, los fundamentos y el proceso de intervención del Trabajo Social con Grupos. (Ponencia) *2º Encuentro Académico Nacional de Trabajo Social con Intervención Grupal*. Universidad Nacional de San Luis. Villa Mercedes.



## **CONFERENCIA CENTRAL:**

### **LO GRUPAL EN LA ENCRUCIJADA: DEVENIRES EN TRABAJO SOCIAL**

**MG. RITA RODRÍGUEZ**

## **INTRODUCCIÓN**

Los encuentros de las cátedras de Trabajo Social Grupal vienen realizándose desde el año 2015,<sup>23</sup> por propuesta de la cátedra de "Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención I "B", de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. La Primera Reunión Académica realizada en Córdoba bajo el lema "*Desafíos Teóricos, Metodológicos e Instrumentales del Trabajo Social en el campo de lo Grupal*" abrió camino a la formalización de otros encuentros. El segundo se desarrolló en San Luis en el año 2016; el tercero en Mendoza en 2017 y el cuarto, convocado por las Cátedras de Trabajo Social con intervención en lo Grupal de la UBA (CABA), es el que da motivo a este trabajo.

La invitación a exponer ideas, escucharnos, mostrar nuestras producciones e interrogarnos despierta expectativas sobre la posibilidad de repensar-nos, de instalar debates, deliberaciones y de compartir las perspectivas desde las que cada Unidad Académica estructura la asignatura, lo cual podría devenir en una construcción más colectiva.

---

<sup>23</sup> Existen antecedentes (en la década del '90) de convocatoria a Encuentros Nacionales organizados por la cátedra Servicio Social con Grupos a cargo del Prof. Natalio Kisnerman, en la Universidad del Comahue.

Estas circunstancias me llevaron a recuperar nociones referidas a las representaciones o las *resistencias epistemológicas al concepto grupo*<sup>i</sup>, como así también sobre los fantasmas que los mismos despiertan. Porque, así como las lenguas no encontraron forma de denominarlos hasta el siglo XVIII, durante la dictadura los grupos fueron prohibidos por considerarlos “subversivos”, al tiempo que las actividades grupales eran perseguidas, pudiendo ser reivindicadas recién con la apertura democrática.

Por cierto, en la actualidad proliferan los trabajos grupales para abordar diversidad de problemáticas, cuya coordinación e implementación ya no es posible vincular a las incumbencias de algunas profesiones en particular, dadas las efectivas condiciones de producción de conocimientos y de prácticas que habilitan a hacerlo.

Mientras tanto, podríamos preguntarnos sobre la eficacia de los grupos para realizar sondeos de opinión y ponerlos al servicio de causas diversas. La incidencia de los grupos, bajo formato de focus-group, es utilizada y expuesta abiertamente por el actual gobierno para medir emociones, rechazos o preferencias, esgrimidas luego para orientar algunas de sus acciones.

Hay una **potencia de lo grupal** que es lo que no se discute, pero existen apropiaciones más discutibles que otras, que sería de interés problematizar en estos espacios. ¿Entonces, qué es lo que está disputando el Trabajo Social en este campo? Cuestiones pendientes que será indispensable debatir.

El título de este trabajo no fue pensado al azar. La simple mención de *estar en una encrucijada* da cuenta de transitar momentos que nos comprometen a ir al encuentro de las mejores formas de producir interrogantes e interrogarnos sobre las maneras de transmitir, de formar, de enseñar, de traducir, aceptando que situándonos en el lugar de las incertezas se abre camino a explorar otras cartografías.

Desde hace algunos años venimos trabajando en el bosquejo de otras configuraciones para estructurar el dictado de la asignatura Servicio Social con Grupos<sup>ii</sup>, con el convencimiento de eludir reduccionismos o posiciones dogmáticas, como también de resistir a teorías hegemónicas o pensamientos únicos. En el mismo sentido, nos preguntamos sobre las ventajas o desventajas de mantener los

niveles de abordaje, en tanto se sostiene su vigencia en las currículas de la mayoría de las Unidades Académicas del país. En el caso de Comahue, esta estructura puede estar justificada por la vigencia de un Plan de Estudio que dista del año '85.

Partiendo de esa condición, comenzaré a describir algunas trayectorias vinculadas a las inquietudes de actualización que nos impulsaron a iniciar otras búsquedas dentro de los espacios de formación académica, pero inducidas a la vez por las interpelaciones surgidas en las intervenciones realizadas en espacios organizacionales y comunitarios.

Haciendo genealogía, es posible advertir sobre la larga trayectoria de la profesión en el trabajo con grupos. Dan cuenta de ello elaboraciones realizadas en otras latitudes, como las producciones radicadas en nuestro país (N. Kisnerman, los equipos de trabajo de la Universidad de Mar del Plata, Lucca, Dell Anno-Teubal, García, Custo, entre otras), o las investigaciones sobre procesos históricos que actualmente está realizando la profesora Travi.

Pero continúa vigente el gran desafío de revisar los supuestos epistémicos que permitan reflexionar acerca de las intervenciones del Trabajo Social en lo Grupal, ajustadas a los postulados de la contemporaneidad.

Por eso cabe aclarar que las últimas producciones teóricas encontradas no pertenecen al campo disciplinar del Trabajo Social, lo cual no significaría un problema en tanto la resultante sea la formalización de transpolaciones didácticas que contribuyan a **repensar y situar** las intervenciones sociales.

En principio, reafirmar que lo grupal está en la encrucijada, implica poner la mirada en un ámbito de realización diferente al individual. Por tanto, dar cuenta de otras configuraciones, de múltiples inscripciones, de anudamientos, contradicciones, repeticiones, atravesamientos diversos o conflictos contenidos en el mismo análisis.

Se habla de lo grupal como espacio y *campo* de interconexiones, de transición, de entrecruzamiento de lo socio-institucional y lo individual, como vinculación entre lo subjetivo y lo transubjetivo, donde también las dimensiones de "*lo social*" se expresan en toda su magnitud, admitiendo la posibilidad de acrecentar el espectro de dimensiones a pensar, más allá de "*la cuestión social*". De Brassi (1990) entiende

“lo grupal como un espacio estructurante de lo social-histórico, condición immanente de existencia y razonabilidad de los grupos mismos” (p. 83).

Teniendo en cuenta estas líneas de pensamiento se hizo necesario pensar en las epistemologías convergentes en nuestras trayectorias, aquellas que quedaban expuestas en los diseños e implementación de abordajes grupales en el Trabajo Social. Nos planteamos un trabajo de elucidación para establecer algunas distinciones entre las perspectivas que reconocimos haber aceptado acríticamente, para disponer cómo continuar. Así, pusimos a dialogar las epistemologías de lo grupal, con las Epistemologías del Sur y a preguntarnos por la relevancia de las epistemologías descolonizadas. Interrogantes que nos impulsaron y nos acompañan en este recorrido, en que fuimos siguiendo algunos indicios que compartiré con ustedes

- Ratificamos la posición de sostener el *enfoque de derechos* para estructurar las intervenciones grupales, con la finalidad de fortalecer la condición ciudadana. En este aspecto, encontramos coincidencias con la mayoría de las Unidades Académicas.
- Con la profundización de las lecturas, avanzamos en la comprensión de los grupos como un *campo de problemas* más allá de un “objeto teórico”. El análisis de los múltiples atravesamientos que coexisten en las situaciones grupales, sean estos deseantes, políticos, económicos, históricos, institucionales, sociales delimitan un campo de *problemáticas* que requiere de *saberes transversalizados*<sup>iii</sup> para su elucidación, haciéndose necesario incorporar **la multirreferencialidad teórica** con miras a evitar los reduccionismos y los enfoques unidisciplinarios.
- Actualizamos y dimos continuidad a los análisis de las líneas de fuerza de la **etimología** de la palabra grupo, rescatando sobre todo la imagen de nudo<sup>iv</sup>. De esta manera, se hace alusión a ese *complejo entramado de múltiples inscripciones*, presentes *en cada acontecimiento grupal*, pensando en términos de los anudamientos y desanudamientos de subjetividades que se producen en un conjunto restringido de personas.
- Fue ineludible *complejizar* la mirada sobre lo grupal, ya no simplemente resignificarla. Incorporar el **enfoque de la complejidad** para ampliar lecturas acordes a abordajes complejos permitió realizar aproximaciones a pensar los grupos

-no como islas- sino vinculados a instituciones reales o imaginarias, dejando de lado la usanza tan arraigada en las intervenciones del Trabajo Social de concebir los acontecimientos grupales replegados en sí mismos. Pero al mismo tiempo, sin descuidar las particularidades que asumen los acontecimientos que en ellos se producen.

- Así, a partir del análisis de los **momentos epistémicos de lo grupal**, - resultado de investigaciones recogidos en otros campos disciplinares- nos orientamos a realizar alguna genealogía en Trabajo Social, observando que hasta el momento es un espacio pendiente de indagación. No obstante ello, dichas búsquedas fueron orientativas para proponer el diseño de las intervenciones grupales desde la noción de **dispositivo grupal**, en función de provocar determinados efectos y favorecer la emergencia de acontecimientos novedosos. También tensionando conceptos como el de *tarea* -tributario de la de la escuela pichoniana- al considerarla como convocante, ya no como estructurante.

- En ese sentido y dando continuidad a líneas teóricas que se venían trabajando en la cátedra, proponemos las intervenciones desde la perspectiva de Grupos Centrados en una Tarea<sup>v</sup>. Continuidad de la denominación, pero planteados para abordar cualquier dispositivo grupal, más allá de los grupos operativos. Desde una lógica sencilla nos valemos de nociones como llaves para operar. Ellas son **tarea** (como la posibilidad de invención de algo nuevo en los anudamientos), **trama grupal**, **trazo singular**, **alojamiento subjetivo**, entre otros.

- Por tanto, reparar en inscripciones múltiples y atravesamientos, en sujetos que resultan ser modelizados desde diferentes núcleos de saberes y poderes, interpelan las concepciones sobre las producciones de subjetividad, haciendo necesario actualizar en forma constante los análisis sociológicos, políticos y filosóficos que permitan dar cuenta de *los climas de época* que inciden en su producción.

- Y para continuar pensando sobre la complejidad que representan los abordajes grupales, nos valemos de las propiedades de la cinta de Moebius, Su simbología sobre lo procesual, pero también respecto de la infinitud impulsa a reflexionar sobre las multiplicidades que se despliegan en los dispositivos grupales. Sumado a la intencionalidad de superar los dualismos propuestos por el pensamiento binario que toma forma de antinomias: adentro-afuera, arriba-abajo,

individuo-sociedad, texto-contexto, hombre-mujer, niñez-adulthood, resultan novedosos para pensar lo grupal en Trabajo Social.

A continuación, ampliaré algunos de los puntos expuestos.

## **NECESARIAS LECTURAS DE LA REALIDAD**

Abordar campos problemáticos requiere de análisis políticos, sociales e históricos para acercar lo macro a lo microsocioal que se manifiesta en lo grupal. Siguiendo los planteos de Boaventura de Sousa Santos (2016) diremos que las manifestaciones del **poder** toman formas que trascienden las fronteras nacionales. Si bien reconocemos lo que ocurre en Argentina, sus expresiones se reiteran en otras partes de Latinoamérica y del mundo, dado el avance del neoliberalismo que maneja los mercados financieros, produce incesantes flujos de dinero, debilita las democracias, o manipula la información con el control de los medios. De allí que se torne imprescindible analizar cómo se manifiesta el poder y pensar de manera distinta para buscar atajos o a los sentimientos de resignación y a los blindajes mediáticos que refuerzan la creencia generalizada de la falta de alternativas.

Esto implica plantear lecturas a partir de los conocimientos nacidos de las luchas de los que sufren las injusticias causadas por formas de dominación constituidas por el **capitalismo, el colonialismo y el patriarcado**.

De Sousa Santos (2009) define esta perspectiva:

*“Entiendo por epistemología del sur la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales”.*

Dirá que toma el Sur como metáfora del sufrimiento humano, pero que el Sur encuentra siempre cómplices locales. Por lo tanto “el sur de la epistemología del Sur es el Sur antiimperial” (p. 12).

Con la propuesta de pensar la democracia por fuera de los ámbitos políticos, pero igualmente pertenecientes a los espacios de la ciudadanía, concibe a la *democracia como los procesos que permiten transformar las relaciones desiguales en relaciones de autoridad compartida*, en la situación que sea: la clase, la escuela, en casa, en la familia, el sindicato, los espacios públicos, los grupos, etc. Advirtiendo que en nuestras sociedades democráticas no se vive en democracia, sino inmersos en un fascismo social, que aumenta mientras las deliberaciones democráticas se ven en retroceso.

En ese sentido, interesa señalar que los escenarios donde se están produciendo resultan ser los contextos democráticos, los mismos que exaltamos como horizonte de las intervenciones grupales en Trabajo Social.

¿Cuáles serán las potencias que contienen los dispositivos grupales para enfrentar estas circunstancias?

Asimismo, para analizar los atravesamientos que se producen en lo grupal consideramos **la cuestión social** desde una perspectiva que contempla su construcción histórica. Situándonos en América, coincidimos con Carballada en el análisis del proceso que vincula a la *cuestión social* con *“la expoliación económica, cultural, material y simbólica que la hacen más compleja que las consecuencias del proceso de industrialización europeo”* (2013:23).

La *cuestión social* como *noción dinámica* está atravesada por múltiples factores de orden político, económico, histórico, social y cultural y que en su juego -como formas de dar respuesta generando resistencias, cohesión o más fragmentación- también construyen subjetividad. De allí que cobra importancia revisar las representaciones socioculturales que inciden en las formas de comprender la realidad. Colonización, sojuzgamientos, sometimientos, tan vinculado a los análisis históricos como a situaciones que se manifiestan en la actualidad. Continúa siendo un desafío poner el foco en la forma en que se perciben los problemas sociales, como se construyen, cuales son las narrativas que los sostienen, por tanto particularidades a considerar en cada intervención que resulta permeada por el clima de época y los características de cada grupo social.

Por caso, la ruptura de solidaridades con los pueblos originarios ha quedado plasmada en las muertes y desapariciones ocurridas en la Patagonia, donde Daniel Solano, Santiago Maldonado y Rafael Nahuel son expresión de **exterminios por goteo** (en palabras de Eugenio Zaffaroni). Estas muertes innecesarias, no esclarecidas se han convertido en casos paradigmáticos en relación al reconocimiento de la multiculturalidad, pero también encubren otras aristas de esa realidad como son las migraciones generadas por las necesidades de subsistencia, el racismo, la xenofobia, y también ciertas manifestaciones de esclavitud a que son sometidos los y las obreros rurales y sus familias en pleno siglo XXI.

La revisión de estos aspectos problematiza lo grupal y tensiona planteos principales, constituyéndose en advertencias que serán tenidas en cuenta en los diseños de las intervenciones grupales en Trabajo Social. Así es que también consideramos la importancia de incorporar los análisis respecto de las consecuencias de la crisis de la Modernidad y su incidencia en los escenarios de intervención en lo social. Lazos sociales y relaciones violentas, sociedades fragmentadas, economías de mercado que producen catástrofes, instituciones vaciadas como galpones que van perdiendo su sentido, lógicas mutantes, pero aún sin alternativas para satisfacer las necesidades que les otorgaron sentido.

Se torna indispensable al momento de trabajar con grupos, partir de los interrogantes que dichos planteos generan.

## **COMPRENDER PARA INTERVENIR: OTRAS CONFIGURACIONES POSIBLES**

Al realizar lecturas de la realidad, según los derroteros que cada trabajador/a social realice, se encontrará con diversidad de posturas y líneas de pensamiento que pondrá al servicio de reflexionar acerca del qué y el para qué de la intervención en lo social y más específicamente de las intervenciones grupales.

En ese sentido, ligando con las especificidades que plantea el trabajo con grupos aludiremos a la propuesta que realiza Ardoino (1990) sobre la multirreferencialidad teórica, ante la evidente dificultad que presenta el no poder dar cuenta de todo lo

que acontece en ellos, como también de atravesamientos, inscripciones, anudamientos:

“El análisis multirreferencial de las situaciones, de las prácticas, de los fenómenos (...) se propone explícitamente una lectura plural de tales objetos, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencias distintos, los cuales no pueden reducirse unos a otros. Mucho más que una posición metodológica, se trata de una decisión epistemológica”.<sup>vi</sup>

Seguidamente haré referencia a las connotaciones epistemológicas y metodológicas plasmadas en la actual propuesta. En principio, introducir el enfoque de la complejidad nos llevó a realizar recorridos diferentes a los que veníamos transitando. Una perspectiva que otorga un lugar importante a lo que se va produciendo, fue permitiendo buscar otros sentidos respecto de lo metodológico, decisión que ha significado no dejar de lado ese aspecto, sino no anteponerlo. La necesidad de incluir el enfoque de la complejidad en el dictado de la asignatura SSG se justifica en diversos momentos de adquisición de herramientas teóricas para dilucidar el campo grupal. Desde lo epistemológico se hace necesario la comprensión de los grupos desde perspectivas de la complejidad y como sistema complejo, con las implicancias que supone considerarlos como campo problemático o campo de problemáticas. Dichas afirmaciones nos llevaron a sostener la incorporación de *lógicas pluralistas y transdisciplinarias*.

Entonces desplegar dispositivos grupales, construir otros senderos nos permite decir que *“renunciar al método único no implica caer en el abismo del sinsentido, sino abrirnos a la multiplicidad de significados”* (Najmanovich, 2014). No podemos soslayar que la construcción del modo de experiencia moderno está sostenida en la relación entre observación, método y producción de conocimientos, en la cual aparecen con mucha fuerza los temas de la validación, la neutralidad y la distancia entre el objeto y el sujeto que conoce.

De allí que la complejidad comienza a ser una forma de interrogarse y de interaccionar con el mundo y su potencia va a depender de cruzar fronteras disciplinarias, dando lugar a configuraciones múltiples del pensamiento.

Al analizar lo grupal desde esta posición, destacamos que los procesos no se dan en forma independiente y que inciden en las formas de producir el conocimiento como así también en las subjetividades de aquellos con quienes trabajamos y en nuestras propias experiencias. Se trata de transitar de las formas estáticas y aisladas a la perspectiva interactiva y dinámica.

El **paradigma de la simplicidad** se contrapone ponderando los beneficios del método y descansando en sus postulados como única posibilidad de conocer la verdad. Va a decir Morin (2008) que este paradigma “*pone en orden el universo y persigue el desorden*”. Si bien considera lo Uno y lo Múltiple, no tiene en cuenta que lo Uno puede ser Múltiple a la vez, porque esta perspectiva separa lo que está ligado (disyunción) o unifica lo que es diverso (reducción). Somos tributarios del paradigma formulado por Descartes, quien ha expresado excelentemente el principio de la disyunción que ha reinado por años e impregnado nuestras formas de conocer, de interpretar el mundo, dominando nuestra cultura. Este modo, al no contemplar una visión compleja o sea multidimensional, parcializa y empobrece las miradas sobre la realidad. Si franqueamos este escollo estaremos en camino de crear espacios del pensamiento, con posibilidad de producción de sentidos no absolutos, lo cual encuentra en lo grupal ámbitos propicios para su producción.

En vez de las operaciones lógicas de la disyunción y la reducción, (mutilantes, brutalizantes) será necesario ejercer principios del pensamiento complejo como **la distinción, la conjunción y la implicación**<sup>vii</sup>.

Los abordajes desde la complejidad requieren formas distintas de configuración, justamente porque otro mundo se nos está haciendo presente; los postulados de la modernidad se están diluyendo y ya coexisten con nuevas formas. Por lo cual los enfoques complejos -no lineales- plantean un pensamiento surgido de la interacción multidimensional, ni rígido ni cristalizado, donde el sujeto y el mundo se constituyen, se conforman y se deshacen en un devenir.

En el planteo que estamos proponiendo para los abordajes grupales, encontramos coincidencias con esta *revolución* epistemológica, resaltando, sobre todo, dimensiones que identifican este pasaje de la simplicidad a la complejidad. Entre las

*epistemológicas* reconocemos el paso de la unidisciplinariedad a la multirreferencialidad. Como metáforas globales adoptamos las alusiones a las perspectivas desde la partícula a la red, y el pasaje de un universo mecánico a uno entramado. Entre los paradigmas de las ciencias, exploramos acerca de las dinámicas no lineales, de la causalidad a la emergencia, de la homeostasis a la creatividad fuera del equilibrio. Y en cuanto a las estrategias de abordaje, aceptamos plenamente las prácticas situadas que favorezcan la interpelación a las teorías disponibles.

Homologando los análisis de lo grupal con la perspectiva de la metáfora global, entendemos a los grupos no como partículas, sino como una red dentro de otras redes, abandonando de esta manera la tradición tan arraigada de concebir los acontecimientos grupales replegados en sí mismos y escindidos de sucesos más amplios. *“No estamos hablando de barreras insuperables, sino de bordes permeables y mutables producidos en una dinámica, que va formando límites a los que he denominado ‘límites habilitantes’”* (Najmanovich, 2005).

Con esta perspectiva, analizamos lo grupal considerando que los procesos no se dan en forma independiente y que inciden en las formas de producir nuevas tramas, y tramitar alternativas a las posiciones subjetivas narcisistas, de sentidos coagulados, dogmáticas, que sofocan las singularidades. La noción de sujeto deberá ser tensionada con el registro sobre los procesos de subjetivación y la subjetividad. La problematización sobre las condiciones de producción de la subjetividad da cuenta de ser resultado de las prácticas sociales vinculadas a determinada atmosfera cultural, con gran incidencia de un capitalismo que modeliza comportamientos.

En ese sentido, texto-contexto, adentro-afuera, individuo-sociedad, también se ponen en tensión ya que los enfoques dinámicos reconocen la paradoja y la dimensión interactiva de categorías que, superando los dualismos, los opuestos, conviven en múltiples formas y configuraciones.

No obstante, reforzamos la idea de que en los grupos se producen **acontecimientos singulares**, como eventos emergentes de la interacción dinámica que reconfiguran lo existente y posibilitan la aparición de la novedad. A diferencia de la causalidad, la

emergencia da lugar al acontecimiento, los factores co-productores pueden modificar la trama. Dirá Najmanovich que *“este modo explicativo apunta más a la comprensión que a la predicción exacta, y reconoce que ningún análisis puede agotar el fenómeno que es pensado desde una perspectiva compleja”* (2011:139).

Introducir ese cambio de mirada en los contenidos del programa también estuvo vinculado al acercamiento a investigaciones realizadas en el campo disciplinar psicoanalítico. La distinción de **tres momentos epistémicos** en lo grupal fue resultado de indagar sobre la conformación de saberes acorde al ordenamiento de producciones teóricas que se difundieron en determinados contextos y sustentaron prácticas, vislumbrando a la vez que cada momento recogía elementos de los anteriores.

A pesar de los rastreos informales realizados, no hallamos referencias similares en las producciones de Trabajo Social, pero igualmente emprendimos la tarea de situarnos en el tercer momento epistémico de lo grupal, reconociendo que el grupo no es totalidad ni estructura, y en tanto se intenta dejar de lado la mirada sobre el objeto discreto “grupo” aparece la necesidad de dar lugar a los *saberes transversalizados* (Fernández, 1994:27) para abordar un campo complejo.

Ya puestos en tensión, tanto la relación individuo-grupo como el análisis de los acontecimientos grupales replegados en sí mismos o el otorgarle al *plus grupal* una entidad tal como si tuviera intencionalidades, estamos planteando la vinculación con nuevos paradigmas en la producción de redes transdisciplinares que buscan una salida a las miradas de objetos unidisciplinarios, tratando de evitar caer en algún reduccionismo (sea sociologismo, psicologismo o psicoanalismo).

Según lo expresa Souto:

*“los grupos pasan de ser un objeto discreto a ser un campo de problemáticas a estudiar; la pregunta acerca de qué es un grupo se reemplaza por la de qué atraviesa lo grupal y allí se hace necesario recurrir a distintas teorías y disciplinas”* (2000:46)

Nueva postura teórica donde la preocupación pasa del grupo como objeto a lo grupal como campo y la grupalidad como especificidad del acontecer grupal. Asimismo, este campo es tomado como ámbito de múltiples atravesamientos.

De allí que, ante la complejidad, pensemos en utilizar la noción de **dispositivo** para diseñar las intervenciones en lo grupal.

Guattari es quien sugiere utilizar esta dimensión más englobante:

*“A diferencia de la categoría de grupo, esta noción de dispositivo nos lleva a considerar el problema en su totalidad, a saber: que las mutaciones sociales, las transformaciones subjetivas, los deslizamientos semánticos, todo lo que atañe a las percepciones, a los sentimientos y a las ideas, para ser comprendido, implica que se tomen en cuenta todos los componentes posibles”.* (1987:109)

El término, concebido por M. Foucault y central en su pensamiento, si bien no alude a los grupos permite pensar lo grupal. En su definición hace referencia a la red o trama que puede establecerse entre esos elementos que incluye discursos, leyes, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, que producen efectos en la subjetividad y en las prácticas Tanto lo dicho como lo no dicho integran al dispositivo que se inscribe en juegos de poder y saber. También es resultado de los modos en que se vinculan los elementos heterogéneos que conforman el dispositivo.

A partir de estos alcances y dando continuidad a las significaciones, Deleuze (1990) entiende los dispositivos como madejas, ovillos compuestos de líneas de diferente naturaleza; tal como pensamos los grupos en términos de atravesamientos y nudos. De este modo se distinguen dimensiones en virtud de las curvas de visibilidad y enunciación, determinando lo visible y lo invisible haciendo aparecer o extinguir regímenes de enunciación. Estos últimos estarán dados por la disposición de elementos que no pertenecen a sujetos ni a objetos, sino que siendo parte de agenciamientos colectivos, son los que producen los enunciados. En ese sentido lo grupal es ámbito propicio para su despliegue, ya que pone en juego los devenires, las multiplicidades, los afectos, produce *acontecimientos*.

El dispositivo implica, entonces, líneas de fuerza, que se relacionan con el poder y el saber porque están inscriptos en relaciones de esa naturaleza e inciden en la

producción de subjetividad. Estas connotaciones permiten pensar la grupalidad dando cabida a la multiplicidad y a la posibilidad de albergar la novedad y lo creativo.

La multiplicidad tiene dimensiones que son crecientes, considerando que no implican que sea entre personas sino entre ideas, siguiendo líneas que no están ni en una ni en otra. Esto en sí mismo constituye un método *“tú y yo podemos servirnos de él en otro bloque, en otro lado, y con tus ideas producir algo que no esté en ninguno de los dos, sino entre 2, 3, 4...n”*. (Deleuze, 1980:23)

Las multiplicidades plantean salidas al binarismo, hay líneas que no tienen que ver con un punto, líneas de fuga, devenires sin futuro, evoluciones que no proceden por diferenciación, sino que saltan de una línea a otra. Y así se plantea que una función creadora no tiene autor, hay agenciamiento colectivo. Justamente, las multiplicidades complejas van en diferente sentido que las unificaciones o las totalizaciones: masculino-femenino, singular-plural. No son los elementos los que definen la multiplicidad sino es Y, Y, Y<sup>viii</sup>.

Ampliando las referencias, Souto (1999) señala que el dispositivo es *lo que dispone y lo que pone a disposición* para crear y desarrollar. De allí que se considere a los dispositivos como posibilitadores de efectos no previstos, pero también como artificios que se ponen a disposición para provocar en otros la disposición o la aptitud para ello. *“Entonces dispositivo como espacio potencial que da lugar a lo nuevo, del cambio, al desarrollo (...) de la grupalidad y de lo instituyente”* (p.105). En ese sentido los dispositivos grupales encarnan el carácter de *productores* de otros sentidos, de sujeciones diversas, de otras configuraciones.

Asimismo, interesa señalar que esta perspectiva otorga amplias posibilidades para estructurar las intervenciones grupales si se tienen en cuenta las condiciones de *provocadores, reveladores, analizadores y organizadores técnicos* que asumen. *Provocadores* de relaciones interpersonales, de aprendizajes sociales, de reflexiones, de discusiones, de deliberaciones, de procesos repetitivos o instituyentes, de proyectos.

*Reveladores* de diversos puntos de vista, contradicciones, prejuicios, de subjetividades, de significaciones diversas.

*Analizadores*, siempre que se creen las condiciones para sostener la habitabilidad en la co-presencia, se posibilite la escucha, se mantengan los encuadres de modo que pueda analizarse lo que se revela. En este sentido, esta condición se fortalece cuando se habilitan los análisis, sea a instancias de los/las coordinadoras/es, o por parte de los/as integrantes.

Los dispositivos como *organizadores técnicos* acentúan la importancia del encuadre y la centralidad de lo estratégico para su implementación.

La incorporación de estas categorías analíticas también encuentra coincidencias en Carballada (2013), exponente del Trabajo Social que propone pensar la intervención social como dispositivo. Por tanto, destaca que la singularidad de las mismas se resolverá de acuerdo a las configuraciones que tomen las relaciones que pueden existir entre los elementos.

En este camino de acercamiento a la temática ha sido pertinente el encuentro con los de planteos Suely Rolnik sobre la necesidad de encarnar micropolíticas para descolonizar el pensamiento. En este caso retoma una obra de Lygia Clark<sup>ix</sup> que le otorga consecuencias al acto de creación, como una experiencia de multiplicidad a la vez que paradójica, valiéndose de las potencialidades de la cinta o banda de Moebius. Esta cinta es una sola superficie, no tiene adentro ni afuera, arriba o abajo.

El igual sentido que la contemplación de la obra de arte, el interés está puesto en poder analizar las intervenciones en lo grupal y los procesos grupales como si fueran una banda de Moebius, con la pretensión de descolonizar el pensamiento desde una experiencia paradójica que abra nuevos cuestionamientos.

Entonces es una invitación a reflexionar sobre el ¿para qué los abordajes grupales en Trabajo Social? ¿La intencionalidad estará puesta en diversificar o reproducir?

Para ello hay que buscar puntos de interrogación que habiliten otros recorridos, que inquieten los sentidos coagulados, o las formas estáticas de actuación profesional. Sin puntos de interrogación, se copia, se imita, se consume más de lo mismo. Se podrá decir que este pensamiento se orienta por una brújula moral, que admite soportar, repetir o reproducir.

Al mismo tiempo, se hace necesario activar aspectos de la micropolítica que orienten

los pensamientos referidos a lo ético e incurrir en la posibilidad de convertir esos devenires en brújulas éticas orientadas a instituir procesos de descolonización, que comprometen a una transformación. Ya no es el contenido lo que orienta, sino la creación de otras realidades, de producir diferenciación en las formas del presente.

En esa tensión, entre ir al encuentro de alternativas o repetir los parámetros de acatamiento se hallan hoy las prácticas grupales en el Trabajo Social, interpeladas no solamente por la forma en que se construyen los problemas sociales, sino también por los denominados “sujetos de la intervención”

Entonces, hablamos de *encrucijada* porque, aunque el Trabajo Social cuenta con una larga trayectoria en trabajos grupales, hoy existe es un controversial campo de actuación en disputa con otras profesiones, otros oficios y otros trabajadores sociales (con minúscula).

*Encrucijada* porque la ciudadanía que decimos fortalecer con nuestras intervenciones está realmente en jaque, transitando enfermedad grave.

*Encrucijada* por las tensiones que hallamos entre la perspectiva de trabajar con sujetos de derechos, protagonistas y la distante imagen que nos devuelve la realidad que palpamos cotidianamente.

*Encrucijada* porque advertimos que ciertas prácticas grupales están sofocadas por la repetición y no albergan ninguna pregunta. Si las relaciones sociales están permeadas por las pautas de dominación que impone el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado ¿proponemos algún antídoto en el diseño de nuestras intervenciones?

*Encrucijada* porque se hace cada vez más necesario revisar los modos de coordinar ¿desde qué lugar lo hacemos (estandarizados, directivos, propositivos)? ¿Con qué propuestas superadoras a lo que se viene haciendo? ¿Desbaratamos las imagos<sup>x</sup> que nos ubican como entendidos en los temas, como opinadores, como decisores? ¿Nos constituimos en coordinadores invisibilizados, para que los participantes encuentren sus propias las formas de desafiar lo instituido sin profesar continuidad de lo mismo?

*Encrucijada* también porque en la vida cotidiana, la multiplicación de imágenes con efecto de verdad -no sometida a verificación- inquieta las percepciones. Y si el lenguaje está dejando de ser el articulador del pensamiento ¿cómo legitimar las palabras que circulan en los encuentros? ¿Cuál es la incidencia en las tareas grupales?

*Encrucijada* porque ante la profundización de las posiciones individualizantes, igualmente tramitamos el encuentro, resistiendo a los fascismos sociales, tensionando los microfascismos reinantes. Pero también transitamos por los desfiladeros, cuando buscamos transformar desde esa misma intervención, o contribuimos a desarmar discursos coagulados, totalizantes, a proponer órdenes menos injustos y punitivos.

*Encrucijada* porque se hace indispensable ir al encuentro de gestualidades mínimas como la escucha, la mirada, los silencios y la confianza, procederes políticos que podrán anidar en los grupos si confabulan contra la inmediatez y la indiferencia.

En fin, *encrucijadas* de todo tipo y tenor que ponen en vilo las certezas. Y el Trabajo Social se ve interpelado en el oficio de llevar adelante abordajes grupales. Pero es allí donde aparece la necesidad de ir al encuentro de otras formas de pensar, de otras miradas y recursivamente volvemos a la complejidad, a los atravesamientos, a las múltiples inscripciones. Se trata de buscar la potencia de creación, de emergencia, de transitar las paradojas, de descubrir que otras significaciones son posibles.

Las *encrucijadas* son interesantes, no son cómodas, pero suscitan interrogantes, despabilan...Estoy planteando acciones creadoras que intenten revertir, desinstalar, desmontar, desbaratar, desprogramar, abandonar patrones opresivos, mandatos instituidos.

En el Trabajo Social, los dispositivos grupales podrán introducir otros pensamientos para cambiar algo en las cartografías sociales vigentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARBALLEDA, A. (2013). *La intervención social como proceso. Una aproximación metodológica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

DE BRASSI, J.C. (1990). *Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Apuntes metagrupales*. Buenos Aires: Búsqueda-Grupo Cero.

DELEUZE, G. (1980). *Diálogos*. España: Pre-Textos.

----- (1990) ¿Qué es un dispositivo? En BABIER, DELEUZE, DREYFUS y otros (Eds). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.

FERNÁNDEZ, A.M. (1994) *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión

GUATTARI, F. y otros (1987). *La intervención institucional*. Mexico: Plaza y Valdez

MORÍN, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.

NAJMANOVICH, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos

----- (2011). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. 2da Edición. Buenos Aires: Biblos.

----- Clases de Cursos Virtuales. 2014/2015.

de SOUZA SANTOS, B. (2009). *Una Epistemologías del Sur*. Mexico: Siglo XXI - CLACSO.

----- (2016). Clase Magistral “Las luchas por la igualdad en América Latina: por un nuevo ciclo constituyente”, dictada en el marco del Curso Internacional: América Latina, ciudadanía, derechos e igualdad. Abril de 2016. Auditorio de la UMET, Bs. As., Argentina. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=goAzJjs327Y>

SOUTO, M. (1999). *Grupos y dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

----- (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educador.

ROLNIK, Suely (2014). "Micropolíticas del pensamiento. Sugerencias a quienes intentan burlar el inconsciente colonial". Conferencia en encuentro "Descolonizar el museo" 27/11/2014. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=V73MNOob\\_BU](https://www.youtube.com/watch?v=V73MNOob_BU)

## NOTAS

i Para ampliar ver el Cap. I de *La dinámica de los grupos pequeños*. Anzieu-Martin (1997) Madrid: Biblioteca Nueva

ii Denominación de la materia según Plan de Estudio 140/85 (en vigencia), en el dictado de la Lic. En Servicio Social de la U. Nacional del Comahue.

iii Expresiones tomadas de Fernández, A.M. en la Introducción de *El Campo Grupal*.

iv Retomando trabajos de Anzieu y Fernandez, A.M.

v Aportes de Jasiner, Graciela, psicoanalista discípula de Pichon-Rivière que reelaboro estas ideas centrales en su libro *Coordinando Grupos. Una lógica para los pequeños grupos* (2007) Bs.As : Lugar Editorial

vi Ardoino, J. en (1990) *Enciclopedia filosófica universal, las nociones filosóficas*, Diccionario. Paris.

vii Para ampliar ver Morín, E (2004) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

viii Sobre conceptos de Deleuze en Diálogos

ix La propuesta estética "Caminando" fue realizada en 1964, a partir de la cual Lygia Clark invitaba a cada participante a recortar una cinta de Moebius. La intención era recuperar el placer y lo lúdico en la propia acción, en contraposición al trabajo humano "mecanizado, automatizado y que ha perdido toda expresividad".

x Imago: representación inconsciente que organiza imágenes, pensamientos y conductas. Es un concepto acuñado por Jung. Käs lo retoma como un organizador del sistema psíquico. En Laplanche y Pontalis: Diccionario de Psicoanálisis.

# TRABAJOS LIBRES



## CONSTRUCCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ZONA ESTE DE TUCUMÁN

**Autora:** Costas, Mirtha Estela

**Unidad Académica:** Facultad de Filosofía y Letras. UNT

**Cátedra:** Trabajo Social con Grupo. Intervención Transformadora.

**Mail de contacto:** mirthacostas@hotmail.com

**Palabras Clave:** Participación Grupal, Representaciones sociales, Orden Socio histórico.

Mi inquietud por el tema de la Participación Social y grupal particularmente surge desde mis primeras experiencias profesionales, cuando entendí lo nodular del concepto “participación”, en el marco de nuestra profesión. La participación social es planteada en forma casi mesiánica, sin embargo, en el desarrollo del trabajo de campo, pude dar cuenta de las contradicciones que se manifiestan en los procesos participativos de los grupos, reiterados intentos de lograr dentro de las OSC (organizaciones sociales comunitarias<sup>24</sup>) estructuras grupales con matrices participativas (donde cada sujeto pueda “ser – hacer” en un proceso de crecimiento integral), me fueron mostrando la compleja dinámica que la participación implica, tampoco se puede abordar este concepto en abstracto es necesario trabajarlo contextualmente ubicado temporo-espacialmente y entendiendo que se construyó y se tejió en una historia.

Las Representaciones Sociales se caracterizan por su ubicación estratégica en la intersección entre lo social y lo individual. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan.

---

<sup>24</sup>Entenderemos como Organizaciones Sociales Comunitarias aquellos grupos y/o instituciones que se construyen/constituyen en una comunidad, es decir, que tengan pertenencia territorial, y como fin una actividad que represente o de cuenta de un interés y/o necesidad común, sin fines de lucro o comerciales. CASALIS A., *Diploma Superior en Organizaciones de la Sociedad Civil Clase 3. La incidencia de las OSC en las políticas públicas de empleo*, FLACSO, 2007.

Jodelet plantea que las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

Las representaciones sociales refieren *a formas de conocimiento elaboradas y compartidas al interior de un grupo que participa de prácticas sociales comunes y que tiene una determinada inserción en la estructura social* (Jodelet.1986) Estas representaciones orientarían la acción de los miembros de un determinado colectivo, prescribiendo comportamientos y condicionando adhesiones, toda vez que permitirían soportar la identidad de los mismos. De este modo, el contenido de las representaciones que los individuos poseen, depende de los grupos y las relaciones sociales en que estos participan (Doise, 1991), no existiendo una representación homogénea para todas las personas, sino derivándose representaciones diferenciadas para los diversos contextos sociales, económicos y culturales existentes.

Se entiende que las representaciones sociales surgen y se sostienen en un orden socio histórico, están presentes y forman parte de la subjetividad de personas, grupos y pueblos determinando prácticas sociales como la de la participación.

Esta investigación consistió en un estudio acerca de la configuración de las representaciones sociales sobre lo que es la participación grupal, de personas que integraron Organizaciones Sociales Comunitarias en la zona de Lastenia, municipio de la Banda del Río Salí, Departamento Cruz Alta de la Provincia de Tucumán.

El tipo de diseño utilizado es cualitativo. Las técnicas de obtención de información empírica fueron: observación participante y no participante, entrevistas semiestructuradas y entrevistas grupales, abiertas. Para el análisis se utilizó el método comparativo constante.

Elegí la zona Este de Tucumán, históricamente dedicada a la industria de la caña de azúcar, se concentraron la mayor cantidad de ingenios azucareros<sup>25</sup>, actualmente se

---

<sup>25</sup> La configuración territorial de la zona Este de Tucumán existieron tres ingenios separados por algunas cuadras, una gran población dedicada a un trabajo en común, ser empleados del ingenio y por lo tanto dependientes de esta actividad, nos permite visualizar que esta zona tuvo una activa participación en el proceso de resistencia y lucha al cierre de las fábricas azucareras y una

diversifico con la producción citrícola, es una de las zonas más pobres de la provincia, mayoritariamente “peronista” con arraigadas prácticas clientelares.

La localidad de Lastenia se ubica en el departamento Cruz Alta, a 7 km. al este de San Miguel de Tucumán. Es una delegación que pertenece a la Municipalidad de Banda del Río Salí. Surge alrededor de la actividad azucarera, su nombre es el de la esposa del primer dueño del ingenio Lastenia de Torquinst, como otros pueblos de la provincia sufrieron los avatares de las decisiones políticas con el cierre de los ingenios (fines década 60 y 70).

A partir de ahí se entreteje una historia que es compartida y que toma particularidad donde la forma de subsistencia y de trabajo adquirirá diferentes modalidades y estos procesos van a incidir notablemente en la subjetividad de los pobladores.

La zona cuenta con una población de 18.828 personas, el 11,6% de la población del Departamento Cruz Alta; 9.212 varones y 9.616 mujeres.<sup>26</sup> Está integrada por 19 barrios. Conserva aún hoy la arquitectura y distribución propia del ingenio.<sup>27</sup> A lo que se sumaron varios asentamientos sin las normativas urbanísticas y sanitarias básicas.

En la búsqueda de dar respuesta al problema de la investigación, como se construyó socialmente la representación de participación, antes los primeros contactos con los

---

participación política activa en el diseño de los proyectos de país propuestos en distintos momentos de esta etapa; y en la conformación de las organizaciones defensoras de la actividad. Cuando se habla de pueblos azucareros debemos entender que es la actividad económica la que los funda como pueblo, constituyéndose en el lugar donde se desarrolla la vida cotidiana de los sujetos tanto laboral como la privada y el ingenio impregna, tiñe, una modalidad de vida.

<sup>26</sup> INDEC considera “Hogares” a Unidades Económicas Independientes. No está determinado desde lo edilicio ni por los sueldos que ingresan, sino que se considerará un hogar cuando se cocina por separado, por lo tanto, en un terreno puede haber varias familias o habiendo distintas unidades habitacionales una sola familia.

<sup>27</sup> El ingenio Lastenia, estructuro el espacio dando lugar a un paisaje característico que muestra fielmente las diferencias de clases, la posición de cada sujeto en la relación con la producción: dueños o empleados; rol que cumplen en el ingenio: dirigir o ser dirigido, por el ingreso económico que percibe. La estructura inicial de Lastenia, teniendo en cuenta que era un ingenio chico se organizaron generando bloques: 1) La fábrica y sus anexos, 2) el chalet con su parque (depósitos, destilería, talleres, usina, etc.), 3) los servicios comunitarios (hospitales, escuela, campo de deportes), 4) las viviendas de empleados, 5) las viviendas de obreros permanentes y 6) las viviendas de obreros transitorios. La idea de bloque sugiere la estructuración de cada uno de los elementos mencionados en forma organizada alrededor de la fábrica, que actúa como centro a lo largo de las vías de comunicación más importantes. El resultado formal distingue claramente las distintas áreas, y de esta forma se pueden leer los niveles de jerarquía de la relación laboral en los tipos de vivienda construidas para cada caso.

grupos las respuestas sobre la participación me remitían al pasado aún en personas jóvenes que no trabajaron en el ingenio

*“antes sí claro que si había corsos, fiestas todo cuando estaba el ingenio, después ya no, cuando ya no había trabajo no había nada, la gente se fue” (Ángela).*

Fue necesario remontarme en el proceso histórico, ir destejiendo la trama que hoy adquiere esta textura y diseño. Descubrí que para comprenderla necesitaba ir sacando sus hilos de diferentes colores y que sólo cobran sentido cuando se los ve y relacionan como un todo, en el entramado.

La historia, como la memoria social nos permite aproximarnos a la manera en la que interpretamos las estructuras sociales, los fenómenos que se desarrollan a nuestro alrededor. Nuestras representaciones del mundo o nuestras pautas de actuación no pueden, pues, entenderse ni separarse del momento histórico en que han emergido y se han constituido, así como tampoco pueden separarse de los diferentes procesos históricos que dan lugar a su aparición.

Mi interés en recuperar desde las voces de los sujetos el sentido de sus prácticas sociales, fue procurar entender sus significados y cuál es particularmente, el de la participación social. Significados y prácticas que se manifestaron no como algo terminado, sino como una trama que se tejió en un proceso histórico social y político, con idas y vueltas, con consistencias y contradicciones y que continúa.

Pude comprender y explicarme cómo la localidad de Lastenia se organizó en los alrededores, a partir de la puesta en marcha del ingenio azucarero y de su actividad productiva; quedando ligados los pobladores material y subjetivamente, no sólo en sus orígenes, sino en la historia de la fábrica y sus devenires.

Con el ingenio tuvieron trabajo y por lo tanto la posibilidad de satisfacer necesidades: vivienda, club, sentido de pertenencia el ingenio entonces, es constitutivo de su identidad.

Ante el inminente cierre de la fuente laboral, asumieron una posición activa: luchar tenazmente en su defensa y en la de un modelo de país que habían proyectado.

Con el cierre del ingenio no solo se termina el trabajo, sino que es vivenciado como una gran pérdida sin precedentes. Se produce la emigración masiva: afectos que se van, familias desmembradas, espacios que se vacían material y subjetivamente de sus significados.

Este proceso queda inscripto operando en la subjetividad de los habitantes de esta localidad.

*“¡Acá ha sido un paro total!, no se encontraba qué hacer! dónde trabajar! (...) más de 10000 obreros han dejado y que de ahí comían, se imagina? y sin casa..., ¿qué podían hacer?” (Miguel)*

*“cuando ha cerrado el ingenio hemos quedado todos a la deriva, nosotros y la gente de Santiago” (Ramón)*

El dibujo que incorporo a continuación fue realizado por participantes de un proceso de diagnóstico participativo del CIC (Centro Integrador Comunitario) de Lastenia. La consigna del taller fue la siguiente: “Dibujar, en grupo, cómo ven a su comunidad, incluyendo lo que crean más significativo”.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Foto cedida por Balsa, María Libertad. Diagnóstico participativo comunitario. 2010



Esta imagen (como un test proyectivo gráfico) muestra la representación del ingenio en la subjetividad de los habitantes de esta localidad: a más de 50 años de su cierre continuó siendo una institución significativa. Las chimeneas ocupan un lugar central, en medio de otras instituciones: escuela, iglesia y club. Y no es que se corresponda con una distribución geográfica real, sino una muestra de significados, donde se pone de manifiesto claramente la importancia que se les atribuye. Las chimeneas aun humeando, como si el ingenio aun siguiera en actividad, indicaría un proceso que no se cerró. El ingenio sigue “vivo” y operando en la comunidad, aún en personas (como las que dibujaron) que por su edad nunca trabajaron en el ingenio.

El proceso histórico político posterior, como escenario donde se construye la subjetividad, estuvo marcado por propuestas económicas nacionales que no lograron detener la crisis y la migración. Se introdujeron nuevas prácticas sociales (planes de trabajo transitorio); los “agentes de colocación” de los puestos de trabajo fueron los dirigentes gremiales, que se ubicaron no ya en postura de lucha y resistencia sino de mediadores - gestores con el gobierno de turno y en posición de

dador de trabajo a sus compañeros (las podemos pensar imbricadas con el clientelismo).

El proceso histórico- laboral vividos por los habitantes de esta localidad los obligó a atravesar en diferentes momentos históricos situaciones similares: fuente de trabajo (promesa de bienestar, satisfacción de necesidades, estabilidad) –conflicto- cierre abrupto- crisis- pérdidas. Proceso que se fue internalizando (promesas no cumplidas, desesperanzas, pérdidas en la lucha, etc.) y es constitutivo de sus subjetividades, con las particularidades (experiencias) personales.

Trabajo y participación son variables interdependientes. En el proceso histórico los momentos en que los pobladores manifiestan una participación más activa, se relacionan con la existencia de fuentes de trabajo o la defensa del mismo.

El periodo militar (1976-1983) construyó y aportó contenidos a la subjetividad de los tucumanos, particularmente de esta zona que cuenta con alto índice de víctimas del proceso.<sup>29</sup> Se interiorizó el miedo como constitutivo del yo, como parte de la identidad. Miedo que también aportaría a la construcción de la representación social: juntarse, pensar y trabajar con otros, en definitiva participar, se constituye en peligroso. La participación deja de ser una práctica social deseada, esperable y considerada útil desde las representaciones sociales.

*“El miedo sigue instalado. Hay mucha gente que no se le ha ido el miedo, nosotros de audaces hemos salido a afiliar” (Vilma)*

*“Estos milicos... es tan grande el daño que nos hicieron!, ya nada es por los ideales, no hay compromiso” (Vilma)*

En la década del 90 el neoliberalismo aportó el individualismo, el “otro” se define como contrincante; se prioriza la competencia a la cooperación; los espacios públicos (plazas barriales, clubes, etc) son vaciados, pierden el significado de encuentro, de estar con otros; las fiestas populares se mercantilizan y privatizan; los

---

<sup>29</sup> En la zona funcionaron por lo menos 3 centros clandestinos de detención, que eran conocidos por todos los vecinos, *sostener una suerte de clandestinización del crimen, pero a condición de “dar a ver”, ese terror. Se muestran actos que ocultan la verdad de lo ocurrido, y allí reside la eficacia de la política estatal del terror.* Según la CONADEP Detenidos-Desaparecidos fueron 18 dirigentes gremiales de la industria azucarera.

sindicatos y sus luchas se debilitan. Si el otro es mi competidor, si el espacio común es peligroso, los grupos no tienen fuerzas y lo que se puede producir comunitariamente no alcanza el brillo de las producciones ajenas. Participar, juntarse con el vecino para hacer, se evalúa como estrategia no válida.

La subjetividad de los protagonistas de esta comunidad se constituyó ¿solo de desesperanzas, pérdidas, miedos, negación? ¿Qué pasó con la trama identitaria de lucha y resistencia de los vecinos de Lastenia?

Con la crisis de 2001, se reorganizan rápidamente por barrios para dar respuestas locales, las organizaciones civiles surgidas presentan diferencias con aquellas de la década del 90; en general son las mujeres las que, atendiendo a la gravedad de la situación, deciden organizarse. Estas son organizaciones de base, no el producto de partidos o estructuras previas; se sostienen (hasta que llegaron ayudas externas) por el esfuerzo mancomunado de los vecinos (recursos económicos y trabajo), se plantean como una estrategia el satisfacer necesidades básicas. Compleja trama que esta vez pone de manifiesto la solidaridad y protección de los pobladores a los grupos más vulnerables.

*“armamos el comedor acá, no había carne, verduras ni leña, así que íbamos con las mujeres a traer leña del río y poníamos 2 chapas y ahí hacíamos fuego”*  
(Marta)

Fueron personas que participaron y defendieron un proyecto de país, tuvieron esperanzas, luchadores capaces de tomar el ingenio y pasar días y meses en defensa de su fuente laboral. También fueron obreros, obedecieron sin cuestionar a un capataz con derecho de dar latigazos; durmieron, parieron sobre malojas; fueron hinchas fanáticos del club Lastenia y depositaron sus energías en su institución; fueron “beneficiarios” de planes sociales de turno y trabajaron para...; vivaron sin ni siquiera saber por qué y qué, simplemente para seguir percibiendo los planes, que se presentaron como una solución momentánea, pero que en el tiempo no resolvió material ni estructuralmente sus necesidades.

Procesos sociales que como partes del proceso socio histórico, fueron configurando aspectos de la subjetividad que, como un calidoscopio en el que se conjugan pasado

y presente, fue tomando formas y colores diferentes, pero constituidos por elementos similares

Las representaciones sociales a cerca de la participación de las personas que integran las organizaciones sociales de Lastenia, fueron y son parte de este proceso histórico-social, como punto de llegada y de partida, un hacer- haciéndose, una síntesis donde al realizar un corte transversal encontramos la historia misma.

Es allí donde surgen los aspectos contradictorios (lucha, miedo, individualismo, solidaridad, etc.) como partes de un todo, aspectos que parecerían no tener relación uno con otro, y que surgen en diferentes lugares personales y colectivos dando cuenta del proceso que lo constituyó.

La participación es definida por los entrevistados con verbos, desde el hacer concreto, poner el cuerpo, son acciones que se realizan con otros, teniendo como sentimiento básico la empatía y la solidaridad. La interiorización de este proceso participativo implica un paso cualitativamente diferencial de una situación menor de conciencia a un compromiso de mayor grado.

La participación se establece como recurso de solución a las necesidades concretas: ya sean materiales o de carácter reparatorio o de sostén y compañía, cuando reunirse con otros constituye una estrategia de supervivencia o estrategias adaptativas. Esto se lo puede pensar también en el proceso histórico de esta localidad y la interrelación entre participación y el trabajo. La participación sigue permitiendo conseguir herramientas que satisfagan sus necesidades. Nuevamente, como en otros momentos históricos “reunirse con otros” brinda la posibilidad de satisfacer sus necesidades y afrontar la crisis.

Cuando planteamos que el sentimiento de base de la participación es la empatía y la solidaridad, no supone negar que ser referente en la comunidad de Lastenia por el trabajo social que se realiza, también otorga un lugar de reconocimiento, “de poder” real o simbólico. A la vez especialmente en los últimos procesos electorarios, también es posibilitador de construcción, armado de cooptación. Se perfila así el puntero, con gente cooptada de la que puede disponer y canjear por votos.

La participación social en Lastenia adquiere las siguientes características:

- **El contexto socio histórico:** Cierre del ingenio, Operativo Tucumán, Proceso Militar, Neoliberalismo, Crisis del 2001, con las características particulares que tuvieron en esta localidad, impactaron notablemente en la subjetividad de los pobladores dando lugar a una representación social de participación social con rasgos que a continuación describo
- **La participación es acciones con otros:** conocer, entender, comprender, hacer, pertenecer, informar, ser informado, opinar. Aspectos que conllevan una posición activa como sujetos e implican diferentes niveles de participación: desde estar con otros a pertenecer a un grupo, entregarse a otros.
- **Participar es ofrecer los recursos disponibles:** pueden ser materiales (medios de movilidad, patio de la casa, etc.) contactos o relaciones (números de teléfonos, personas en lugares claves)
- **La participación un proceso** progresivo: implica el paso cualitativamente diferencial de una situación menor de conciencia y compromiso a otra de mayor grado.
- Se diferencia momentos históricos en los que se participaba cuando coincide el ingenio moliendo, se relaciona con la *posibilidad de proyecto común*.
- **Importancia de los aspectos personales (emocionales, socio-cognitivo**
- En la base y fundamento de la participación aparece *la solidaridad*, como sentimiento de empatía.
- El estar con otros permite y facilita la posibilidad de *construcción de vínculos*, salir del sentimiento de vulnerabilidad, de soledad, de fragilidad.
- **Réditos** que los sujetos pueden reconocer en la propia acción y la de los otros de participar:

- **Satisfacción de necesidades** propias, de la familia y de los vecinos, sobre todo niños y ancianos.
  - **Rédito personal- afectivo:** Satisfacción personal, ser ejemplo para los hijos, compañía, pertenencia, terapia, sentirse útil, prestigio, pertenencia, contención
  - **Rédito económico y político:** la gestión comunitaria permite acceder conocimientos, información o relaciones (capital económico y social) que se manejan como fuentes de poder y les posibilita beneficios económicos, y ocupar una posición dominante en relación a sus vecinos
  - **Reconocimiento social:** Se deja de ser anónimo para ser definido desde la tarea comunitaria que se realiza.
- **La participación social y el ser parte de una OSC**
    - *Solución a necesidades concretas y básicas* como alimento, vestimenta, destinadas para el que participa o su familia.
    - El trabajo que realizan OSC es *considerado un trabajo:* cumplen horarios, tareas fijas; en varios casos les posibilito acceder a un plan social y dar cumplimiento a la contraprestación solicitada.
  - **Las Estrategias**

Se utilizan para lograr la participación de los vecinos:

La *invitación* se realiza en forma directa, cara a cara, realizando visitas a sus domicilios: boca-oreja. O se utiliza canales informales como ser los mismos vecinos que transmiten el mensaje. No se registra que se usen medios formales como: notas, esquelas o que se usen los medios de comunicación.

- El hecho de que el organizador o referente visite a los invitados en su domicilio es vivenciado como *“ser tenido en cuenta”* y crea un compromiso desde la palabra dada que asegura la convocatoria.

- La *convocatoria* es más efectiva si se anticipa algún *estímulo*: se relaciona con la necesidad del grupo desde alimentos o bolsones o estrategias gastronómicas (te, reuniones a la canasta, asados, bebidas con o sin alcohol) la definición de la misma depende del tipo de institución y de su objetivo.
- **Lugar de reunión, lugar de poder**: las organizaciones sociales comunitarias, en general no tienen sede propia, funcionan en domicilios particulares donde desarrollan sus actividades, la mayor parte el domicilio es coincidente con el presidente de la OSC. Por lo tanto, el dueño de casa decide quién puede participar de acuerdo a las afinidades. Esta situación limita la participación, aunque el motivo de la reunión sea de interés.
- **Obtener recursos** “manguear” (sic), pedir donaciones, realizar bingos loterías, rifas; pedir colaboraciones a instituciones, hacer uso de contacto o relaciones personales, sobre todo de corte partidario.
- **Visión del dirigente de OSC sobre la participación de los vecinos**
  - Depende del *estilo de liderazgo* o conducción, en Lastenia existen organizaciones con características democráticas y otras con predominancia de rasgos verticalistas. Ejemplo no consultar los temas que se trabajaran; en talleres se impone la asistencia, el contenido de las reuniones en general es informar decisiones que se han tomado. En las de corte más democrático si bien existen instancias semi obligatorias se las utiliza para hacerse escuchar.
  - La representación de los dirigentes a cerca de los vecinos que no participan lo relacionan con *características personales*. Las expresiones que se rescatan para describir a los vecinos en relación a este ítem son: Gente cansada, desilusionada, lerda, tranquila, pasiva parece más bien aplanada afectivamente, No responden
  - **Perpetuidad de los cargos**, las OSC parecerían tener “dueños”: la votación para elegir la comisión directiva como mecanismo

democrático, con excepción del centro de jubilados, no existe en la realidad

- **La prebenda:** de los punteros políticos que buscan tener beneficios económicos y de poder, está presente y de alguna manera legitimado y naturalizado en el medio local.

- **La normatización, efectos recientes en las OSC**

- La participación y la construcción de redes sociales en algunos casos esta normatizada según la institución gubernamentales financie y/o aporte a la OSC.
- Existe una *dificultad en la construcción de red* entre las organizaciones locales, estos espacios de decisión y construcción simbólica, relacional y efectiva han perdido credibilidad en los vecinos y por lo tanto fueron dejados, vaciados de significación y presencia real. Se nota la ausencia de un proyecto común
- Existe una pérdida de la credibilidad tanto en las diferentes formas de organización social como de *los dirigentes* y vecinos que integran las OSC

- **La no participación**

En el desarrollo de la investigación se hicieron patentes algunos rasgos que definimos como no participación. Aspectos que considero deberían ser investigados en profundidad en tareas de indagación sobre esta temática. A continuación, expongo algunos de los rasgos encontrados:

- Si la participación tiene en su base la solidaridad y la empatía, su contrario la no participación tiene como protagonista a **prácticas individualistas y la apatía**, no porque en ellas haya ausencia de lo social, sino justamente por la presencia de subjetividades que se constituyeron en procesos sociales donde las modalidades de vincularse, organizarse presentadas como ideales o conductas aprobadas eran en este sentido.

- **Escasa tolerancia** a la diferencia de intereses, pensamientos e ideologías
- La participación surge ante necesidades concretas que no pueden resolverse individualmente donde el recurso no está disponible, esta participación se sostiene mientras la organización es responsable de dar o gestionar respuesta.
- un **quiebre en la participación** de la comunidad en las organizaciones se produce cuando dejan por ejemplo los comedores dejan de ser sostenidos por los vecinos y se consigue “la partida”, subsidio económico del Estado desde diferentes programas que intenta ayudar y sostener esta actividad social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, JC (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán. México.
- BOTERO GÓMEZ, P. (2008). *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Editorial Espacio. Argentina
- CENTURIÓN, A. (2011) “Estructuras, representaciones sociales y estrategias. Los trabajadores azucareros del Ingenio San Pablo. Tucumán, 1930 – 1950”. 5º Congreso Nacional del estudio del trabajo. U.N.T. [www.aset.org.ar/congresos/5/aset](http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset).
- COSTAS, M. (2015). Configuración de las representaciones sociales de Participación en zona Este de la provincia de Tucumán. Tesis de Maestría en Psicología Social (con orientación en grupos e Institución). UNT
- JIMÉNEZ-DOMÍNGUEZ B. (2008) *Subjetividad, Participación e intervención comunitaria. Una visión crítica desde América Latina*. Paidós. Buenos Aires
- JODELET, D. “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”. En: MOSCOVICI, S. (1986) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Ediciones Paidós, Barcelona.
- MONTERO, M. (1994). *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia*. Universidad de Guadalajara, México.

- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul S.A. Buenos Aires.
- PAVETTI, O. (2004) "Sindicalismo azucarero y peronismo (1949)". En BONANO Luis (coord.): *Estudios de Historia Social en Tucumán*. Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán.
- PERALTA, I. (2006) *Las estrategias del clientelismo social*. Editorial Espacio. Buenos Aires.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1985) *El Proceso grupal. Del psicoanálisis a psicología social*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- QUIROGA, A. (1988). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- (2009). "Los grupos y la queja". Revista *Intersubjetivo*. N° 1, Vol. 10. Buenos Aires.
- (2011). "*La complejidad de lo grupal. Necesidad de un marco conceptual de análisis*". Abril. Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán.
- CERPACU (2006). "La memoria como sostén de los pueblos". En Revista Cultural *La Marea* N° 25.
- ROSENZVAIG, E. (1987) *Historia social de Tucumán y del azúcar. El ingenio. Tomo II. U.N.T.*
- TROTTA, M. (2003) *La metamorfosis del clientelismo político*. Editorial Espacio. Buenos Aires.
- UGARTE, A. (2009) "Entre el pensar y el Hacer. Representaciones y prácticas sociales referidas a la educación, el trabajo y la política". Facultad de Filosofía y Letras UNT.
- UMAÑA, S. (2002). "Las representaciones sociales ejes teóricos para su discusión". Revista Ciencias Sociales, N° 127. FLACSO. Costa Rica.



## **TRABAJO SOCIAL CON ABORDAJE GRUPAL. LA EXPERIENCIA DE LOS GRUPOS DE ESTIMULACIÓN DE LA MEMORIA PARA PERSONAS MAYORES.**

**Autora:** SAMTER, Natalia

**Institución:** Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

**Asignaturas:** Trabajo Social, Procesos grupales e institucionales (Cátedra Robles) y Metodología de la investigación social II (Cátedra Paola).

**Contacto:** nataliasamter@yahoo.com.ar

**Palabras clave:** Trabajo social con grupos – Experiencia de intervención – Especificidad en trabajo social.

### **INTRODUCCIÓN**

La población de nuestro país se encuentra “envejecida”, ya que desde 1970 alcanza una proporción del 7% de personas de 65 años y más, nivel que es indicativo del envejecimiento progresivo de acuerdo a parámetros internacionales. El proceso de envejecimiento avanzó en forma constante durante las últimas décadas y esto se refleja en el último Censo 2010, cuando el porcentaje de adultos mayores de 65 años alcanza el 10,2% de la población total del país. Y el 40,7% de los mayores de todo el país residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (INDEC, 2012).

A diferencia de los países europeos, cuya transición demográfica fue paulatina, los países de América Latina se encuentran en un proceso de acelerado envejecimiento, por lo que se enfrentan a la necesidad de desarrollar recursos destinados a mejorar la calidad de vida de las personas. La oferta de servicios o actividades de tipo preventivo destinados a la población de mayores en la Ciudad

resulta escasa en función de la cantidad de personas que alberga (Machado & Samter, 2013).

El abordaje grupal es una estrategia que posibilita el trabajo socio-preventivo con personas mayores, y que posee numerosas ventajas. En los últimos años se multiplicaron los espacios para la participación de los mayores, y los grupos representan espacios privilegiados para la intervención profesional.

Específicamente, los grupos de estimulación o entrenamiento de la memoria para personas mayores en la Ciudad de Buenos Aires, comenzaron a desarrollarse en el ámbito público en el año 1995, en los Hogares de Día del Gobierno de la Ciudad, y tienen sus antecedentes en los talleres de reflexión (Paola, Penas, & Fernandez, 2003). El objetivo de estos primeros talleres era promover la prevención y promoción de la salud (Bottini & Martinez, 2003). Posteriormente, estas experiencias se multiplicaron en otros ámbitos públicos y privados, y sus objetivos se fueron modificando.

A continuación, se describen las principales características de este tipo de propuesta en la actualidad, y las posibilidades y desafíos que implica su desarrollo. El presente trabajo se basa en varios años de experiencia en el dictado de este tipo de talleres, dirigidos a personas mayores, en diferentes organizaciones públicas y privadas del área metropolitana de Buenos Aires.

## **CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA GRUPAL**

Los talleres de estimulación o entrenamiento de la memoria están dirigidos a personas mayores sanas y parten de la premisa de que se puede aprender durante toda la vida (Bottini & Martinez, 2003). La propuesta se diferencia de aquellas dirigidas a personas con alguna patología, ya que su objetivo no es terapéutico sino social y preventivo.

Se entiende a la memoria como la capacidad encargada del registro, almacenamiento y recuperación de información de diferente tipo a lo largo del tiempo. Para los participantes a los talleres, comprender el funcionamiento de la memoria y conocer los cambios normales que se dan en la misma con el paso del tiempo permite tomar parte activamente en este proceso y disminuir la incidencia de

las fallas u olvidos. En este sentido, los objetivos explícitos de los talleres se proponen: brindar a los participantes la posibilidad de conocer el funcionamiento de la memoria y mejorar su rendimiento a través de la realización de ejercicios y actividades en un espacio de trabajo grupal. Pero la propuesta también incluye objetivos implícitos relacionados con disminuir la ansiedad que los olvidos generan, estimular el cuestionamiento a los numerosos prejuicios asociados a la vejez, evitar el aislamiento, fomentar la socialización y fortalecer las redes de pares.

Las tareas grupales para cumplir con los objetivos planteados incluyen:

- Contenidos teóricos e informativos vinculados al funcionamiento de la memoria y a los cambios esperables en su funcionamiento con el paso del tiempo;
- Ejercicios y juegos desarrollados para ejercitar cada una de las fases de funcionamiento de la memoria (percepción de la información, consolidación y evocación);
- Actividades grupales para fortalecer la pertenencia grupal;
- La transferencia de estrategias para recordar con mayor facilidad.

Otro elemento de suma importancia que se incluye en el proceso grupal es el trabajo con reminiscencias, proceso natural, universal y evolutivo que se desarrolla espontáneamente en las personas a medida que envejecen. “Es en la vejez donde la necesidad de narrar la propia historia se hace más intensa y asimismo es una forma de acción sobre el pasado, regulado a través de la memoria, una forma de afirmación sobre el presente” (Acrich de Gutmann, 2013:281).

Se considera que la modalidad de taller es la más adecuada para los objetivos propuestos, ya que la misma implica (García, 1997):

- El trabajo en pequeños grupos.
- La participación de los sujetos en la responsabilidad sobre sus propios aprendizajes.
- La integración de las experiencias personales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-La intención de que lo aprendido tenga influencia en la acción de los participantes.

La utilización de la técnica de Grupo Operativo, propuesta por Enrique Pichon-Rivière, posibilita un abordaje de los contenidos manifiestos y latentes del grupo. Se debe tener en cuenta que, para que el trabajo realizado en el espacio del taller sea efectivo, lo aprendido debe poder transferirse a la vida cotidiana (Bottini & Martínez, 2003).

## **LOS PARTICIPANTES AL TALLER**

El taller representa una necesidad sentida para los participantes (Bottini & Martínez, 2003), al que concurren muchas veces preocupados por olvidos o fallas de su memoria, buscando información y respuestas que no obtienen en otros espacios. Específicamente en relación a la memoria de las personas mayores, los mitos y prejuicios son numerosos, y la información que circula en los medios de comunicación masiva o en las redes sociales resulta muchas veces contradictoria, contribuyendo al desconocimiento y a la confusión. Son comunes en los inicios de los grupos los comentarios humorísticos vinculados con el fantasma del “Alemán”.<sup>30</sup>

A pesar de lo que mucha gente supone, una gran proporción de personas llega a edades avanzadas sin presentar una disminución de sus facultades intelectuales. Los olvidos o fallas de la memoria, cuando no son causados por una patología orgánica, pueden deberse a falta de estimulación y al aislamiento que se observan en algunos mayores. La falsa creencia que asimila vejez a fallas de memoria y demencia, impacta negativa y significativamente en las expectativas sobre la propia memoria y, por ende, en el bienestar. Sin embargo, es menos conocido el hecho de que la memoria puede fortalecerse mediante su uso y ejercitación a cualquier edad.

Se sugiere que la cantidad de integrantes no supere las quince personas, para poder realizar una planificación adecuada a las necesidades y expectativas de cada grupo particular, para poder efectuar el seguimiento personalizado de los participantes, e intervenir en las dificultades que puedan presentarse durante el proceso.

---

<sup>30</sup> El “Alemán” representa un eufemismo para referirse a la temida enfermedad de Alzheimer (trastorno neurodegenerativo, progresivo, para el cual no existe tratamiento efectivo), cuyas primeras manifestaciones incluyen olvidos y desorientación, y que forma parte de las fantasías de todo grupo de estimulación de la memoria.

La heterogeneidad en los grupos va a estar dada por las diversas trayectorias vitales de los participantes y por la amplitud etaria (es común encontrar en los grupos de mayores, personas con más de veinte o treinta años de diferencia compartiendo actividades).

## **APORTES DEL TRABAJO SOCIAL A LA COORDINACIÓN DE TALLERES**

Los primeros talleres de estimulación o entrenamiento de la memoria que se desarrollaron en los Hogares de Día de la Ciudad de Buenos Aires, fueron llevados a cabo por equipos de trabajo interdisciplinario. Actualmente diversos profesionales del campo gerontológico coordinan estos espacios (terapistas ocupacionales, psicólogos, psicólogos sociales y, minoritariamente, trabajadores sociales). En esta tarea, la formación gerontológica y la capacitación en coordinación de grupos resultan imprescindibles.

El aporte específico de nuestra disciplina se vincula con la construcción de una estrategia de intervención elaborada desde la particularidad de cada grupo, realizada a partir de los supuestos teóricos y epistemológicos del trabajo social y su articulación con aspectos metodológicos e instrumentales, y contextualizada histórica, económica, política, social y culturalmente (Custo, 2009).

A partir de la experiencia desarrollada, se considera que al momento de planificar y llevar adelante experiencias de este tipo, destinadas a personas mayores, una serie de cuestiones deben ser tenidas en cuenta (Machado & Samter, 2013):

-La planificación de las tareas debe adecuarse a las necesidades, expectativas y preferencias del grupo destinatario, teniendo en cuenta que cada persona mayor es única en función de su historia y su trayectoria de vida.

-La coordinación del taller debe ser llevada a cabo por profesionales capacitados para trabajar con mayores. Evitar la reproducción de mitos y prejuicios hacia los mayores –o al menos advertirlos y cuestionarlos- representa una responsabilidad ética.

-Considerar y valorar el aspecto educativo del dispositivo grupal. Implica la posibilidad de incluir contenidos temáticos como los derechos de los mayores,

información sobre el envejecimiento, recursos sociales y comunitarios, importancia de las redes, etc.

-Fomentar el desarrollo y fortalecimiento de redes de pares (horizontales) resulta altamente positivo en un grupo etario en el cual las mismas se van reduciendo por el fallecimiento y/o la dependencia de los cónyuges, amigos, etc.

## **A MODO DE CIERRE**

Desde una mirada puesta en la educación de los mayores, coincidimos con Yuni (2016) en afirmar que el sentido transformador que cada dispositivo le imprime a la acción educativa es más significativo que el contenido y que las estrategias metodológicas usadas. En palabras del autor “(...) pueden existir dispositivos educativos que refuercen y sostengan ciertos estereotipos (aún positivos) de la vejez, sin proponerse como un espacio disruptivo, alternativo, y alternativo de los imaginarios y representaciones dominantes. Por el contrario, otros dispositivos pueden propiciar imaginarios gerontagógicos instituyentes y desplegar una posición crítica respecto a los imaginarios culturales hegemónicos” (Yuni & Urbano, 2016: 166).

La inclusión de la educación para adultos mayores en la Convención Interamericana de Derechos Humanos de las personas mayores, recientemente ratificada por nuestro país, representa una oportunidad para continuar desarrollando y ampliando los espacios vinculados con el derecho a educarse y a participar a lo largo de toda la vida.

Asimismo, en coincidencia con la mirada de Yuni (2016), se considera que las propuestas grupales educativas destinadas a personas mayores encuentran los principales obstáculos y desafíos vinculados con:

-Reconocer a los mayores no solo “como depositarios del saber, sino como activos constructores de saberes socialmente significativos” (Yuni & Urbano, 2016:169).

-Garantizar el acceso al derecho a educarse durante todo el curso de la vida.

-Promover el reconocimiento del potencial de contribución social de los adultos mayores como colectivo.

-Orientar las experiencias educativas al empoderamiento y el aprendizaje de nuevos roles sociales o la significación de roles tradicionales.

Por todo lo expuesto, a través del presente trabajo se busca reflexionar sobre la experiencia desarrollada, valorizar el aporte específico de nuestra disciplina al abordaje de lo grupal, animar a otros colegas al desarrollo de espacios grupales a partir de temáticas que movilicen el interés de los mayores y, a través de los mismos, promover el ejercicio de sus derechos y, por ende, mejorar su calidad de vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACRICH DE GUTMANN, L. (2013). Posibilidades de intervención frente a los trastornos de memoria asociados a la edad. In *La vejez: una mirada gerontológica actual* (3a. reimpr, p. 416). Buenos Aires: Paidós.
- ACUÑA, M., & RISIGA, M. (1997). Talleres de activación cerebral y entrenamiento de la memoria: guía para profesionales que trabajan con pacientes añosos. Buenos Aires: Paidós.
- BOTTINI, L., & MARTÍNEZ, L. (2003). La memoria... teoría y práctica. In *Temas de gerontología social* (pp. 65–77). Buenos Aires: Dirección General de Tercera Edad del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- CUSTO, E. (2009). Capítulo 2 Hacia una propuesta de una estrategia teórica-metodológica de intervención grupal. In *Teoría, espacios y estrategias de intervención grupal* (pp. 19–34). Córdoba: Editorial Espartaco.
- GARCÍA, D. (1997). Capítulo II: El taller como espacio de aprendizaje. In *El grupo: métodos y técnicas participativas*. (pp. 20–25). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- INDEC (2012). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Resultados definitivos. Serie B N° 2. Tomo 1*. Buenos Aires.
- MACHADO, E., & SAMTER, N. (2013). Abordaje socio-preventivo desde el Trabajo Social: la experiencia de los Talleres de Estimulación Cognitiva y Ejercitación de la Memoria para personas mayores. In *2do. Congreso Latinoamericano de Gerontología Comunitaria* (pp. 1–8). Buenos Aires.
- PAOLA, J., PENAS, L., & FERNÁNDEZ, M. del P. (2003). *Construyendo el trabajo*

*social con adultos mayores*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

YUNI, J., & URBANO, C. (2016). *Envejecer aprendiendo: Claves para un envejecimiento activo*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.



## **RESIGNIFICANDO AL GRUPO COMO ORGANIZADOR DE LO COLECTIVO: DESAFÍOS EN EL MARCO DE LA REAPERTURA DE LA CARRERA.**

**Autoras:** ALAMINOS, María Florencia; FERROCCHIO, Betiana y JUÁREZ ORTEGA, Martín.

**Institución:** Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Facultad de Ciencias Humanas.

**Asignaturas:** Práctica Integrada I (3° año) y Trabajo Social e Intervención I (2° año) de la Licenciatura en Trabajo Social.

**Mail de contacto:** floralaminos@gmail.com; betianaferro@hotmail.com y martin\_ejo@hotmail.com.

**Palabras Clave:** Reapertura de la carrera - Trabajo Social - Dimensión Grupal – Organización.

El presente trabajo se desarrolla en el marco de la reapertura de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que como equipos docentes nos interpela en la tarea de promover vínculos desde la carrera con los diversos espacios profesionales. Esto nos lleva a un presente con sentido histórico, dado que el comienzo nos remonta a la década de los años 70 con un escenario de violencia, persecución y clausura de varias carreras de las Ciencias Humanas y Sociales, entre las cuales se encontró Trabajo Social. En tal sentido, se contextualiza y reconstruye la reapertura de la carrera, después de su cierre forzoso que dejó compañeros desaparecidos y/o exiliados. Pudiendo reconstruir su historia y en ella las rupturas y continuidades, las organizaciones sociales y voluntades políticas que favorecieron con dicho proceso.

En relación con lo anterior se destaca la necesidad de retomar vínculos con distintos actores sociales, instituciones locales, articulando trayectorias, en pos de fortalecer lazos sociales que contribuyen al desarrollo de procesos donde somos participes junto a otros actores, como estudiantes, referentes institucionales mediante la organización grupal en la reapertura, construcción y visibilización de la carrera.

Lo antes dicho nos invita a pensar en la idea de pluralidad, en que podamos constituirnos en la legitimidad de nuestra profesión en el marco de un proyecto ético, político, emancipatorio sin reducirnos a ello, comprendiendo la complejidad teórica epistemológica y metodológica de nuestra formación como profesión.

Tomando a Montaña (2004:1) decimos que las transformaciones sociales operadas bajo la pragmática neoliberal traen nuevos desafíos para quienes viven de la venta de su fuerza de trabajo. Es decir, un contexto atravesado por privatizaciones, altas tasas de desempleo, desmantelamiento de los servicios públicos, retroceso en materia de derechos, el poco presupuesto económico destinado a políticas sociales, etc. hace de forma urgente y necesaria una respuesta profesional. Nos desafía a construir respuestas como colectivo. Montaña (2004) sostiene que toda acción que pretenda procurar y enfrentar situaciones complejas debe por lo menos presentar tres condiciones, debemos consolidar un proyecto que articule la dimensión ética y política, construido democráticamente en una dirección social, es decir que no debe ser aislado sino que debe presentar articulación con los proyectos societarios, es decir se remonta y funda en valores, ideologías de diversos actores sociales, como son la justicia social, la igualdad entre otros.

En este punto, nuestro proyecto como colectivo profesional se representa en valores como la libertad, la democracia, la ciudadanía, los derechos humanos, sociales, civiles y políticos. Siguiendo con el autor Montaña (2004: 8-9) sostenemos que un proyecto ético-político progresista, articulado socialmente y enfrentando la ofensiva neoliberal, presupone la siguiente agenda:

- 1) *Organización profesional.* Ya sea a nivel académico o a nivel gremial (corporativo), la existencia de organizaciones profesionales articuladas, legitimadas por el colectivo.

2) *Marco legal profesional.* Para que el colectivo y sus organizaciones tengan un mínimo de legitimidad y operatividad resulta necesario la elaboración, actualización o incluso la unificación de un marco legal pautado en aquellos valores, principios y proyectos sociales en dos niveles: a) una Ley de Reglamentación del ejercicio profesional, b) un Código de Ética profesional, encuadrando los valores ético-filosóficos presentes en la profesión.

3) *Formación profesional.* Mediante “directrices curriculares” definidas, se procura que la formación profesional garantice: a) la unificación de los niveles de formación; b) el establecimiento de Planes de Estudio básicos que, respetando las particularidades de cada región, mantengan el perfil del profesional esperado y un eje básico común; c) el incentivo de cursos de postgrados: maestrías, doctorados, especializaciones, actualizaciones; d) la promoción de las condiciones para la producción bibliográfica teórica de calidad, mediante espacios académicos para investigación y revistas profesionales universitarias y libros.

4) *Articulación con las fuerzas vivas de la sociedad.* Es decir que las organizaciones profesionales y sus miembros se articulen con las fuerzas vivas, organizaciones, movimientos sociales, instituciones que expresen y representen los valores y principios del proyecto ético-político.

En relación con lo dicho, la Ley Federal de Trabajo Social N° 27072 (2014), nos ampara y da sustento para el ejercicio pleno de nuestra profesión en el marco del proyecto ético-político, promueve la jerarquización de la profesión de Trabajo Social por su relevancia social y su contribución a la vigencia, establece un marco normativo de carácter general para la profesión de Trabajo Social en Argentina, sin perjuicio de la aplicación de las normas locales que regulan la matriculación, fiscalización y control del ejercicio profesional; establece las competencias profesionales de los/as trabajadores/as sociales en todo el territorio nacional.

En este marco, en sintonía con lo anterior, como docentes trabajadores sociales formamos parte de nuestro proyecto, y lo trasladamos al ámbito académico; a través de la búsqueda de los Centros de Prácticas, la que implicó e implica una ardua tarea, ya que representarán nuestros valores como colectivo profesional y buscarán la justicia social y la igualdad, es decir instituciones que atiendan a las problemáticas

sobre las cuales intervenimos los trabajadores sociales, pero a través del trabajo con grupos. Como así también renovamos nuestro compromiso como docentes de una universidad pública en el armado y reapertura de la carrera de forma que se garantice una educación de calidad, con una actitud crítica que permita problematizar la realidad social para transformarla, ya sea desde la conformación de la planta docente de la carrera, la gestión de becas para formación de posgrado, como así también la conformación de las cátedras desde la integridad y la especificidad disciplinar; para que nuestros estudiantes puedan transitar su formación en materia de prácticas, en las instituciones y organizaciones del medio local en consonancia con nuestro proyecto.

Como integrantes de las cátedras involucradas, nos convoca el desafío de contribuir a la creación de una legitimidad profesional de la importancia del desarrollo del quehacer profesional en aquellos espacios que realizan intervención desde el trabajo social con o en grupo de nuestra ciudad, reconocer las trayectorias, desafíos, perspectivas, lógicas y estrategias de intervención desplegadas, para poder así lograr una articulación y contribución recíproca con las organizaciones sus profesionales referentes, los actores que por ellas transitan, como así también los movimientos sociales que se representan también con nuestros valores y principios. En esta línea, resultará de suma importancia analizar las representaciones sociales que los actores sociales involucrados sostienen, y que se ponen de manifiesto en sus prácticas sociales en una realidad particular. Como señala Ana Quiroga (en García, D.; Robles, C. y Rojas, V.; 2008): *“A toda reflexión científica (...) subyace una concepción del hombre. Concepción del hombre, de la naturaleza, del orden social e histórico y de sus interrelaciones... El ECRO (esquema conceptual, referencial y operativo) es una perspectiva de nociones y conceptos de la realidad, que servirá de marco de referencia para la praxis. Se trata de un conjunto de presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos que implícita o explícitamente explican aquello que decimos y hacemos”*.

Nos valemos de algunos de los interrogantes que plantea Claudio Robles (2008), para pensarnos en el contexto local al que formamos parte donde se desarrollan las prácticas profesionales, cuando el mismo infiere: *“Todo proyecto ético-político requiere tener una concepción crítica de la profesión: cuál es nuestra identidad, cuál*

*es nuestra inserción en el contexto histórico-social, quiénes son los sujetos de atención de la práctica profesional y a qué derechos apuntamos como reivindicaciones sociales”* (Robles, 2008). Entendemos que no existe un Trabajo Social uniforme, sino que hay distintos posicionamientos políticos e ideológicos desde los cuales significamos nuestra tarea. En el trabajo que venimos desandando entre las cátedras involucradas con atención al abordaje con grupos, partimos de algunas ideas acordadas como premisas con relación al Trabajo Social. Parafraseando a la autora Dora García (2008), entendemos que el Trabajo Social es una profesión inserta en una realidad compleja y desafiante, la que ha ampliado sus campos de intervención social, para lo cual en su estudio de grado (licenciatura) debe brindar una sólida formación teórica que guarde correspondencia con el carácter operativo-interventivo de la profesión, brindando al/la estudiante, además de los elementos teóricos, aquellos de índole metodológica y técnica necesarios para que oriente y planifique la intervención. Al tiempo que, sobre la idea de sujeto, lo entendemos como un ser con necesidades que se satisfacen socialmente en relación con otros/as, lo cual supone una concepción del sujeto y del mundo como mutuamente modificantes y en relación dialéctica. Esta concepción teórica conlleva una noción del aprendizaje, como un proceso de adaptación activa a la realidad, para transformarla. En esta relación de interacción, el sujeto es sano en la medida en que se transforma y transforma la realidad, en un proceso no lineal sino dialéctico. Se trata de pensar en el sujeto como emergente, en tanto socialmente determinado y a la vez productor, protagonista. Otra de las ideas fuerza que nos invita a la reflexión, el debate y a la búsqueda de producción de conocimientos, hace alusión a la dimensión transformadora de lo social, teniendo como punto de partida lo grupal como organizador de lo colectivo en el contexto actual; es así como se reconoce un escenario profesional atravesado por los procesos sociohistóricos que nos presenta una realidad particular.

En este marco se realiza un diseño mediante la elaboración de estrategias de intervención que permiten tender puentes entre la teoría y la práctica o bien, entre la academia/universidad y la comunidad/territorio desde el abordaje grupal. Se determinan los vínculos, las estrategias, la construcción con el otro como herramientas necesarias para definir al trabajo social de grupo, como organizador de lo colectivo, tomando su dimensión transformadora, interrogándonos acerca de

nuestro rol en los contextos actuales, en el nivel económico, social y político, haciendo hincapié en la situación actual de la educación pública. La sociedad actual, está siendo atravesada por una serie de transformaciones estructurales, que impactan en las identidades y en la construcción de ciudadanía no solo de nuestros estudiantes sino de la comunidad en general, visualizándolo en los diferentes Centros de Prácticas, donde lo grupal se vuelve en aquel espacio expresión de necesidades.

La expresión de lo grupal como organizador de lo colectivo es tomada desde una doble acepción: por un lado, la experiencia como equipos docentes en el marco de la reapertura de la carrera y por otro como organizador de lo colectivo de aquellos sujetos que asisten y participan en las diferentes instituciones u organizaciones, constituidas en los Centros de Prácticas que persiguen un objetivo en común.

Como profesionales y docentes de Trabajo Social nos parece pertinente hablar de subjetividad política *tomando a Palacios-Mena (2013)*, decimos que la subjetividad política implica *la formación de ciudadanía plena, al crear oportunidades y condiciones para que los sujetos puedan reconocerse como protagonistas de sus propias vidas*, en ese caso reconocernos como docentes de la UNRC de la Lic. en Trabajo Social. Este tipo de subjetividad permite a los sujetos cuestionarnos y conocer nuestra situación actual, problematizarla, requiere de una participación de nosotros mismos para cambiar aquellas situaciones que influyen de forma negativa sobre las relaciones sociales. Según la misma autora *“la conformación de la subjetividad política incluye una comprensión histórica como herramienta que habilita la acción política contribuyendo a la problematización de la realidad social históricamente constituida y renegociar, es decir, trabajar el desacuerdo para construir nuevas realidades e historias”* (Palacios-Mena, 2013); en nuestro paso por la reapertura y conformación de la carrera. En este sentido, la subjetividad política permite la participación política activa de los sujetos como protagonistas, entendiendo esta como conjunto de actividades, interacciones por parte de grupos o individuos con el fin de influenciar en las decisiones del Estado en la búsqueda de responder a sus necesidades e intereses como en nuestro caso la vinculación con los referentes y centros de prácticas. Teniendo en cuenta el proceso de subjetivación política el mismo es posible en tanto el sujeto socialice, tomando a

Palacios-Mena (2013), decimos que *la socialización es un proceso que facilita a los individuos la adquisición de capacidades, para actuar políticamente, provee recursos que permite a los sujetos desarrollar roles sociales y por último lleva a la búsqueda del bien común y no solo a la individual.* Continuando con sus ideas, Palacios-Mena piensa que *la socialización política se considera una práctica social producto de un aprendizaje, comprendida como procesos de internalización, objetivación, y legitimación del orden social desde donde se representan y tramitan los intereses individuales y colectivos.*

Estos procesos de socialización son posibles en el encuadre de lo grupal, donde el trabajador social presenta un rol fundamental, al trabajar con el otro, situarlo, historizarlo reconstruyendo junto al sujeto su historia de vida, su situación actual y proyectar la situación futura. Teniendo siempre presente que son sujetos activos (familia, comunidad, grupo) agentes de cambio con potencialidades, trabajando desde las percepciones junto al otro, sus representaciones sociales desde un lugar objetivo, profesional de construcción y deconstrucción de modos de ver creando nuevos sentidos. En este proceso de intercambio con los otros es donde intervienen las representaciones sociales que influyen en la construcción de subjetividades en la socialización.

Tomando a Martin Mora (2002: 7), decimos que *representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.* Funciona como un cuerpo organizado de conocimientos, imágenes a través de los cuales los sujetos van a significar y resignificar la realidad que los rodea, hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979: 17-18).

Se considera que es en esos procesos de socialización y de demanda colectiva donde se ponen en juego los derechos, como dice Seyla Benhabib (2005) en Alvarado (2011) *“...tener derecho es recibir un tipo especial de reconocimiento y aceptación social, es decir, condición jurídica dentro de una comunidad política particular concreto...”*. Esa conquista de derechos que nos da reconocimiento especial surge de la elaboración constante de demandas sociales. Cabe destacar que nuestra experiencia desarrollada en la búsqueda y selección de los espacios

destinados a Centros de Prácticas para los estudiantes de tercer año de la carrera tuvo la particularidad que no fue tarea sencilla, habida cuenta que en la Ciudad de Rio Cuarto las instituciones que abordan las problemáticas que las atraviesan desde el trabajo con grupo son escasas, y en la mayoría de ellas, dado a las condiciones contextuales e históricas que describimos, donde la población de trabajadores sociales por el momento no es numerosa y menos aún de profesionales insertos en instituciones que aborden trabajo con grupal. Ante este panorama, la búsqueda fue exhaustiva y rigurosa, pero a la vez un desafío; donde se destaca la particularidad que aquellos coordinadores de los grupos existentes a la fecha son provenientes de otras disciplinas de las ciencias sociales pero rara vez de Trabajo Social. Respecto a los espacios de inserción de estudiantes practicantes de Trabajo Social seleccionados-con firma de convenios marco de articulación interinstitucional mediante-resultan variado: algunos de dependencia estatal, otros pertenecientes a las Organizaciones No Gubernamentales y/o Asociaciones Civiles y otras instituciones del ámbito privado. Como decíamos al principio es desde la articulación con las fuerzas vivas de la sociedad que pensamos nuestro proyecto ético-político como así también, pensando la formación de grado en materia de Trabajo Social con grupos. Con ello pretendemos sostener que toda experiencia de intervención con grupos que pueda ser impulsada en el marco de una práctica pre profesional, no solamente promueve el entrenamiento de competencias técnicas y aprendizajes puestos en práctica por parte de los estudiantes de Trabajo Social lo cual respondería a fines académicos, sino que le otorga valor agregado a la dinámica institucional desde el momento de inserción de la estrategia grupal, en tanto promueve espacios de participación genuina, intercambios de experiencias de vida e intereses particulares, que a partir de un encuadre situacional pueden lograrse la conformación de grupos tras un interés común, mediante la organización de los sujetos involucrados que habilita un contexto propicio para la constitución de ciudadanía y el ejercicio pleno de derechos. En este sentido, se puede pensar en la posibilidad de trabajar el proceso de grupos al interior de diversas instituciones, en la búsqueda de la legitimidad de la intervención profesional de nuestro campo disciplinar, para la cual creemos fundamental desempeñar un papel activo, en articulación con los referentes del Estado que trabajan en un territorio y los profesionales que asisten y se desenvuelven en un determinado espacio. Acerca del estado del arte del grupo como espacio para el ejercicio de la ciudadanía, es de

destacar que en su mayoría los espacios institucionales y organizaciones sociales no estaban ofreciendo desde el punto de vista del quehacer profesional lo grupal como modalidad de intervención, por lo que se apreciaron en sus primeros momentos de construcción es donde primaba lo individual por sobre lo colectivo. Desde este análisis, las propuestas diseñadas por los practicantes de Trabajo Social, a nivel general se orientaron a la definición de las expectativas comunes, demandas compartidas y la tarea a realizar para un objetivo compartido. La tarea misma es aquella que va a unificar los intereses individuales hacia a un objetivo en común. Estas demandas sociales, pueden ser visualizadas desde la interpretación de las necesidades que expresa Nancy Fraser (1999) en su texto “La lucha por las necesidades”. La autora plantea que existen tres momentos: La lucha por establecer o negar el estatuto público de una necesidad. (reconocimiento, legislación, derechos) para validar dicha necesidad como un asunto de preocupación por parte del Estado, como segundo momento, la lucha por la interpretación de dicha, necesidad, definirla y establecer como satisfacerla y como tercer y último momento, la lucha por la satisfacción o impedimento de dicha necesidad. Estas ideas, nos ayudan a pensar en el carácter transformador e instituyente de las instituciones que los medios locales potencialmente cuentan, y que toda práctica pre profesional supervisada puede contribuir-teniendo como horizonte el proyecto ético-político profesional-a la concreción de objetivos institucionales desde el acompañamiento y la coordinación de procesos grupales dentro de las mismas, provocando la transformación de situaciones de la vida cotidiana de los sujetos. En correlato con lo anterior se reconoce lo grupal como espacio por excelencia de organización, lucha y conquista a través de los procesos de participación y empoderamiento de los sujetos, el desarrollo de un pensamiento crítico en los procesos de construcción de sentidos sobre la realidad que nos atraviesa y como transformarla. Por ello es fundamental participar de nuevas experiencias, que contribuyan a pensar y re pensar la construcción colectiva como forma de abordar los problemas sociales que nos atraviesan. Se habilita de este modo, un lugar a la reflexión y el intercambio de ideas, despertando nuevas sensibilidades, ofreciendo herramientas que refuercen la construcción de proyectos de vida a largo plazo, con el objeto de aportar a la equidad en el acceso a la comunicación, la información y el conocimiento para el conjunto social. Aparece así otro de los aportes y desafíos en aquella articulación entre la universidad y la comunidad; la tarea de procurar a una ciudadanía plena,

que requiere la instauración de una subjetividad reflexiva y deliberante, basada en un enfoque educativo que invite a la intervención de toda la comunidad educativa a ser parte de la construcción colectiva del conocimiento, apuntando a fortalecer los vínculos a través del diálogo y el compromiso mutuo a los fines de incrementar tanto el capital social como cultural en pos de ubicar en una posición distinta a sectores sociales estructuralmente subordinados.

Lo expuesto procura ser parte de un proceso, con varios caminos por develar y conquistar, atendiendo a que la Universidad como parte constitutiva de nuestra sociedad busca formar parte de este proceso, construyendo conjuntamente una respuesta útil y comprometida, no sólo con el futuro, sino con el presente. Se espera crear sentido de corresponsabilidad a través de la participación de todos los actores sociales involucrados, posibilitando el intercambio de información, refiriéndolos a situaciones concretas de la vida cotidiana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA, D.; ROBLES, C.; ROJAS, V. y TORELLI, A. (2008). *El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- FRASER, N. (1999). *La lucha por las necesidades: Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política*. Recuperado el 26 de febrero de 2018 de [http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/003\\_02.pdf](http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/003_02.pdf)
- Ley Federal del Trabajo Social N° 27.072. BOLETÍN OFICIAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. Buenos Aires. Recuperado el 05 de diciembre de 2017 de [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/ley\\_federal\\_del\\_trabajo\\_social.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/ley_federal_del_trabajo_social.pdf)
- MONTAÑO, C. (2004). *Hacia la construcción del Proyecto Ético-Político Profesional crítico*. XVIII SEMINARIO LATINOAMERICANO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL – ALAETS. Costa Rica. Recuperado el 17 de noviembre de 2017 de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-045.pdf>

MORA, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Guadalajara México. Recuperado en 09 de septiembre de 2017 de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>



## **LA PRACTICA DE TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS EN EL PROCESO DE IMPLEMENTACION DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL EN LA FHYCS DE LA UNJU: UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN.**

**Autoras:** SIMON, Cecilia Inés; COLQUE, Roxana; RADA, Liliana; CARRIZO, Élida; SOTO, Yanina y CRUZ, Ester.

**Institución:** Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Licenciatura en Trabajo Social. UNJU

**Asignatura:** Práctica de Trabajo Social con Grupos.

**Mail de contacto:** cisimon05@gmail.com

**Palabras clave:** PRACTICA DE CAMPO GRUPAL– TRABAJO SOCIAL – SUPERVISION

### **EL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN**

La carrera es de reciente implementación, aprobada por Resolución del ME N° 642/2015, en el 2017 es la primera vez que se lleva adelante el proceso de práctica de campo grupal, con las consiguientes vicisitudes de celebrar convenios con organizaciones sociales, de estipular el reglamento de práctica pre profesional, de acordar material de formación con las asignaturas teóricas grupo I y II correlativas inmediatas de la práctica, etc. Todo significa una nueva experiencia y construcción para un grupo de docentes-supervisores en proceso de instituirse como tal.

La práctica de Trabajo Social con Grupos es la segunda práctica sistemática que supone iniciar la construcción del rol profesional y la significación por parte del estudiante en el campo' del Trabajo Social. Previa a esta experiencia el estudiante ya ha transitado por materias referenciales de las áreas metodológicas, complementarias y de aplicación.

La materia de carácter anual se instrumenta en el 3° año de la Licenciatura de Trabajo Social. Como Asignatura dentro del Trayecto de Formación Disciplinar es de carácter anual con una carga horaria de 210 horas en total.<sup>31</sup> En el proceso de aprendizaje y desarrollo de la asignatura, se siguen el enfoque y procedimientos de la “Pedagogía de la Comprensión”, la “Evaluación por Competencias” y las recomendaciones producidas por el documento “Lineamientos para adecuar la Formación Profesional a la Ley Nacional N° 26.657/10” en tanto y en su conjunto, posibilitan producir procesos de aprendizaje basados en la construcción de conocimientos, la incorporación de conceptos operativos claves para la formación del Trabajador Social, experiencias de aprendizaje para la certificación de competencias propias de esta disciplina-profesión.

Esta materia, de intervención orientada a la aplicación práctica, coparticipa de los fundamentos de la formación disciplinar de la carrera, que entiende que la Educación Superior para el Trabajo Social “es y no podrá dejar de ser humanista”, siendo que el Trabajo Social “...constituye una intervención científica que se enmarca en las Ciencias Sociales. Intervención científica que construye mediaciones en vínculo con las nuevas condiciones de producción social y simbólica por las que atraviesan los sujetos en su vida cotidiana, lo cual consideramos, exige teórica y metodológica y ético política en relación con la nueva cuestión social, en un esfuerzo por adentrarse en las contradicciones de eso que denominamos realidad social, develando su régimen de mirada”.

En la Práctica de Trabajo Social con grupos el eje transversal de formación es el Proceso Grupal, en tres direcciones mutuamente interactuantes y en permanente construcción: la del grupo de clase distribuido en subgrupos de aprendizaje coordinados por el equipo de cátedra, la de los grupos de campo donde los estudiantes distribuidos en subgrupos según la cantidades de cursantes desarrollan su práctica de intervención grupal con el seguimiento y supervisión docente áulico y en terreno, y la del equipo docente constituido como grupo que lleva adelante la tarea de formación.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Plan de Estudios aprobado por resolución CS N° 177/14 (pag.30).

<sup>32</sup> En una perspectiva de análisis plural, el Enfoque Teórico Referencial de la Práctica Interventiva de Trabajo Social con Grupos, reconoce una filiación múltiple, a corrientes y teorías que abordan distintos aspectos del complejo fenómeno grupal: Los aportes de la Psicología Social de la Teoría de

Solo se aprende a abordar un proceso grupal siendo grupo, constituyéndose como tal, trascendiendo la experiencia manifiesta de estar en un agrupamiento, complejizando la imagen interna singular de grupo para disponerse en un análisis de complejidad del grupo como campo problemático en una organización social determinada.

Desde las dinámicas de enseñanza – aprendizaje planteadas, el equipo de Cátedra postula avanzar en la problematización de la práctica docente y en la formación pedagógica como equipo para hablar de la noción de Dispositivo Grupal. Lo decimos, siguiendo a Souto, en el sentido de que el dispositivo grupal atiende necesidades heterogéneas de formación, ofrece propuestas múltiples, contempla una formación articulada y compleja en un modo de operación grupal que incluya el componente emocional y se re trabaje en la relación continente – contenido, entre otros elementos importantes de mencionar, trascendiendo un trabajo didáctico con el uso de procedimientos y técnicas grupales.

Entendiendo lo grupal en tanto potencialidad y posibilidad de ser, vemos que este proceso singular de grupo se inscribe en una trama y red social mayor pre existente, donde ya está inscripta en la subjetividad la representación interna que cada integrante tiene acerca de la grupalidad. Representación que es social y psíquica a la vez, dado que se trata de una particular reconstrucción en el interior del sujeto de experiencias vividas en su propio mundo social, de sus vínculos con los demás, de un conjunto de relaciones, y es además una actualización de las relaciones fantasmáticas en las cuales se inscribe el sentido de lo grupal (Souto, 1993: 102-103).

A propósito de esa imagen interna en las primeras reuniones, aparecen representaciones construidas en el grupo escolar, que los estudiantes traen al escenario de la cátedra, y que conjuntamente con la Facultad de Humanidades en

---

Dinámica de Grupos de Kurt Lewin (1969) y sus seguidores, con el concepto de estructura que pone el acento en el juego de fuerzas y tensiones que regulan el campo psicológico del grupo y explican el comportamiento grupal; de la Teoría de la dinámica de los Grupos Pequeños ; de la Psicología humanista de Carl Rogers con su percepción del grupo como espacio para el crecimiento personal; el enfoque de la vertiente psicoanalítica que centran su análisis en los sustratos subyacentes del grupo, el fenómeno de la trasferencia y contratransferencia con las figuras de la autoridad, la fantasmática grupal; de Wilfred Bion con su Teoría de los supuestos básicos grupales; el Interaccionismo de R.F. Bales con énfasis en los roles de los miembros del grupo; la Teoría Sistémica de lo grupal que toma elementos de la teoría de la comunicación .; la Teoría de grupos operativos de Pichon-Riviére .

tanto organización que ofrece una propuesta educativa, se materializan en un encuentro en un espacio y tiempo determinado en las horas de supervisión teórico - práctica. Se pretende un análisis más allá de la dinámica manifiesta, una Comprensión Social Compleja de ese devenir espiralado de la vida grupal. Estas subjetividades son atrapadas por el ámbito mayor de la Facultad, que en tanto organización, siguiendo a Souto (1993: 109), detenta un origen y una historia determinada, una dinámica propia, una estructura estructurante, significados compartidos sobre la formación, lo académico, la función y rol docente – alumnos, la circulación de fantasmáticas diversas. De modo que se trata de procesos vivos y dinámicos que atraviesan y se incluyen (como dice Souto) en la vida de este grupo que recién comienza, y que transita un proceso no lineal sino de avances y retrocesos, un movimiento constante espiralado, donde es factible retroceder a momentos ya vividos, a conflictos supuestamente superados, etc. Todo lo cual es re trabajado en Talleres de Supervisión como condición previa y de carácter permanente para ir al campo de Intervención y desarrollar esta Práctica Pre profesional.

Siendo que estamos en una asignatura de articulación permanente entre Teoría-Método-Práctica, se requiere esta revisión reflexiva de manera continua en el curso del proceso de supervisión, tanto individual como grupal. Concebida la supervisión como instancia de reflexión y puesta en cuestión de la práctica pre profesional, es este espacio el que permite entrenarse en el develamiento e interpretación de la realidad a través del intercambio de puntos de vista diferentes. Josefina Fernández Barrera (1997) cita a Julia Tuerlick, Monserrat Colomer y Rosa Dómenech para quienes el contenido de la supervisión abarca la educación, instrucción y formación siendo que “...es un proceso dinámico de formación personal y profesional mediante una interacción cuyo objetivo es conseguir una total integración entre la teoría y la práctica”.

Por tanto, la cátedra mediante diversos dispositivos (talleres, mesas paneles de expertos, ateneos didácticos, etc.) aborda la relación supervisor – supervisado como un proceso de aprendizaje y reflexión crítica de carácter teórico-práctico, sobre la práctica pre profesional (en este caso) en palabras de Graciela Tonón como “un proceso teórico-metodológico que se despliega en dos espacios, el ejercicio

profesional y la formación académica. Tiene como objetivos el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades, necesarios para el desempeño profesional cotidiano, así como la reflexión acerca del impacto afectivo y emocional que genera en el supervisado la atención de cada situación en la cual hubiera actuado profesionalmente...”.

## **EL OTRO - LAS ORGANIZACIONES SOCIALES**

Como la Supervisión se orienta a partir de las demandas contextuales, la singularidad de los grupos y la complejidad de las prácticas, también en la asignatura se capitalizan los aportes de la Teoría de las Organizaciones Sociales, siendo que, como se expresara anteriormente, la práctica pre-profesional en Trabajo Social y particularmente en TSG constituye una trayectoria compleja, de incertidumbre, de pensamiento inacabado; que pretendemos genere distintos modos de interrogarse, pensar, de hacer y por consiguiente otro modo de realizar la sistematización de la Intervención. En su devenir, se plantean bifurcaciones, distintos modos de percibir la realidad, se abre la posibilidad de pensar distintos escenarios en los que se sitúan las Organizaciones en tanto Centros de Práctica y los grupos con los que se trabaja acompañados por una propuesta pedagógica-didáctica que lleva adelante el equipo de Cátedra. Considerar la Intervención Profesional del Trabajo Social en lo Grupal en un ámbito organizacional en el contexto marco de una comunidad permite al estudiante pensarse en grupos y visualizar a éstos no sólo como ámbitos de aprendizaje y tarea sino como parte de una organización más amplia que los incluye y compromete personal y profesionalmente. Desde esta perspectiva es mucho lo que los referentes, integrantes de este escenario social tienen para decir en el abordaje de problemáticas sociales complejas, tal es el propósito del Trabajo Social.

Actualmente se sostiene el proceso de intervención en lo grupal con las organizaciones que implementan servicios alimentarios como la “Copa de Leche Santa Bárbara y el Comedor Simple Asociación Niñitos De Belén”, que brindan una multiplicidad de servicios comunitarios como el Centro de Capacitación y Acción De Proyectos Sociales Juanita Moro en el proyecto específico de la Escuela de la Mujer, la Fundación Manos Abiertas una residencia de tránsito para Hombres en situación

de Calle, la Biblioteca barrial José De San Martín, y grupos de adolescentes de dos Secundarios Públicos.

Es decir, una variedad de problemáticas sociales complejas, cuyo abordaje grupal requirió complejizar la lectura con la constante interdisciplinar evitando miradas reduccionistas. Este panorama condujo a co-pensar con las organizaciones un espacio de intercambio abierto de una escucha activa de las organizaciones donde se desarrolla la práctica de campo fundamentada en la amplia trayectoria desarrollada por las mismas en el ámbito comunitario en procura de la contención de las necesidades sociales de la comunidad de la cual forman parte.

Con una modalidad de cátedra abierta, procesual, continua, con especialistas en las temáticas sociales objeto de intervención, se espera instituir un espacio de reflexión – acción permanente donde poner en juego los nudos problemáticos de la Intervención y la Supervisión en Trabajo Social con Grupos desde una pluralidad de miradas, pero conservando la especificidad de esta modalidad de abordaje grupal propia del Trabajo Social. El primer encuentro tuvo lugar en las I\* Jornadas de Sistematización de la práctica en el mes de diciembre donde en una mesa de reflexión se debatieron ideas y perspectivas para el año 2018, y como parte de la propuesta no solo la continuidad de los centros de práctica en el ámbito grupal sino también comunitario.

Como parte del proceso se avanzó en definir de modo consensuado y participativo una línea de investigación – acción sobre contenidos fundantes del TSG y el Proceso de Supervisión en campo en el ámbito concreto de la comunidad jujeña y en relación a estas problemáticas concretas. La Cátedra Práctica de trabajo Social con Grupos Integra el Equipo de Investigación del Proyecto “Modelos de gestión Socio – Productiva en Economía Popular de Grupos Familiares y Comunitarios de la provincia de Jujuy. Una experiencia de Investigación Interdisciplinaria e Intersectorial para la Formulación de Estrategias de Sustentabilidad en Gestión Social del Conocimiento, Innovación y Fortalecimiento de Unidades Productivas”, categoría A, aprobado por la Secretaría de Ciencia Técnica y Estudios Regionales (SECTER) para su aplicación años 2018 – 2019. Son integrantes del proyecto la UnITS – Unidad de Investigación en Trabajo Social – FHyCS-UNJu, las Cátedras: Investigación Social I y II, Trabajo Social Comunitario de la Licenciatura en Trabajo

Social y Sociología General de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Y la Secretaría de Economía Popular del Ministerio de la Producción-Jujuy.

Son Objetivos del Proyecto: desarrollar estrategias de acompañamiento y de consolidación social de grupos productores según diferentes especialidades, a partir de las especificidades y aportes del Trabajo Social con Grupos y Comunitario; generar aportes de tipo estratégicos en el orden teórico y metodológico operativo desde el marco del Trabajo Social y de las disciplinas intervinientes en el proyecto de investigación, orientados al fortalecimiento interno de los grupos productores.

### **ALGUNOS NUDOS DILEMÁTICOS EN EL PROCESO DE PRÁCTICA GRUPAL**

Del incipiente camino recorrido a un año de implementación de la PTSG se derivan algunas cuestiones:

Dada la realidad de las aulas en el ámbito académico con características como: la concurrencia masiva, la despersonalización de la enseñanza, la heterogeneidad de la población educativa, enfoques tradicionales de enseñanza centrados en el aprendizaje individual, etc.; coincidimos en que resulta insuficiente la concepción del pensamiento estructural acerca del “grupo como un conjunto de personas que comparten un espacio y un tiempo y que tienen objetivos en común” (Souto, 2011: 18). En los cursantes de una asignatura no concurren objetivos compartidos sino son metas prefijadas externamente por los profesores, y además aparecen otras formaciones grupales en un aula. Por tanto, para pensar el grupo de clase es dable situar el proceso de lo grupal en una perspectiva de la Complejidad atendiendo a la concepción de grupo como un campo de problemáticas a la vez teóricas y empíricas desde donde pueden advenir diversas formaciones grupales.

También un abordaje del proceso grupal es posible realizarlo desde la Teoría de la Complejidad, que propone Edgar Morín (2003: 54), ya que supone aceptar la incertidumbre que nos plantean las prácticas docentes teniendo en cuenta que las mismas, se inscriben en contextos históricos determinados y son producto de las acciones de los sujetos que intervienen en ellas y que por lo tanto, son posibles de modificar, permiten siempre otras resoluciones, son producto de una articulación compleja entre necesidad y contingencia. Se puede decir que una visión de

complejidad, recupera la experiencia, la incertidumbre, la incapacidad de lograr certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones. En esta línea en una lectura compleja de lo social, para abordar la contextualización de la Práctica Docente de Supervisión en su vinculación con los alumnos, apuntando a tener en cuenta las dimensiones no manifiestas que se ponen en acto, rescatamos las nociones de práctica social de Pierre Bourdieu, quien nos dice que las mismas se despliegan en el campo social por medio de un habitus determinado. Su concepción de los campos sociales como: “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”, comprendiendo el campo del Trabajo social y del mundo académico como una especie de microcosmos dentro de un espacio social más amplio, donde los sujetos/agentes en intercambio lo hacen desde sus disposiciones para actuar de determinada manera, a partir de un habitus.

De manera tal que aplicamos estas nociones para comprender en el campo de la Supervisión docente la relación Supervisor – Supervisado, dado que estas disposiciones (habitus) se adscriben en los grupos de pertenencia de ambos docente-estudiante. Y siendo que la construcción del habitus se construye en el marco de la biografía de cada uno en particular, nos parece importante reflexionar también desde este lugar para mirar desde donde los integrantes del grupo de clase por ejemplo piensan, actúan, perciben su condición de estudiantes, cómo representan también las acciones que realizan. Y por otra parte poner atención al capital social, capital simbólico, cultural que ambos sujetos/agentes despliegan en el campo académico. Desde este marco en la PTSG, en tanto experiencia vivida en la dinámica de la práctica docente donde confluyen miradas propias del campo profesional específico del Trabajo Social, del ser docente en el mundo académico, del interjuego de intercambio de saberes docente – alumno, se ponen en acción múltiples competencias para la gestión de situaciones concretas, etc. En palabras de Ardoino “solo se puede esperar emprender seriamente el análisis de tales prácticas a partir del reconocimiento de su complejidad”.

Resulta insuficiente un análisis desde lo manifiesto, en el campo de práctica que nos convoca, la orientación de los estudiantes para concretar una actividad de conjunto,

desde una visión simplista conduciría a focalizar el análisis en el interés por realizar la tarea, en el tiempo empleado, en la aplicación de la guía de entrevista, en la falta de organización, en las dificultades para entender la consigna de trabajo, los roles de los integrantes. Todos estos elementos que están pero que resultan insuficientes para una mirada con pretensión de totalidad e integralidad. Mientras que como reflexiona Souto (2011: 3) un Enfoque desde la Comprensión “busca ver desde adentro un fenómeno, una situación como un conjunto de sentimientos, de modos de pensar etc., en una Institución, en un grupo, en una persona”.

Como se postula una concepción de la Evaluación como un proceso constante de reflexión acerca de los procesos realizados en la construcción de aprendizajes significativos, adquiere significación la autoevaluación, entendida como “...la posibilidad de revisar críticamente los propios procesos realizados. Autoevaluarse implica tomar nota de la marcha del propio aprendizaje, desde este punto de vista... la evaluación debe buscar siempre como meta final la autoevaluación ya que debe propiciar en el sujeto la autoconciencia de sus procesos de aprender.” (Sanjurjo y Vera, 1994).

Para Ana María Fernández (1989) la dimensión institucional es una de las formas permanentes de relación entre lo social y grupal. Ya en su libro *El dispositivo grupal* (1985) afirmaba que los grupos no son islas, sino que se inscriben en instituciones y operan en ellos múltiples atravesamientos.

La autora, citando a Castoriadis, dice que “una Institución es una red simbólica socialmente sancionada en la que se articula junto a su componente funcional un componente imaginario” (1989: 159). Con lo cual una institución no se reduce a sus aspectos funcionales, y sus límites son siempre provisorios ya que pueden ser desplazados en los juegos instituyentes. Es así que la vida de un grupo se desplaza dentro de un imaginario institucional. Es el caso de la doble filiación al ámbito académico, y al centro donde un grupo inscribe sus prácticas, de modo tal que este imaginario puede promover como obstaculizar la actividad grupal. Es por esto que también se pueden leer los procesos que acontecen en el grupo no solo “desde los llamados dinamismos propios de un grupo o desde el producto de las resonancias fantasmáticas de las singularidades que componen tal colectivo” (1989: 160).

Tiene fuerte presencia la significación imaginaria propia de las instituciones disciplinarias como es la escuela, la universidad, la ideas de un panóptico grupal, del ojo que los mira y controla sus movimientos como grupo. Cabe la reflexión para el coordinador docente y el equipo acerca de pensar intervenciones para tornar visible esta significación al equipo de cátedra, y cómo mover al grupo a enunciarlo. Esta significación de control también guarda correspondencia con el imaginario social del ámbito académico, la noción de las clases magistrales de un docente propietario del saber de manera acabada y definitiva que es investido con ese poder en el mundo académico.

Un nudo a repensar es lo imaginario institucional que puede promover o incentivar la producción grupal, cuando el grupo en cuestión tiene una transferencia positiva en este caso con la Institución Universitaria, en donde los estudiantes inscriben sus prácticas. Nos parece que en los primeros años de su trayectoria son más las ansiedades básicas de miedo, de ataque y de fuga las que movilizan al grupo desde el imaginario universitario internalizado, como entidad disciplinaria que impone reglas, normas, sanciones a la conducta universitaria, y que desde lo funcional aparece con intrincados reglamentos, resoluciones de cursado, de mecanismos de aprobación, etc., que complican a los estudiantes.

Consideramos que dada la membrecía del docente supervisor al campo académico, se personifica en él ese ejercicio de control mediante el saber, lo cual se observa en las reuniones de supervisión cuando insistentemente los estudiantes preguntaban, atribuyendo al docente la figura del saber, quedando fijados a una relación asimétrica desde la cual resulta difícil producir como grupo.

Desde este enfoque son impensables con presencia en el grupo, a considerar:

- Las Normas de funcionamiento, que siempre están, laten-insisten, produciendo significaciones imaginarias donde se atraviesan diversas inscripciones.
- El contrato grupal dado que nunca está todo dicho, más allá de lo explícito como el programa de la cátedra que estipula porcentajes de asistencia a las clases, de trabajos prácticos realizados, criterios de evaluación, condiciones para regularizar / aprobar, etc. la asignatura; sus dimensiones no dichas están

operando ahí de manera latente, producen un sistema de significaciones que da otro sentido al contrato grupal.

- También el rol de coordinación trasciende el nivel explícito funcional y opera desde múltiples eficacias simbólico – imaginarias. Es motivo de reflexión cómo los estudiantes vinculan los estilos de coordinación con lugares de ejercicio del poder; y la identificación de los movimientos transferenciales en los grupos.

Todos estos procesos se leen, dice Fernández desde la concepción del grupo como nudo, señala que el grupo y la institución se significan y resignifican mutuamente y de manera constante. Es por esto que las producciones de nuestro grupo no solo dependen de los procesos de identificación y de transferencia entre sus integrantes, ni tampoco son reflejo de lo imaginario Institucional, sino en cada caso se produce un nudo singular.

Cerrando estas reflexiones como equipo de cátedra emitir un juicio de valor respecto de la producción y de nuestro proceso, que nos merece a nivel de desempeño conjunto nos coloca en un dilema, como pares antinómicos saber de la cátedra – no saber de la teoría de grupos, ser docentes – ser supervisores, aprender – no aprender, ser evaluadoras – sentirnos evaluadas, que estuvieron siempre presentes, están ahí latiendo y condicionando la tarea. Valoramos de manera positiva la concreción de la tarea pudimos resolver de un modo más o menos satisfactorio los vacíos de formación pedagógica, y también el hecho positivo de descubrir otros elementos del campo de lo grupal que abren posibilidades a nuevos aprendizajes.

Fue difícil correr del lugar de la autoridad y asumir una actitud crítica hacia nuestro desempeño como supervisoras docentes, es una herida narcisista admitir como dijimos los vacíos de formación, la debilidad de los aprestamientos para la práctica. Además, estas nuevas miradas complejizan el pensamiento acerca de lo grupal planteado como un nivel de intervención en trabajo social, derriban absolutos como los sistemas teóricos de referencia desde los cuales este profesional accede a la lectura de los fenómenos grupales. Nos pondremos en la búsqueda de desanudar nuevos nudos problemáticos en torno a lo grupal. Al respecto de todos los interrogantes, una sola certeza: un enfoque de simplicidad ya no es posible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDOINO, J. (2016). *El Análisis Multirreferencial*. En: Souto, Marta. "Las Teorías de los Grupos desde los enfoques epistemológicos, metodológico y teórico". Modulo del Doctorado en Humanidades. UNT. Tucumán, Argentina.
- CASTORIADIS, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Bs. As.: EUDEBA.
- FERNÁNDEZ, AM. (1989). *El campo grupal: Notas para una genealogía*. Bs. As.: Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ BARRERA, J. (1997). *La Supervisión en el Trabajo Social*. Buenos Aires: Paidós.
- KISNERMAN, N. (1998). *Pensar el Trabajo Social. Una Intervención desde el Construccinismo*. Bs. As.: Humanitas.
- GUTIÉRREZ, A. (1994). *Pierre Bourdieu. Las Prácticas Sociales*. Bs. As.: CEAL.
- MORÍN, E.; CIURANA, R.; MOTTA, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. As.: Miño y Dávila Editores.
- SOUTO, M. (2016). *Las Teorías de los Grupos desde los enfoques epistemológicos, metodológico y teórico*. Modulo del Doctorado en Humanidades. UNT. Tucumán, Argentina.
- TONÓN, G.; ROBLES, C.; MEZA, M. (2004). *La Supervisión en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.



## LA COMUNICACIÓN EFECTIVA COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE DERECHOS EN GRUPOS VULNERABLES.

**Autoras:** PÉREZ, Marcela Beatriz y CORTEZ, Viviana María

**Institución:** Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Ciencias Sociales, Dpto. de Trabajo Social

**Asignatura:** Teoría de la Intervención II – Trabajo Social con Grupos

**Mail de contacto:** marce\_perez70@hotmail.com y cortezvivim@yahoo.com.ar

**Palabras claves:** Derechos, grupos vulnerables, comunicación efectiva, empoderamiento.

### DESARROLLO

El presente trabajo se constituye en un intento de revalorización de la comunicación efectiva, específicamente la comunicación asertiva, como instrumento de acción profesional, en contextos grupales vulnerables, a partir de la recuperación, reflexión y análisis de experiencias de intervención grupal en ámbitos comunitarios e institucionales, específicamente adolescentes de una comunidad rural y adultos mayores de un centro de jubilados.

Partimos para este análisis desde dos posicionamientos, por un lado, la perspectiva del enfoque de derechos, considerando al mismo como eje conductor de la intervención, sustentado en la Ley Federal de Trabajo Social, que expresa textualmente como incumbencias la defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales. Como así también, la consideración de la comunicación asertiva como una habilidad social de gran valor, que está asociada

a la inteligencia emocional y a la capacidad para comunicarse de manera armoniosa y eficaz con los demás.

Si hablamos de derechos debemos reconocer a la ciudadanía como un derecho de todas las personas, independientemente de su género, nacionalidad, edad, etnia, condición social y opción sexual; y es deber del Estado proteger y garantizar el cumplimiento de este derecho (Solís Umaña, 2003). El reconocimiento de la ciudadanía implica también el reconocimiento de los ciudadanos como sujetos de derechos, capaces de exigir y defender sus derechos legalmente reconocidos.

Ahora bien, no todos los ciudadanos pueden ejercer plenamente sus derechos, debido a las condiciones que, por diferentes circunstancias, están atravesando sus vidas, ejemplo de esto son los grupos vulnerables. Estos lo son en la medida en que se encuentran en una situación de desigualdad respecto de los demás miembros de la sociedad.

El enfoque de derechos considera que el primer paso para otorgar poder a los sectores excluidos es reconocer que son titulares de derechos, que obligan al Estado a garantizarlos, el que se hace eco a través de la elaboración de políticas que promuevan la ciudadanía y el pleno goce de los derechos (Solís Umaña, 2003).

Es aquí que el rol del trabajador social se torna fundamental en la lucha por el empoderamiento de los grupos y poblaciones vulnerables, buscando la equidad para el logro de la justicia social y el respeto por los derechos humanos.

A través del desempeño profesional con estos grupos, el trabajador social debe apuntar a que la promoción y entendimiento de los derechos se logre gradualmente y que la declaración de derechos para todas las personas se refleje en la vida cotidiana de estas, haciendo posible un efectivo ejercicio de los mismos.

Pese a la importancia que le solemos atribuir a la comunicación verbal, entre un 65% y un 80% del total de nuestra comunicación con los demás la realizamos a través de canales no verbales. Para comunicarse eficazmente, los mensajes verbales y no verbales deben coincidir entre sí. Muchas dificultades en la comunicación se producen cuando nuestras palabras se contradicen con nuestra conducta no verbal.

En un proceso comunicacional las personas interactúan, es decir que cada una de ellas influye sobre los demás. (Berlo, 1981)

Ya George Mead al describir la teoría de los roles hace hincapié en el proceso de interacción y desarrolla la teoría del “otro generalizado”. En ella dice que el gesto vocal, el lenguaje, la palabra, tiene entre los seres humanos una actividad fundamental para la interacción. Explica que cuando uno habla está emitiendo un mensaje, pero antes de emitirlo se realiza todo un procesamiento interno del discurso que vamos a emitir, haciendo una evaluación de los receptores del mensaje, fantaseando cual va a ser la respuesta de estos. A ese complejo reflejo general de todos los otros que yo tengo dentro mío, Mead lo llama “el otro generalizado”. (García, 1997)

Pero no es solo el lenguaje, la palabra, lo que permite la interacción con el otro, sino que también interviene la mirada. Al decir de Sartre “existo para otro en la medida en que me veo reflejado en el otro, soy ser humano en la medida que existen otros seres humanos que me devuelven una imagen de mí mismo, como espejos”

Coincidiendo con Esther Custo, el hombre es un sujeto social que tiene capacidad de transformar y transformarse, de elaborar y producir, de comprometerse y relacionarse con el otro, en un proceso interaccional de cooperación y respeto. Es a través de la conformación de grupos que constituyen su supervivencia, ya que el mismo es un hecho vigente desde el comienzo de la historia (2009: 20).

El grupo se junta a partir de una necesidad, de un proyecto que necesitan satisfacer, en un contexto social determinado.

Como lo expone Alejandra Domínguez (2009: 35), son los contextos, los entornos los que van delimitando, e interpretando y configurando la definición de lo que son necesidades, así como los modos de resolverlos o los recursos necesarios para dar satisfacción.

En el proceso complejo al que se enfrentan los sujetos individuales y colectivos para el reconocimiento y satisfacción de las necesidades, intervienen las representaciones sociales y las relaciones sociales que cada individuo y/o grupo establece sobre lo que necesitan, así como los modos y satisfactores para resolverlos (Custo, 2009: 35).

Las representaciones sociales ocupan un lugar central en la vida cotidiana porque se trata de un conocimiento socialmente elaborado y compartido, que puede ser definido como expresa María Teresa Sirvent, como “un conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo comparten en relación a ellos mismos y a los fenómenos del mundo circundante”.

Sirvent retoma la clasificación de Moscovici en relación a la función que cumplen las representaciones sociales, y manifiesta que, por un lado, posibilita al individuo a orientarse en el mundo material y social y por otro lado, teniendo en cuenta que provee de códigos de intercambio, posibilita a los individuos de un grupo comunicarse entre sí (Custo, 2009: 50).

La comunicación en sus diversas formas es fuente de las representaciones sociales.

En este contexto la comunicación asertiva influye positivamente en nuestra relación con los otros, tanto a nivel personal, como grupal. Se trata, en general, de mantener una comunicación positiva, respetuosa, armoniosa, productiva y eficaz con los demás, y creemos que es una herramienta fundamental a la hora de promover el empoderamiento de ciertos grupos que ven vulnerados constantemente sus derechos sociales.

La comunicación asertiva se basa, fundamentalmente, en el respeto: se respeta al otro y a lo que este quiera o necesite expresar. Pero también se construye sobre la empatía por el otro, pues esto permite que haya acercamientos y confianza mutua entre las personas y sus diferentes posturas.

Estas consideraciones han guiado nuestras intervenciones profesionales generando experiencias grupales muy enriquecedoras, tanto para los grupos con los que trabajamos, como para nosotras ya que las mismas se han constituido en una retroalimentación de nuestras prácticas pedagógicas en el ámbito de la cátedra.

## **¿POR QUÉ NOSOTROS?**

Esta experiencia se desarrolló con adolescentes, entre 15 y 20 años, que cursan 4to año de una escuela de gestión pública, ubicada en la villa cabecera del Dpto. 25 de Mayo, municipio urbano rural, distante a 42 km. de la ciudad de San Juan. A esta

escuela asisten chicos de distintos distritos distantes hasta 80 km. El mayor porcentaje de la población presenta NBI. La estructura patriarcal impregna los diferentes ámbitos en que interactúan los adolescentes.

Tanto varones como mujeres ingresan precozmente al mercado laboral informal, como obreros rurales participando en la cosecha de uva. Muy pocos terminan sus estudios secundarios, y de los que terminan es ínfima la cantidad que sigue estudios terciarios o universitarios.

Los índices de embarazo adolescente son muy altos al igual que las situaciones de violencia de género.

La experiencia se implementó durante cinco meses, con el objetivo de promover los derechos de los adolescentes, facilitando la gestión de espacios de participación representativos en su comunidad. El contacto se hizo con un docente y el equipo de conducción de la escuela con quienes se había trabajado en otras oportunidades.

En el discurso de los adultos, se trataba de “un grupo bueno pero apático”, que “están con el celular desde las 7:30 hasta las 13 hs, de lunes a viernes”; “Nada les interesa, nunca quieren hacer algo”

Se trabajó con ellos a través de técnicas lúdicas promoviendo un vínculo que favoreciera la conformación de un grupo, que pudieran trabajar en la elaboración de un objetivo colectivo y la planificación de acciones para su concreción. En un primer momento los talleres eran vistos como el momento de no tener clases. Los chicos estaban dispersos, dormitando, conectados a los celulares.

¡Los chicos se comportaban como los adultos los habían descrito!, como la sociedad los caracteriza, vacíos, sin futuro, sin aspiraciones. Se creyeron la representación social que se tenía de ellos.

En ese momento como equipo tomamos la decisión de romper con el estereotipo de adultos que no escuchan, que vienen de paso, que los ocupan como objetos de conocimiento, y un día les propusimos desarrollar en el aula un desayuno de trabajo, teniendo en cuenta que ya habíamos hablado de lo importante de participar, de trabajar como grupo en un objetivo que fuese representativo del colectivo. Esta estrategia se pensó además teniendo como base la detección de hábitos

alimenticios poco saludables, ya que a las 8 de la mañana tomaban gaseosas cola, comían snacks, en vez de la leche/te/mate cocido, que se les brindaba en la escuela como desayuno, impactando en el ánimo y el rendimiento posterior.

Ese día al llegar a la escuela la directora, el docente y el preceptor destacaron que los chicos nos esperaban ansiosos. Dispusimos en el aula las mesas de manera que todos pudieran verse las caras y los adultos (profesionales) les servimos un desayuno saludable (yogurt, cereales, leche, café, té, chocolate, fruta). Al finalizar la jornada algunos expresaron... ¿Por Qué Nosotros? ¿Por qué nos eligen para trabajar? ¿Por qué vienen del centro a hacer estas cosas con nosotros?

Es tan fuerte la autopercepción negativa que los chicos tienen de sí mismos que no pueden entender que otros/as los consideren capaces de algo.

Rescatando el aporte de Duarte (1994) consideramos que se impone una mirada adultocéntrica que universaliza, homogeniza: «son todos iguales», no se distingue entre los tipos de jóvenes, ni entre géneros, clases sociales, estilos culturales, etc.; hay una permanente estigmatización del grupo social juventud y de sus prácticas y discursos, como objetivación invisibilizadora: «son un problema para la sociedad», fundada básicamente en los prejuicios y los estereotipos. No se logran vínculos humanizadores, sino que se dan mayormente desde las pre-imágenes, desde las apariencias y desde las miradas preconcebidas por otras y otros. Se tiende a patologizar a la juventud, no se reconocen sus capacidades de aporte y de esta forma se le saca de la historia, se les sitúa como no aporte y como una permanente tensión para el orden, el progreso y la paz social. Estas imágenes son las que permiten al imaginario dominante argumentar con fuerza todas sus desconfianzas, temores y represiones contra la juventud, sus expresiones discursivas o accionales (González Galvez et al., 2006).

La autovaloración de las posibilidades personales, las adquiridas en el grupo y las precedentes, los constituyen como jóvenes con identidades emergentes. La emergencia de una subjetividad contenida se hace visible porque encuentra dos condiciones básicas para hacerlo, como lo refiere la investigación realizada por José Cabrera Paz:

- el vínculo afectivo con el otro y

- un lugar, el grupo, como espacio de posibilidades a través del cual se puede manifestar lo que se es y lo que se quiere ser.

Así, las expresiones de identidad, están ligadas a un reconocimiento social que las valide (González Galvez et al., 2006).

En nuestra intervención rescatamos el aporte de David Berlo, quien alude que es necesario considerar ciertos factores si deseamos obtener una alta fidelidad en nuestra comunicación, como el hecho de tener presente nuestras habilidades comunicativas y las del otro, las actitudes que surgen en razón de nosotros mismos, del otro y de la temática abordada; la pertenencia de nosotros y del otro a determinado nivel socio-cultural; y en cuanto el mensaje saber que queremos transmitir, de qué manera y cómo lo haremos (Berlo, 1981).

En este sentido, nuestra actitud hacia los adolescentes se posiciono en la perspectiva de derecho, en la consideración de cada uno de ellos como sujetos, como seres pensantes capaces de aportar desde su cotidianeidad elementos importantes y trascendentes a la vida grupal, actitud poco observada en los adultos con los que interactúan habitualmente.

Este encuadre favoreció el hecho de que los propios adolescentes propusieran comenzar a desarrollar los encuentros fuera del horario escolar y en otro lugar. Es así que empezamos a reunirnos en el SUM del CIC.

Se continuó trabajando temáticas como la violencia en el noviazgo, la prevención de embarazos no intencionales, señalados en los talleres anteriores como problemáticas que los atravesaban como jóvenes de esta comunidad.

Como grupo definieron objetivos a corto y mediano; como por ejemplo trabajar para poder tener todos una campera que los identifique como grupo, algo tan común entre los adolescentes, pero muchas veces fuera del alcance para ellos, que deben literalmente romperse “el lomo gameleando” -trabajando- para poder adquirirlas; también se comenzó a perfilar la posibilidad de realizar un campamento, en otro departamento de la provincia, donde se encuentra ubicado el Parque Nacional Ichigualasto (Valle de la Luna). Es muy común en esta comunidad encontrar un alto porcentaje de población que no salió nunca del departamento, algunos ni conocen la ciudad de San Juan, o localidades de su propio departamento, en razón de la

situación económica de gran parte de ello como así también, a la falta de infraestructura con un servicio de transporte público que brinde una amplia frecuencia y recorridos integradores.

En este proceso no solo se produjeron cambios entorno a la tarea, ya que pudieron consensuar un objetivo, planificar actividades en razón del mismo, distribuir roles, etc.; sino también desde lo vincular, desde lo actitudinal se produjo un quiebre, muy evidente en algunos de los adolescentes que al inicio de nuestra intervención no podían separar su mirada del celular, y con el devenir de los encuentros se convirtieron en sujetos activos, dispuestos a dar su opinión, y hasta invitarnos a sacarnos una selfi.

## **ADULTOS MAYORES**

La experiencia que se expone a continuación refiere a la intervención profesional realizada en el Centro de Jubilados Paz y Bien, de la ciudad de Rawson, provincia de San Juan en el marco del Programa HADOB, dependiente de PAMI, que se desarrolló durante los años 2009 hasta el 2013. Este programa tiene por objetivo mejorar la calidad de atención de la población afiliada con patologías prevalentes, Hipertensión Arterial, Diabetes y obesidad, mediante la aplicación conjunta de tratamientos terapéuticos convencionales y actividades terapéuticas no medicamentosas (ATNM).

Las ATNM son acciones comprendidas dentro de un programa, desarrolladas por un equipo interdisciplinario, que complementan los tratamientos médicos convencionales, bajo modalidades grupales. Esta es una más de las políticas públicas, que durante ese periodo, destaca como imprescindible la actuación del trabajador social como coordinador del grupo de profesionales, articulando los esfuerzos de los mismos en función de garantizar el ejercicio de derechos por parte de los adultos mayores destinatarios del programa, en un marco de participación e inclusión social.

En esta experiencia es posible visualizar dos procesos grupales paralelos e interrelacionados, por un lado, el llevado a cabo con el equipo de profesionales y por otro el desarrollado directamente con las personas mayores.

En cuanto a las actividades con el equipo profesional, se coordinaron las acciones de manera de favorecer la comunicación fluida al interior del mismo para el logro de un abordaje interdisciplinario. Se convocó constantemente a los profesionales que conformaban el equipo técnico (Nutricionista, Psicóloga e instructora de Yoga), a reuniones grupales que tenían por objeto compartir información acerca de las actividades que se realizaban, la planificación de tareas en forma conjunta, el intercambio de opiniones, entre otros.

El proceso de comunicación fue fundamental para compartir experiencias, en pos de generar estrategias adecuadas para la intervención profesional coordinada que promoviera el empoderamiento y el pleno ejercicio de los derechos de los miembros del grupo de adultos mayores.

Además, fue muy importante la intervención en las actividades desarrolladas por las profesionales a fin de colaborar y aportar la mirada social ante las problemáticas abordadas.

En cuanto al grupo de adultos mayores, es importante destacar que se conforman a partir de la derivación del médico de cabecera, sin otra motivación que la de seguir las indicaciones del profesional.

En esta primera instancia fue fundamental la actuación desde el trabajo social, promoviendo la comunicación efectiva entre los miembros, favoreciendo la circulación de la misma. Es bien sabido que, en la etapa de formación de un grupo es fundamental que el trabajador social implemente técnicas para romper el hielo favoreciendo la posibilidad de expresión de los miembros.

En los adultos mayores prevalecen conductas de aislamiento, la soledad y la falta de participación real en actividades de tipo social, situaciones que llevan al mismo a la tristeza, a la depresión, impactando negativamente en su estado de salud y calidad de vida. Es por esto que se considera fundamental favorecer y poner en funcionamiento los mecanismos necesarios para la comprensión y la toma de conciencia de que la participación es un derecho y, a partir de esto motivar al ejercicio de la misma de manera activa en grupo. Para ello se trabajó en la constante motivación para permanecer en el mismo y desarrollar el sentido de pertenencia.

A partir de la participación en el proceso de grupo, se detectó el surgimiento de conflictos de intereses entre los adultos mayores, ya que algunos preferían realizar actividades de tipo formal, negándose a las propuestas vinculadas al juego y la recreación que proponían los profesionales, mientras que otros sí las aceptaban y se molestaban con aquellos que no participaban. Esta situación fue generando malestar en los miembros, lo que quedó evidenciado cuando algunos dejaron de participar y desarrollaron un lenguaje corporal que denotaba incomodidad. Esta comunicación analógica no era coherente con lo expresado en forma verbal. Otros, simplemente comenzaron a faltar a las reuniones. Fue necesaria la intervención profesional para poner de manifiesto la existencia de un conflicto, favoreciendo la comunicación entre los miembros, permitiendo que pudieran expresar sus sentimientos, dejar de lado rumores que actuaban como ruidos en la comunicación. Asimismo, se promovió la comprensión de que el conflicto, lejos de ser negativo, una vez superado aporta de manera sustancial al crecimiento del grupo.

Una vez superado el conflicto, el grupo, se preparó para la organización, distribuyendo roles, dejando de lado los intereses individuales para comenzar a pensar en un “nosotros”.

Se realizó un constante acompañamiento del proceso grupal, pudiendo visualizar que los miembros participaron activamente en las actividades desarrolladas por los profesionales. Es así como se detectan necesidades vinculadas a la ausencia de proyecto de vida, ya que los miembros, en su mayoría visualizaban al mismo como finalizado, expresando que lo que no habían hecho hasta ahora ya no lo podían hacer.

La intervención profesional se dirige en este momento, a potenciar los fenómenos de interestimulación entre todos los miembros del grupo en pos de influir positivamente en el cambio de mirada frente a la realidad, tendiendo a la formulación de un proyecto de vida, con objetivos posibles de realizar. Un claro ejemplo de esto fue que, ante la observación del hecho de que algunos miembros del grupo no escribían o leían durante los trabajos propuestos por los profesionales, se constató que no lo hacían porque nunca aprendieron.

Ante esto, se les propuso la posibilidad de lograr dicho aprendizaje para lo que se gestionó que un equipo de alfabetizadores asistiera al centro de jubilados. Los

mismos se negaron en un principio porque no creían tener la capacidad, por su edad avanzada de aprender, pero luego cambiaron de opinión ya que fueron algunos de los miembros del propio grupo quienes estimulaban activamente al resto para participar de dicha experiencia. Es así como adultos mayores, con más de 75 años pudieron aprender a leer y escribir, situación que contribuyó a elevar su autoestima, su autonomía y, por lo tanto, su calidad de vida.

Además, se trabajó activamente para favorecer la comunicación de los adultos mayores fuera del horario de funcionamiento del grupo. Muchos de ellos eran vecinos, pero no se relacionaban. Algunos se quejaban de que, a la hora de almorzar perdían el apetito porque lo hacían solos. Ante esto se generaron acciones tendientes a favorecer el estrechamiento de vínculos entre estos, a partir de la comprensión de que varios de ellos atravesaban la misma situación. El resultado fue que surgieron iniciativas para compartir la hora del almuerzo, intercambiaron números de teléfono para apoyarse en momentos difíciles entre otras acciones.

Otra función del trabajador social en esta tarea fue la de establecer canales de comunicación tanto formal como informal, con las autoridades del centro de jubilados, con la referente de PAMI y con el médico de cabecera, que era quien hacía las derivaciones.

Se trabaja también en la desnaturalización de los prejuicios respecto a los jóvenes, situación que obstaculiza el contacto fluido entre ambos grupos etarios dificultando el intercambio generacional. Es por esto que, ante la dificultad para relacionarse con los jóvenes de la familia, expresada por el grupo de participantes, se consideró fundamental impulsar procesos de reflexión para la desmitificación de algunos preconceptos sostenidos por los adultos mayores. A partir de lo expuesto se genera un proyecto de contacto intergeneracional, que consistió en la invitación a un grupo de alumnos del nivel medio del colegio Monseñor Orzali que se encuentra en la misma comunidad del centro de jubilados, a participar de las actividades del programa. Las actividades planificadas consistían en que, los adultos mayores transmitieran enseñanzas obtenidas a través de la participación en el grupo, como la salud nutricional, la importancia de la realización de actividad física, entre otras. Además, la propuesta por parte de los ancianos de juegos para compartir. Esto

sorprendió gratamente a los adolescentes y les permitió también derribar mitos que sostenían respecto de los adultos mayores.

Es así como, entre ambos grupos, se mejoraron los canales de comunicación, se favoreció un alto nivel de fidelidad y se lograron superar prejuicios respecto a la posibilidad de tener una relación cordial. Asimismo, se rescató como logro la revalorización del adulto mayor como transmisor de experiencias y de información útil para los miembros más jóvenes de la comunidad.

Es necesario destacar como, a partir de potenciar la comunicación efectiva, interviniendo a través de técnicas dirigidas a favorecer la circulación de la misma, logrando un alto nivel de fidelidad en el proceso, tanto con el equipo profesional, con los referentes del centro de jubilados, con los referentes del PAMI, con los adultos mayores y todos los actores involucrados, es que se lograron los objetivos propuestos y por consiguiente el empoderamiento del grupo destinatario del proyecto.

## **A MODO DE SINTESIS**

Es primordial considerar la comunicación como herramienta de intervención del trabajo social para el empoderamiento de los sujetos y el pleno goce de sus derechos.

Se requiere de la implementación de una escucha activa, con parámetros asertivos, despojándonos de pre-juicios que obstaculizan alcanzar una alta fidelidad en nuestra interacción con el otro.

Muchas veces se naturaliza que los trabajadores sociales generamos espacios de participación y somos grandes favorecedores de la comunicación, pero es necesario trabajar cotidianamente visibilizando aquellos obstaculizadores, personales y contextuales, que limitan nuestra intervención en el nivel de abordaje grupal, de manera de operativizar la promoción y protección de los derechos sociales de nuestros co-sujetos de acción.

“Los derechos humanos son inseparables de la teoría, los valores, la ética y la práctica del trabajo social. Hay que defender y fomentar los derechos que responden

a las necesidades humanas; y esos derechos encarnan la justificación y la motivación de la práctica del trabajo social. Por consiguiente, la defensa de esos derechos debe formar parte integrante del trabajo social”.<sup>33</sup>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERLO, D. (1981) *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires: Ed. Ateneo.
- CUSTO, E. (coord.) (2009). *Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención Grupal*. Córdoba: Editorial Espartaco.
- GARCÍA, D. (1997). *El Grupo. Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- GONZÁLEZ GALVEZ, A.; VALENCIA HINCAPIÉ, N.; GÓMEZ ACEVEDO, S. (2006) “*Significados de las representaciones sociales y las practicas participativas de los jóvenes rurales: estudio de caso de dos organizaciones juveniles rurales de los municipios de Belén de Umbría, (Risaralda) y Salento (Quindío)*”. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- NACIONES UNIDAS. Serie de Capacitación Profesional. (1995) *Derechos humanos y trabajo social. Manual para escuelas de servicio social y trabajadores sociales profesionales*. Nueva York y Ginebra.
- SOLÍS UMAÑA, S. (2003). *El Enfoque de Derechos: Aspectos Teóricos y Conceptuales*. Disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000133.pdf>

---

<sup>33</sup> Serie de Capacitación Profesional. *Derechos humanos y trabajo social. Manual para escuelas de servicio social y trabajadores sociales profesionales*. NACIONES UNIDAS Nueva York y Ginebra, 1995.



## **DESARMANDO E INTENTANDO ARMAR OTROS MODOS DE INTERVENCIÓN EN LO GRUPAL DESDE LAS PERSPECTIVAS Y POSICIÓN DE LOS DISTINTOS COLECTIVOS.**

**Autoras:** CAMPOS, Emilia; GONZÁLEZ, Alastenia; VALDÉS, Verónica; MUÑOZ, Paula y AGUIRRE, Araceli.

**Institución:** Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales – Módulo Neuquén.

**Asignatura:** Teoría y Práctica del Servicio Social con Grupos.

**Mail de contacto:** milinqn@hotmail.com

**Palabras clave:** Intervención - Campo grupal - Red - Institución y territorio.

### **DATOS CONTEXTUALES QUE AYUDEN A COMPRENDER**

La experiencia a describir y analizar se enmarca en la Práctica de Servicio Social con Grupos Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, localización Neuquén. La misma se ubica en el tercer año de la carrera de Lic. en Servicio Social, es de carácter anual, con 10 horas de trabajo semanales. Dichas características corresponden al plan de estudio 0140/85. Para poder cursa esta asignatura los/as estudiantes deben aprobar su correlativa teórica, otras de carácter metodológicas, y referenciales. La Res. 012 "Reglamento de Práctica" explicita el marco normativo para el desarrollo de las Practicas pre profesionales de la carrera.

El presente trabajo pretende socializar el proceso que transitan tanto estudiantes, docentes, referentes institucionales y los/as integrantes de los grupos, con

pertenencia institucional y territorial en un tiempo determinado. La definición temporal corresponde con los límites del año académico.

Entendemos a esta práctica pre-profesional como un proceso de formación académica, una trayectoria compleja, de incertidumbre, de pensamiento inacabado; que esperamos genere distintos modos de interrogarse, pensar, de hacer, analizar, registrar y por consiguiente otro modo de realizar la sistematización de la intervención, apoyado en la perspectiva teórica a la que adherimos.

Desde el inicio del año, los/as estudiantes se agrupan en duplas o triplas de trabajo que permanecen a lo largo de todo el año. Son presentados por el equipo de cátedra en distintas instituciones con las que se realizan acuerdos previos, y con los/as referentes de las mismas y otros/as actores sociales, diseñan y llevan adelante su proceso de intervención.

En su devenir, se plantean diferentes caminos, otros modos de percibir la realidad, abre la posibilidad de pensar distintos escenarios en los que se sitúan las instituciones, (Centros de Práctica) y los grupos con los que se trabajara a través de un ejercicio reflexivo. Acompañadxs por una propuesta pedagógica- didáctica que lleva adelante el equipo de cátedra.

## **UN ACERCAMIENTO AL TEMA**

Con la intencionalidad de contribuir al fortalecimiento de los procesos grupales y en coincidencia con las propuestas metodológicas participativas se procurará una temprana inserción de los equipos de residentes en los centros de práctica, haciendo énfasis en lecturas articuladoras del contexto y el texto grupal. En términos de Ana María del Cueto “no hay una realidad externa que produce mayores o menores efectos de influencia sobre los acontecimientos grupales, sino que son parte del propio texto grupal” (del Cueto y Fernández, 1985: 17).

Se plantea una serie de aproximaciones sucesivas, teniendo en cuenta la intervención desde el tercer momento epistémico, posibilitándonos “abordar ciertas realidades disciplinarias sin caer en algún reduccionismo”, entendiendo que el análisis crítico del campo grupal implica “un cambio de paradigmas teóricos, y una

profunda revisión de las prácticas grupales instituidas” (Fernández, 1994: 27). Esta posición nos convoca a una intervención que supere visiones reduccionistas y pretende que en este proceso no se pierda de vista lo grupal, ámbito en el que se propone la intervención. Estos acercamientos a lo social, tienen por objetivos el reconocimiento de lo territorial, lo institucional, la construcción de los procesos de subjetividad: para ello la vida cotidiana de los/as sujetxs, las instituciones, las políticas sociales, entre otros aspectos, no solo para observarlas, conocerlas y describirlas, sino para realizar hipótesis, lecturas críticas apoyadas en lo teórico, plantear acciones complejas, en definitiva, proponer una intervención fundada en el campo de lo grupal. Entonces la llegada al trabajo en el este escenario, es la síntesis de distintas aproximaciones barriales, institucionales y otras que el equipo de residentes pueda plantearse.

Se prevé, que el equipo de residentes, inicie el contacto con los grupos durante el momento de inserción con el objeto de que los/as integrantes sean protagonistas en la construcción del proyecto de intervención (qué queremos hacer y para qué), aportando en la definición de la temática a trabajar, objeto de intervención. El equipo será el responsable de darle el giro profesional, resignificando todos los insumos que el grupo proponga.

Para acompañar la intervención, se prevé la organización de la práctica en distintos espacios, por un lado, estarán aquellos que son curriculares, los que se desarrollan en la Universidad (ateneos, talleres intra-universitarios, autogestionarios y supervisiones). Por el otro los que se generen en los escenarios de intervención, que se desprenden de la planificación que cada uno de los equipos de residentes proponga llevar adelante, son singulares en tanto responden a las particularidades e intencionalidad y direccionalidad, de cada unx de ellos/as.

Para poder construir estos espacios de aprendizajes será necesario que el grupo de residentes se comprometa con ellos, participe y los evalúe constructivamente. Mientras que la tarea del equipo de cátedra será la planificación y puesta en marcha con rigurosidad académica y los aportes de los residentes, los/as residentes se organizarán en equipos de trabajo (duplas o triplas), de manera autónoma y consensuada, que se mantendrá durante todo el año, para la realización de la tarea. En este sentido, el proceso de práctica pre profesional de los/as residentes en el

campo grupal, incluye el trabajo en los territorios y su participación en los espacios curriculares y otros que podrían surgir en el proceso.

A lo largo de estos últimos diez años se ha trabajado en una diversidad de espacios, ya sea en ámbitos provinciales: escuelas primarias, colegios secundarios, centro de formación profesional, en la esfera municipal se acordó con la dirección de tercera edad, el área de adolescencia y niñez, y también con organizaciones de la civil como lo son las bibliotecas populares. Los grupos etarios con que se plantea la intervención abarcan la totalidad del ciclo vital: niñxs, adolescentes, adultxs y adultxs mayores. Dichas instituciones se encuentran ubicadas en las provincias de Río Negro y Neuquén. En la mayoría de las instituciones con las que se acuerda no hay Trabajadora Social desempeñándose, pero en el territorio y en las redes en que participan comparten con algún/a profesional la experiencia y en varias situaciones son tomadas como referentes y acompañan activamente el proceso. En las que si las hay los/as residentes encuentran en su tarea aspectos a continuar o a debatir, contribuyendo a sus aprendizajes.

En estos últimos años si bien se construyen una diversidad de temática según los intereses de los/as actores, uno de los temas que surge con mayor recurrencia es el de la violencia en sus múltiples expresiones e involucrando diferentes escenarios, como así también los nuevos modos de hacer y ser que se construyen a través del uso de las redes sociales.

## **DESDE DÓNDE... LO CONCEPTUAL**

La Práctica de Servicio Social con Grupos se estructura en torno a distintas categorías teóricas, con diversos niveles de generalidad, que permitirán diseñar la intervención, analizar y construir una propuesta a implementar, que se plasmará en el proyecto de intervención, cuyos objetivos definirán la intencionalidad y direccionalidad del mismo.

Se pretende entonces la articulación teoría-práctica, rigurosa y sistemática, que se manifiesten en el campo grupal y repercuta en otros ámbitos. Se espera que las situaciones que acontezcan durante el período de práctica puedan ser significadas desde un modelo de análisis complejo, mediante una lectura crítica, teniendo como

soporte los contenidos aprehendidos en las distintas asignaturas cursadas, haciendo hincapié en los conceptos teóricos pertinentes a este campo de intervención.

El posicionamiento de la cátedra para la realización de esta Práctica es la perspectiva de Derechos Humanos, el fortalecimiento de la ciudadanía y como estos puede hacerse visible, defenderse y promoverse en los escenarios grupales en los que trabajamos. Brindando parámetros amplios para problematizar y complejizar la intervención. En consonancia con esta también nos servimos de la mirada de género, sus aportes y conceptos para integrarlos desde la planificación al proceso de intervención. La perspectiva nos aporta categorías analíticas (teórica, metodológica, ética y política) que posibilitan el estudio de las construcciones culturales y sociales según la condición de género, considerando que, sobre la base de las diferencias entre hombres y mujeres, se han construido posiciones desiguales en todas las clases sociales. Se promueve que los/as estudiantes indaguen, problematicen, analicen en este sentido, instando en situaciones concretas al uso de un lenguaje asexuado, que contenga las singularidades sexuales y de género emergentes en la comunidad. Tanto en el presente documento, como en las producciones de los/as estudiantes, y recuperando las producciones de años anteriores, hacemos uso de la "X" a modo de asexuar las palabras y de esa manera no utilizar lo masculino como referente.

También se tiene en cuenta la perspectiva de la complejidad que: "implica ante todo la posibilidad de tener en cuenta el alto grado de interconexión de los fenómenos y establecer itinerarios de conocimiento tomando en cuenta las diversas de experiencia humana y sus múltiples articulaciones" (Najmanovich, 2008:131). Conceptos la multireferencialidad, el bucle, interdisciplina, se inscriben en esta perspectiva y colaboran con el análisis que se plantea.

La intervención en el campo grupal, permite cuestionar y problematizar el orden establecido, a través del encuentro con otros/as, construyendo formas de relación más respetuosas de los Derechos Humanos.

Dar lugar a la incertidumbre, al vacío, da la posibilidad de romper con lógicas totalizantes.

La importancia que tiene el trabajo social en el campo de lo grupal, ya que ofrece nuevas formas de encontrarse, posibilita implicarse en los espacios micro sociales, en sintonía con lo social, y que dan sentido las pequeñas transformaciones.

Siguiendo esta lógica de pensamiento, es importante comprender que “el llamado contexto es en rigor texto del grupo, es decir, que no hay una realidad externa que produce mayores o menores efectos de influencia sobre los acontecimientos grupales, sino que tal realidad es parte del propio texto grupal”. (Fernández, 2002: 148) Más que escenografía, el contexto es drama grupal, lo que allí sucede nos muestra con claridad como los sujetos viven su cotidianeidad.

Entendemos que lo grupal constituye un espacio contra hegemónico, que pretende construir nuevas formas de encuentro con el/la otros/as, alejándose de lógicas individualistas y competitivas, acercándose más a la solidaridad, a los buenos tratos, y al respeto. Como un campo de atravesamientos múltiples en los que los/as sujetos se inscriben y este se inscribe en ellos/as. Es en este espacio, tiempo, compartido que se desanda la vida cotidiana, que la tarea que allí se piensa va anudando las singularidades en una trama que trasciende al propio grupo. En este sentido dejamos de lado perspectivas reduccionistas, que lo sostienen como un objeto discreto. Desde el tercer momento epistémico adherimos a pensarlo como espacio táctico de producciones inéditas, en el que ocurren fenómenos relacionados con el territorio y la institución en la que se inscribe. Estos fenómenos o temáticas, reflejan la vida cotidiana de los/as sujetos.

Para trabajar en lo grupal nos interesa destacar tres conceptos: el de dispositivo grupal, el de tarea y el de taller:

Dispositivo grupal: si bien partimos conceptualmente de la definición de M. Foucault, retomando aspectos significativos como: conjunto de elementos heterogéneos entramados, la relación saber poder, su carácter estratégico, etc. Para lo grupal creemos necesario mencionar la importancia del dispositivo como una herramienta, un espacio creativo abierto y productivo, que se plantea para dar respuesta a una demanda, disparando efectos inesperados, con la intención de provocar cambios, saliendo de instituido.

La decisión de instalar distintos tipos de dispositivos, según el escenario, el momento del proceso, el grupo etario, significa tomar decisiones fundadas teórica y metodológicamente, sabiendo que el dispositivo irrumpe, modifica la escena y las posiciones de los/as actores involucrados. Revalorizamos las condiciones del dispositivo en tanto, revelador, analizador, provocador y organizador técnico (Souto, 1999: 105). La puesta en marcha de dispositivos genera en el espacio grupal efectos esperados desde su diseño, pero quizás los más significativos son aquellos que devienen de la creación y el trabajo con otros/as, que son impensados. En este sentido el dispositivo en el espacio de taller se puede considerar como mediador y como soporte en relación a la tarea.

Concebimos la tarea, en el escenario grupal como una producción/creación con otros/as. Es en este proceso que algo de cada unx va cediendo/renunciando, para provechosamente ir creciendo con el aporte de los/as otros/as. Es por ello que se la considera compleja, requiere esfuerzo y compromiso, que habrá que transitarlo en un tiempo determinado.

Para el Trabajo Social con Grupos, el taller se propone como una modalidad de intervención. En la misma, subyace la concepción de sujetx socio-históricxs, constructores y protagonistas de los procesos en que participan. Constructor del conocimiento, hacedor con otros/as de los procesos de aprendizaje, Cada integrante del taller es portador/a de saberes, experiencias vivencias, etc.; las cuales puestas en juego con las de los otros/as, construyen un clima de trabajo y le dan un contenido particular e identitario a cada unx de ellos/as y al espacio. Esta forma de pensar implica pensarnos como equipo docente, pensarlos a los/as estudiantes como sujetxs de aprendizaje y pensarlos/as a los/as sujetxs con quienes vamos a intervenir. Es por ello que en el transcurso del documento haremos énfasis en las múltiples miradas y haceres de los/as actores.

“En el Taller se produce un nuevo estilo de encuentro que abre el camino al autoaprendizaje, a la autonomía y a la recuperación del potencial creativo. El sujeto de aprendizaje, en este taller es un sujeto protagonista con pensamiento crítico, capaz de problematizar e ir sistematizando su conocimiento” (González Cuberes, 2005,12).

El taller se constituye en el soporte metodológico para abordar la tarea. En este espacio hay como dos innegociables: la concepción de sujetos y la construcción de saberes y aprendizajes. Constituyéndose así el punto de partida para nuevos aprendizajes. En este intercambio, las relaciones deberían tender a ser más democráticas, solidarias, teniendo en cuenta que los conflictos que se suceden son el motor de la escena. No se pretende negarlos sino más bien transitarlos, en un marco ético y de respeto por las diferencias, hacia procesos de generación de estrategias y nuevos/otros modos de mirar la experiencia. En síntesis, el taller ofrece la posibilidad de recuperar la experiencia, la reflexión y trabajar sobre la generación de nuevos saberes colectivos y/o repensar los que están en juego. Intervenir con esta intencionalidad exige construir una mirada amplia que incluya aspectos de la comunicación, la participación, el aprendizaje y los conflictos.

La propuesta pedagógica implica que los/as estudiantes puedan ir conformando su “caja de herramientas, con recursos teóricos y técnicos, pero además con una lógica mínima que le permita pensar la dirección de su tarea,” (Jasiner, 2009: 169) a la vez que transitan diversos espacios.

En los espacios territoriales, institucionales y grupales: desempeñan los roles de observador/ra, coordinador/a y co coordinador/ra, cada uno de ellos/as, con sus funciones y tareas pre establecidas. Si bien los equipos de trabajo, se sostienen en el transcurso de la experiencia pre- profesional, lo que se alternan semanalmente serán los roles a desempeñar. Las funciones de la coordinación en el campo grupal requieren de un esfuerzo sistemático de interrogar y conmover su propia posición “Coordinar grupos es una tarea compleja. Un coordinador/a no nace, “se hace”, y con mucho trabajo. (Jasiner, 2007:169)

Por otra parte, las funciones de la observación constituyen un aporte necesario, con la intención de develar lo que acontece en la escena grupal.

Estos aprendizajes en el proceso académico se fortalecen con la acción intencionada de desplegar uno u otro, alternadamente.

Mientras que en los espacios áulicos, el grupo de estudiantes se despoja de estos roles, se produce el encuentro entre pares, comparte sus experiencias, pone en

tensión la teoría, se habilitan los espacios de debates, generando un aprendizaje significativo, que retroalimente su estancia en los contextos de referencia.

El equipo docente es el responsable de planificar las instancias en relación a los ejes teóricos y los emergentes que vayan surgiendo. Si bien la tarea, en líneas generales, está diseñada desde principio de año, en el momento de evaluación en el espacio áulico, se acuerda y se reprograma si es necesario el rumbo de la misma según inquietudes y necesidades consensuadas.

La función del equipo de trabajo en el taller, consiste en facilitar un clima propicio para la reflexión, problematización y producción desde un lugar de copensar, favoreciendo la construcción del vínculo entre los integrantes y de éstos con la tarea.

Los/as residentes, (equipo de trabajo), diseñarán el Proyecto de Intervención, basado en una temática específica que será su objeto de intervención, conjugará la demanda institucional, los intereses/expectativas de los actores, la intencionalidad del equipo de residentes, conforme a la lectura del contexto y a sus propios intereses, y potencialidades.

## **APORTES CONCEPTUALES A LAS EXPERIENCIAS REALIZADAS**

Se espera que esta experiencia contribuya a la formación de profesionales críticos y reflexivos, que puedan diseñar su intervención fundada teórica y éticamente.

Se entiende por profesionales críticos y reflexivos: aquellos que en el marco de los Derechos Humanos logren articular sus procesos de intervención y aprendizaje con los procesos y escenarios socio-históricos, develando y construyendo sus posicionamientos políticos y éticos, en sintonía con sus elecciones teóricas y metodológicas, permitiendo direccionar sus modos de intervenir.

La intervención es un proceso continuo que se inicia con la actitud de revisión y formación permanente, y finaliza con la instancia de sistematización y socialización de la práctica. Proceso intencionado que permite llevar adelante acciones planificadas, apoyadas en objetivos profesionales, teniendo como horizonte el cambio. La misma se encuentra atravesada por aspectos teóricos, metodológicos, éticos y políticos que le dan coherencia y direccionalidad.

Comprendiendo lo anterior desde la perspectiva de la complejidad, desde una lógica dialéctica, y la presencia de la contradicción permanente en los escenarios de trabajo.

## **ALGUNAS PALABRAS PARA CERRAR**

Tanto la cátedra, el grupo de residentes, los distintos actores que constituyen el proceso de práctica, presentan distintos niveles de protagonismo e implicancia según las competencias, funciones y tareas. Todos son necesarios por sus saberes, acciones, experiencias en la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La presencia o no de TS en la institución, centro de práctica, crea diferentes formas y modalidades de aprendizaje. De contar con esta figura, se ofrece un modelo de desempeño, una actitud de acompañamiento, muestra un posible camino a seguir, prácticas instituidas en el territorio y la institución a partir de su tarea. Hay una posibilidad de ser parte de un equipo, implicándose desde las distintas posiciones, valorizando el desempeño de cada uno en sus roles. En este espacio es posible que surjan, confrontaciones, debates, discusiones y otras propuestas, que contribuyan a la intervención en el campo grupal.

Por otra parte, la ausencia de TS, da la posibilidad de la creación, la innovación del espacio y la tarea teniendo como parámetros las incumbencias profesionales; la socialización de las experiencias de sus compañeros/as, en los espacios académicos. Ante esta situación, es importante rescatar que los/as residentes buscan distintas estrategias en la comunidad para acercarse a las distintas instituciones en las que se encuentran profesionales de TS, fortaleciendo de esta manera unos de los hilos del trabajo en red.

En estos últimos años, y a partir de este nuevo enfoque se ha profundizado y fortalecido el trabajo en red, posibilitando sostener los procesos iniciados y darle continuidad a los mismos. En este sentido entendemos a la “red como una herramienta técnica, que nos debe permitir el análisis, la posibilidad de intervención y ayudarnos a operar. Tiene la capacidad de ser policéntrica, es decir que tiene varios centros, permitiendo múltiples vías de acceso al análisis.” (Najmanovich, 2011:129).

La importancia de la rigurosidad y sistematicidad del registro, permite objetivar la experiencia. Es en sí mismo es una intervención, contribuye a la asignación de sentidos/fundamentos/hipótesis a la misma, vivida subjetivamente.

Se pretende que el registro facilite la comprensión- acción reflexiva de la complejidad de lo real, articulando los aspectos de la experiencia, con el cuerpo teórico, en tanto devela/muestra el impacto que están teniendo los procesos de intervención en lo grupal y en sus diversos contextos nos invitan a seguir sosteniendo esta modalidad de intervención, apoyada en dispositivos que estén en sintonía con los contextos y los intereses de los/as distintos actores.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DEL CUETO, A.; FERNÁNDEZ, A. (S/f). *Lo Grupal 2*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

FERNÁNDEZ, A. (1994-2002) *El campo grupal, notas para una genealogía*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

GONZÁLEZ CUBERES, M. (2005) *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Editorial Estrada

JASINER, G. (2007) *Coordinado Grupos*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

NAJMANOVICH, D. (2011) *El juego de los vínculos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

NAJMANOVICH, D. (2008) *Mirar con nuevos ojos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

SOUTO, M. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.



## **EL INTERGRUPO: REFLEXIONES A PARTIR DEL TRABAJO CON LA ASOCIACIÓN DE TRABAJADORES CAMPESINOS DE JUJUY**

**Autoras:** RÍOS, Natalia; VENEGA, VENEGA, Cecilia; AVENDAÑO, Ruth y RADA, Liliana.

**Institución:** Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

**Asignatura:** Trabajo Social con Grupos II

**Mail de contacto:** natalarios04@yahoo.com.ar - cecivenega@live.com

### **INTRODUCCIÓN**

La ponencia que presentamos tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre la construcción de un intergrupo compuesto por universitarios y campesinos, a partir de la puesta en marcha del proyecto de extensión universitaria denominado “Promoción de iniciativas asociativas para la generación de trabajo digno: Asociación de Trabajadores Campesinos de Jujuy (ATCJ)”. El mismo se desarrolló desde finales del año 2015, ejecutándose la mayor parte durante 2016, gestionándose una etapa de ampliación que tuvo lugar en 2017.

La etapa que analizamos en la ponencia corresponde a la de ampliación de proyecto, llevada a cabo en el segundo cuatrimestre de 2017. Tuvo como objetivo aportar a la visibilización de la problemática del sector, respondiendo a la demanda de la ATCJ, de realización de un documental que abordara y mostrara la realidad que atraviesan.

El proyecto fue asumido por un grupo interdisciplinario e intercátedra. Reunió a equipos de las Cátedras de Trabajo Social con Grupos II de la carrera de Trabajo Social; de Psicología Social de las carreras de Comunicación Social y Antropología sede San Salvador; y Psicología Social de la carrera Educación para la Salud de la sede San Pedro. Trabajamos con agrupamientos de campesinos nucleados en la ATCJ. Esta Asociación está integrada por familias que viven en situación de pobreza, con limitaciones para poder generar una ampliación en la producción y mejorar sus condiciones de vida.

Asumimos la tarea de registro y producción audiovisual desde la educación popular, ya que creímos acertado que los mismos campesinos la pudieran realizar, mediados por la capacitación en lenguaje audiovisual. Pusimos en marcha entonces, el proyecto de capacitación “Miradas Campesinas”, cuyos docentes fueron profesionales de Comunicación Social integrantes del equipo extensionista, y los capacitados fueron los campesinos de la ATCJ y el resto de los integrantes del equipo: Trabajadores Sociales, Psicólogos, y estudiantes avanzados de Comunicación Social.

La estrategia general de abordaje estuvo enmarcada en los lineamientos de la Investigación-Acción Participativa. Esta práctica de investigación, alternativa a la investigación tradicional, surgió en América Latina en la década de 1960, siendo varias las modalidades y tipos de propuestas que han dado cuerpo a este estilo de trabajo.

## **LA CONFORMACIÓN DEL INTERGRUPO**

Utilizamos el concepto de intergrupo como clave en este trabajo, ya que consideramos que es la definición que más se acerca a caracterizar al conjunto de actores involucrados en la experiencia que analizamos. Desde De Robertis y Pascal (2007) entendemos que el intergrupo es un grupo portador de un proyecto, que se caracteriza por ser una instancia de trabajo (elaboración-ejecución) en la que se reúnen personas que representan a diferentes grupos implicado en la acción. Sostienen los autores que *estas personas son las correas de transmisión de las informaciones entre los diversos grupos. El intergrupo está encargado de la*

*coordinación y seguimiento del conjunto, de ciertas decisiones y tareas, y asegura además un rol de rol de representación.* Señalan también los autores, que *el intergrupo es el lugar ideal de entrada en relación de los diferentes actores de una intervención colectiva.*

La experiencia que analizamos, se planteó como una intersección entre Universidad y Campesinos, si lo entendemos en términos generales. La propuesta surge a partir de la aproximación entre dos ámbitos diferentes, con voluntad de cooperación: un sector de pequeños campesinos agrupados en la Asociación de Trabajadores Campesinos de Jujuy, y un sector de docentes y estudiantes universitarios de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJU.

Los objetivos perseguidos fueron: 1) Generar espacios de participación, intercambio, y de valoración de saberes, entre los agrupamientos de las diferentes localidades que conforman la ATCJ, y entre campesinos y universitarios; 2) Promover el conocimiento y utilización de herramientas del lenguaje audiovisual para realizar producciones que tengan como finalidad visibilizar las necesidades e inquietudes que atraviesan en su vida cotidiana los trabajadores campesinos.

Con estos objetivos nos reunimos, generándose verdaderamente un intergrupo, entendido como grupo portador de esos objetivos. Por esta razón es que hablamos de la experiencia de un intergrupo, y no de una transferencia de conocimientos o productos, desde la universidad a los campesinos.

Para llegar a lo proyectado para esta etapa de ampliación, que tuvo por meta la producción audiovisual, hubo un proceso anterior dado por el desarrollo del proyecto de extensión que duró un año. Este proyecto realizó un gran aporte respecto al establecimiento y afianzamiento de relaciones entre la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJU y el sector de pequeños campesinos agrupados en la ATCJ. Por otro lado, se pudo producir información acerca de la situación en que vive el sector, y las dificultades que enfrentan en su vida cotidiana como productores y en sus relaciones familiares y organizativas. Y, como perspectiva futura puntualizamos tres aspectos que era recomendable atender:

- La realización de un documental que aborde y muestre la temática, altamente demandado por la población campesina con la que trabajamos.

-Realizar relevamiento de algunas localidades comprendidas en el proyecto.

-Pasar del diagnóstico a la elaboración y ejecución de proyectos para resolver algunas de las problemáticas identificadas.

De estos tres aspectos, en reuniones con los campesinos y evaluaciones de posibilidades según tiempos, recursos e intereses, definimos que era conveniente una etapa de ampliación con una duración equivalente a la mitad del año lectivo, centrada en la producción audiovisual. Una vez que definimos el foco de la etapa de ampliación del proyecto, el equipo extensionista tuvo que diseñar la metodología de trabajo para buscar la aprobación de la ATCJ, y para elaborar el proyecto a ser presentado a la Facultad.

Había diferentes perspectivas para realizar la producción audiovisual, pero la propuesta que creímos acertada fue la que respondía a la perspectiva de la educación popular. Asumimos conveniente que el registro y producción audiovisual fuera realizado por los propios campesinos, además del equipo extensionista. Pero para poder presentar la propuesta a la Facultad, debimos consultar con la ATCJ su apreciación al respecto, ya que implicaba un compromiso de participación y capacitación, y muchas veces los tiempos en las tareas agrícolas no lo permiten.

Llegamos a un acuerdo sobre seguir los lineamientos de la educación popular, acordamos las acciones del proyecto, y la modalidad que tendría la realización de los audiovisuales. Como complemento se elaboró un proyecto de capacitación en lenguaje audiovisual denominado "Miradas Campesinas". La capacitación y registro audiovisual se complementó con la visita y profundización del conocimiento de localidades que estaban comprendidas en el proyecto. Fuimos rotando los encuentros de capacitación y práctica de registro audiovisual por cuatro localidades, en cada una de ellas participaron a su vez, personas que no realizaron la capacitación completa, pero sí asistieron cuando tocó hacerla en su localidad.

Fundamentamos la perspectiva seleccionada en la convicción de que la educación popular hace posible la construcción de un pensamiento crítico, que posibilita la organización popular y la autonomía, reconocerse en un mundo injusto y en consecuencia poder expresarlo desde la vivencia propia. Creemos que fue esta perspectiva la que posibilitó que se conforme un intergrupo, y que no sea sólo una

actividad de transferencia, como suele ocurrir cuando sólo los universitarios analizamos, reflexionamos y producimos para la divulgación sobre determinados aspectos de la realidad social, y los protagonistas sólo reciben nuestras producciones.

Como mencionábamos en la introducción, nuestra práctica investigativa se acerca a los lineamientos de la investigación-acción participativa. Sostiene Sirvent (1994) que la investigación participativa puede ser definida como un estilo o enfoque de la investigación social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares: “entendemos la investigación participativa no como un método único o unificado, formalmente constituido por un conjunto lógicamente estructurado (sistemático) de orientaciones, actividades y procedimientos, pero sí como una práctica social de producción de conocimientos que busca la transformación social vista como totalidad. Se señala también el carácter nuevo e innovador de esta práctica, en la medida en que el conocimiento científico se produce en la propia acción, al mismo tiempo que contribuye a ella” (Pinto, 1987, citado por Sirvent, 1994).

## **LOS ACTORES DEL INTERGRUPO**

### a) La ATCJ:

Uno de los actores en este proyecto fue la ATCJ, que agrupa a pequeños productores del campo, con el objeto de mejorar sus condiciones de trabajo, identificando problemáticas comunes y procurando dar soluciones a las mismas. Se trata de familias caracterizadas por vivir en situación de pobreza, y por limitaciones para poder generar una ampliación en la producción y mejorar condiciones de vida.

Esta Asociación, inicia su conformación en el año 2004, a partir del nucleamiento de campesinos pobres que recibían subsidios por desocupación –Plan Jefas y Jefes de Hogar, PEC-, y advirtieron que esto no agotaba la resolución de sus reales necesidades. De esta manera fue conformándose el área de campo, dentro de una organización de desocupados (CCC). En el año 2009, se constituyen formalmente

como asociación civil. Al momento de ejecución del proyecto se componía por agrupamientos pertenecientes a las localidades de: Lobatón, Pampa Vieja, Puesto Viejo, La Urbana –tierras del ingenio La Esperanza- y Los Naranjos. Se trata de localidades situadas en la región de valles y de selva de la provincia de Jujuy.

La estructura organizativa de la ATCJ tiene como rasgo distintivo que más allá de ser una Asociación Civil con lugares legalmente determinados, se integra por delegados representantes de cada localidad; y es esta conformación legitimada por sus miembros la que tiene mayor peso hacia el interior de la Asociación. Así, podemos decir que este grupo de delegados es ya un intergrupo.

Los socios de la ATCJ pertenecen a un sector del campo que atraviesa tres grandes problemáticas -entre otras-: 1) no posesión de tierra; 2) imposibilidad de acceder a tecnología y acompañamiento técnico y; 3) dificultades en la comercialización de la producción. Como sujetos sociales podemos ubicarlos entre los sectores más rezagados del agro. Estas problemáticas reproducen las condiciones de pobreza, y convierten a la mayoría en arrenderos, medieros o en trabajadores por porcentajes, lo que genera imposibilidad de resolver la subsistencia sólo por el trabajo agrícola, surgiendo múltiples complementos laborales, todos inestables.

Estudios realizados en la provincia, muestran con relación al sector agropecuario que en 2008 estaban en producción 162.000 hectáreas de tierras agrícolas; pero en Jujuy existen por lo menos 450.000 hectáreas con aptitud agrícola tipo A, lo que muestra que están ociosas 288.000 hectáreas potencialmente aptas para incorporarlas a la producción. Esta situación se vincula con el uso y tenencia de la tierra, ya que existe una concentración latifundista que se evidencia en el hecho de que cinco grandes propietarios terratenientes concentran el 40 % del valor fiscal de todas las tierras rurales de la provincia (Aramayo y Sapag, 2011).

No obstante, existen familias que poseen pequeñas parcelas de tierra propias (1 o 2 ha) pero se topan con la imposibilidad de acceder a tecnología que mejore el rendimiento de las cosechas, como así también de contratar asesoramiento técnico sostenido. En el caso de los arrenderos observamos la misma problemática, lo cual genera temor de invertir más de lo que se pueda ganar por estar sujetos al clima que afecta la producción, y no poder acceder a innovación técnica que resuelva este problema, como por ejemplo invernaderos. En algunos lugares existe otra limitación

que refiere al sistema de riego que se necesita para trabajar las tierras en cuestión. Otra problemática consiste en no contar con maquinaria para preparar la tierra, por lo que deben alquilar tractor y rastra por el tiempo requerido para el trabajo.

Las problemáticas detalladas son las que están en la raíz de las situaciones que viven los pequeños campesinos, y deben encontrar solución en políticas públicas diseñadas con tal fin. Pero, hay otras que pueden encontrar respuestas desde otros sectores como el universitario. Se identifica la necesidad de contar con acompañamiento técnico que contribuya, en el plano de las relaciones humanas, a fortalecer el aspecto asociativo, de liderazgo, comunicativo, etc. Existen también determinadas limitaciones referidas al aspecto socio-educativo que anuló para estos sectores la apropiación de herramientas para plasmar en documentos escritos, audiovisuales o virtuales, sus proyectos y necesidades.

b) Los universitarios:

Otros actores en este intergrupo fueron los pertenecientes a la Universidad. Hay en esta institución una diversidad sujetos, roles, dependencias, es decir una constitución interna compleja. Dentro de ella señalamos dos grupos vinculados a la conformación del intergrupo. Por un lado, la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, fue un actor que, aunque no estuvo directamente participando en las acciones del proyecto, sí tuvo injerencia al ser quien gestiona la aprobación del Proyecto, y por lo tanto lo posibilitó desde el punto de vista financiero, y desde el aval académico.

Por otro lado, señalamos como actores a las cátedras participantes, en este caso sí estuvieron directamente vinculadas a la tarea del intergrupo. Estas cátedras conformaron el grupo extensionista, que consideramos es ya un intergrupo. Estuvo conformado por docentes y estudiantes, en el caso de estos últimos incorporados a una cátedra como adscriptos. Las cátedras fueron tres, pertenecientes a tres carreras diferentes: Psicología Social de la Carrera Comunicación Social; Trabajo Social con Grupos II de la Carrera Trabajo Social; y Psicología Social de la carrera Educación para la Salud, de la sede San Pedro. No todos los miembros de estas cátedras participaron en el proyecto y por lo tanto cada cátedra mantuvo su dinámica interna, siendo los participantes del proyecto representantes de las mismas en el intergrupo.

Nos motivó para este proyecto, la convicción del compromiso que la Universidad debe asumir en la sociedad. Decidimos investigar y accionar, porque nos mueve este compromiso universitario, promoviendo la potencia creativa en la construcción de proyectos colectivos, democráticos y plurales, localizados territorialmente y en relación a los desafíos que las demandas de estos sectores sociales plantean.

## **LAS RELACIONES ESTABLECIDAS Y LA ESTRUCTURA DEL INTERGRUPO**

Sostienen De Robertis y Pascal (2007) que los diferentes actores presentes en un intergrupo estarán condicionados por su pertenencia y su poder. Cuando se crea el intergrupo, cada miembro aporta su pertenencia al grupo o al organismo que lo delega. Trae consigo también el lugar que ocupa en la jerarquía del organismo, lo cual condiciona su estatus social y le confiere un cierto grado de poder (...) Diversas pertenencias y poderes hacen del intergrupo una instancia muy heterogénea, con todos los problemas que esto puede generar en torno a la elaboración de un proyecto en común.

En la experiencia pudimos ver que, a pesar de la tendencia a establecer relaciones horizontales, el estatus social que posee la Universidad, hizo que se generara cierto efecto de título, y se delegara en sus representantes cierto poder, respecto a la resolución de los audiovisuales.

Por otro lado, los representantes de la ATCJ tienen una larga historia en el campo de las luchas sociales, y esto hace que los posicionemos y ellos se posicionan, en un lugar de reconocimiento, por el trabajo, por la lucha: *“nosotros somos los que alimentamos a la ciudad”*.

A su vez, hacia el interior de cada uno de los grupos también hay jerarquizaciones. Las cátedras poseen una estructura con lugares diferenciados jerárquicamente (adjuntos, JTP, Ayudantes de 1era, adscriptos egresados, adscriptos estudiantiles), el proyecto tuvo directores, la capacitación en elementos audiovisuales tuvo docentes que si bien fueron parte del equipo extensionista era a quien les correspondía tomar decisiones al respecto. La ATCJ también posee lugares jerarquizados, como el del referente general que es quien reúne y se comunica con el resto de los delegados de las localidades, estos delegados lideran a los asociados

de sus localidades, en algunas ocasiones trabaron la participación del resto, y en otras la facilitaron.

Si bien, se evidencian estas diferenciaciones, lo que nucleó fue el objetivo de analizar las situaciones que atraviesa cada localidad y poder visibilizarla a partir de la producción audiovisual. Una motivación que podemos mencionar como secundaria, o vinculada a un medio, fue la de realizar una capacitación certificada institucionalmente, lo cual es útil al curriculum tanto de campesinos como de universitarios. Al igual que los antecedentes como integrantes de un proyecto.

Respecto a juegos políticos, oposiciones y conflictos, se manifestaron fuertemente en la etapa de producción del audiovisual, en una localidad que decidió separarse de la ATCJ, y dejó trunco el proyecto de audiovisual sobre ese lugar.

Por último, podemos decir que la estructuración del intergrupo, tuvo dos formas diferentes según la acción y el momento. En la primera etapa se concretaron encuentros quincenales, rotando por cuatro localidades diferentes. En estos encuentros la estructura del intergrupo estuvo conformada por delegados de todas las localidades que conforman la ATCJ, asociados de la localidad sede, y el equipo extensionista.

En la segunda etapa el objetivo fue la producción audiovisual por localidad. En este momento se conformaron cuatro intergrupos, uno por cada localidad sobre la que se realizaría un audiovisual. Se conformaron por los delegados de la propia localidad en que se realizaría el audiovisual y sus familiares –no así el resto de los socios, siendo este un tema a analizar en otro escrito-, y parte del equipo extensionista que se dividió en 5 subgrupos.

## **TAREA DEL INTERGRUPO**

El objetivo del intergrupo era la producción audiovisual. Como tarea, llevamos adelante encuentros con el objetivo de problematización de la realidad local a través de análisis e intercambios, y el abordaje de contenidos sobre lenguaje audiovisual a través de la metodología de taller y con prácticas de registro de lo que acontece en

cada localidad visitada. Hubo seis encuentros: dos de ellos –el primero y el último– en San Salvador de Jujuy, en su sede gremial; y cuatro rotando por las localidades.

En una segunda etapa la tarea se centró concretamente en la producción audiovisual. En este momento cada subgrupo organizó sus encuentros y roles, para diseñar, entrevistar, filmar, registrar sonidos, editar. Sostenemos la pertinencia de este enfoque ya que posibilita el empoderamiento de los destinatarios, al analizar, reflexionar y construir ellos mismos un relato sobre la realidad que viven, a la vez que se apropian de herramientas técnicas.

Consideramos que fueron relevantes las reuniones del equipo extensionista compuesto por las diferentes cátedras, pero más aún, los encuentros para problematización de la realidad local, la capacitación en herramientas de producción audiovisual que se realizaron en territorio, así como las prácticas de registro audiovisual de lo que acontece en cada localidad. Pero, la experiencia más enriquecedora, fue la producción audiovisual y escrita asumida desde la heterogeneidad de grupos de trabajo conformados por campesinos, profesionales y estudiantes, con una tarea común. Se lograron cinco productos audiovisuales; y los propios campesinos participaron en registrar sus realidades, en la decisión sobre cómo contarla desde el lenguaje audiovisual, y en la confección del audiovisual.

En relación a los obstáculos, una de las mayores dificultades fue poder coincidir en tiempo y espacio. El trabajo en el campo implica largas horas de tarea, y las distancias geográficas entre localidades son considerables. Entonces, la propuesta de reuniones quincenales implicó la interrupción de la cotidianidad de los miembros del intergrupo. La tarea de elaboración de los audiovisuales requirió no sólo poner en práctica lo aprendido sino el ejercicio del debate y el consenso. Implicó además la participación ampliada de quienes forman del ATCJ generando movilización en sus propios lugares.

Esto también nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de intervención de modo respetuoso, de acercamiento corriéndonos de lugares de omnipotencia que supuestamente da el saber académico. La escucha atenta y la predisposición para el aprendizaje de los saberes cotidianos son un elemento indispensable al momento de afrontar la tarea en un intergrupo.

## **ALGUNAS REFLEXIONES EMERGENTES**

La experiencia de ejecución del proyecto nos lleva a reflexiones sobre: posiciones de sujeto –que quedaron abordadas en el apartado sobre los actores-, articulaciones y/o conexiones – también abordadas a lo largo del trabajo-, transformaciones, investigación e intervención situada; necesidad y dificultad de construcción de un intergrupo; interdisciplinariedad.

La complejidad de la realidad campesina, implicó asumir como equipo la idea central de que ninguna disciplina en particular es capaz de dar una respuesta global a esta situación. Por ello entendemos la interdisciplina como la capacidad de poder “hacer junto con otros” superando la perspectiva de las “parcialidades” impuestas por las improntas positivistas; entonces fue posible la integralidad y la complementariedad de los saberes.

En relación a la investigación e intervención situada, consideramos relevante retomar las ideas planteadas por el socio construccionismo. La elaboración de un producto audiovisual, fue posible a partir del proceso de deconstrucción-construcción y reconstrucción permanente, realizada por el intercambio de aquello que les significaba un problema a cada localidad. La definición de cada problema social, fue producto de definición colectiva. Si bien cada espacio poseía particularidades, es cierto que compartían el hecho de ser pequeños productores en un modelo neoliberal, que prioriza la gran industria y fagocita los emprendimientos de pequeña escala.

El intergrupo fue facilitando miradas diversas, poniendo en cuestión también lo que a nivel cultural significa esto. Todos nos encontramos atravesados por esta estructura, por un modelo consumista, que genera necesidades de modo paulatino dejando atrás la posibilidad de valorar lo que implican los procesos, pensando solo en los resultados. En este sentido comienzan a abrirse interrogantes sobre la forma en que desde el Trabajo Social se piensa la intervención ¿qué modelos se priorizan para la misma? ¿Aquellos que consideran la realidad como dada y un objeto con categorías a conocer? ¿O será que la realidad compleja implica pensar en formas que entiendan el mundo como una construcción permanente con significados únicos y particulares?

Sobre las transformaciones, estas son posibles en tanto la investigación genera nuevas visiones, moldeando nuevas comprensiones y explicaciones. Entendemos que en el transcurrir de los encuentros fueron enriqueciéndose los aportes; el hecho de participar en cada instancia de formación, luego retornar a los lugares de trabajo de cada uno, multiplicar lo conversado y trabajo y regresar nuevamente al próximo encuentro, generó la construcción de nuevas visiones y nuevas relaciones. Fue así que la Universidad comenzó a verse como un lugar de encuentro posible para quienes hasta el momento trabajaban la tierra, y el campo como lugar privilegiado para la construcción de alternativas comunes. La resignificación de la idea de poder, no como algo negativo, sino como la capacidad que tenemos todos en tanto relación con otros, fueron entre otras, las ideas fuerza con la que se fueron elaborando los productos audiovisuales.

## **CONCLUSIÓN**

Concluimos en que existe una retroalimentación entre docencia-investigación-extensión, pero para ello es necesario propiciar y fortalecer lazos entre la universidad y los sectores con los cuales trabajamos. En este caso entre el sector de campesinos y la Universidad, promoviendo aperturas, intercambios y transformaciones.

La interdisciplinariedad potencia las intervenciones, siendo los campesinos –aunque no científicos- expertos que se incorporan a esa interdisciplinariedad, cuando asumimos el estudio e intervención en la realidad del sector. Pero ello sólo es posible cuando accedemos a relaciones horizontales, que generen verdaderos espacios de participación, intercambio, y de valoración de saberes locales.

Creemos que la realización del Proyecto fue importante para afianzar la figura de la Universidad como institución anclada en la realidad jujeña, cuestión que en el imaginario social no está instalada ya que se la ve lejana y con escasa función social.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARAMAYO, B.; SAPAG, G. (2011). *Evolución del producto bruto geográfico (PBG) de Jujuy y la realidad social*. [En línea]. [Consulta: 05/11/2011] <<http://www.cpcejujuy.org.ar/ciclo-de-conferencias-sobre-temas-economicos-del-consejo-profesional-de-ciencias-economicas-de-jujuy/>>

DE ROBERTIS, C. y PASCAL, H. (2007) *La intervención colectiva en Trabajo Social. La acción con grupos y comunidades*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

SIRVENT, M.T. (1994) *Educación de adultos: investigación y participación*. Buenos Aires: Libros del quirquincho.



## JUGAR EN EL HOSPITAL

**Autoras:** TRÍMBOLI, Irma y COLACCHIO, Gabriela

**Institución:** Hospital Nac. Prof. A. Posadas y Universidad Nacional de La Matanza

**Asignatura:** Práctica II. Grupo y Comunidad

**Mail de contacto:** irmanancyt@yahoo.com.ar - colacchiogabriela@hotmail.com

**Palabras clave:** Juego - Infancias - Salud - Derechos.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recupera la experiencia de talleres lúdicos, destinados a niños hospitalizados en Hospital Posadas, llevados a cabo por el espacio de recreación "Esquina Esperanza" integrado por trabajadoras sociales del Hospital y estudiantes de trabajo social de la Universidad Nacional de la Matanza.

Comenzaremos describiendo al Hospital Posadas, con un breve recorrido histórico hasta llegar a la situación actual. Presentaremos la internación pediátrica, su población y los procesos de atención que acontecen en este sector. Se profundizará en el análisis del espacio de recreación "Esquina Esperanza", proyecto desarrollado en las salas de internación por el Servicio Social del hospital, que utiliza el juego como herramienta de intervención y se propone mejorar el proceso de hospitalización promoviendo prácticas de atención integral de la salud.

## PRESENTACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

El Hospital Posadas fue creado a fines de los años '50, como iniciativa de la Fundación Eva Perón y con el objetivo de atender enfermedades pulmonares

crónicas y tuberculosis. En 1955 se produce el golpe de estado que derroca a Perón, desmantelándose la Fundación Eva Perón. En 1957 se transfirió el establecimiento, aún en construcción, al Ministerio de Asistencia Social y Salud Pública y en 1958 formó parte de una red de institutos especializados bajo la órbita del Ministerio de Salud Pública. Con el golpe de estado, el 28 de marzo 1976, el hospital es intervenido quedando a cargo de un Director Militar. Los procesos de persecución que se habían iniciado tiempo antes se intensifican, llegando a funcionar en el predio del hospital un centro clandestino de tortura, por el que pasaron compañeros y compañeras trabajadores/as del hospital. En la actualidad ocho compañeros/as continúan desaparecidos/as. El hospital posadas tiene una historia de lucha por el derecho de nuestro pueblo a la salud, pero también tiene una historia de trabajadores y trabajadoras que trabajaron políticamente para definir que salud llevaría adelante esta institución.

Actualmente, el Hospital Posadas es un centro médico asistencial de alta complejidad, ubicado en oeste del conurbano Bonaerense. La institución desarrolla tareas de prevención, tratamiento y rehabilitación de la salud, así como también, actividades docentes y de investigación.

Cuenta con aproximadamente 500 camas de internación. Se realizan un promedio de 12.000 cirugías por año y el 86 % de los pacientes que atiende no posee cobertura social (Estadísticas Hospital Posadas, 2013). En 2014 se realizaron 344.954 consultas médicas, de las cuales 110.408 correspondieron a consultas pediátricas.

## **CARACTERÍSTICAS DE LA INTERNACIÓN**

El Hospital Posadas concentra la cantidad de camas pediátricas más importante de la región. En 2014, la internación pediátrica hospitalizó a 4143 niños (Estadísticas Hospital posadas, 2014), de los cuales 3294 fueron ingresados a salas de internación general. Los/as pacientes internados (incluye pediatría y adultos) residen, en el 86.3% de los casos, en los municipios cercanos a la institución (Estadísticas Hospital Posadas 2014). Esta cercanía no implica fácil acceso en relación a la amplia extensión geográfica de estos Municipios y al deficitario sistema de transporte

público. Llegar al Hospital puede requerir viajes que rondan las dos horas y la toma de entre dos y tres medios de transportes.

<b>Municipio de residencia</b>	<b>%</b>
La Matanza	18.1
Merlo	15.8
Moreno	15.4
Morón	14.7
Hurlingham	9.8
Ituzaingo	6.7
3 de Febrero	5.8
Otros Munic. y Partidos de la provincia de Bs. As.	10.61
Ciudad de Bs.As.	0.8
Otras Provincias	0.7
Otros Países	0.3

Según trabajo realizado con fuentes estadísticas 2009 en el 5 piso B de la internación pediátrica (Trimboli; 2010), trabajo social fue interconsultado por el 19, 9 % de los niños internados, de los cuales el 12.9 tenía cobertura social y se distribuyen según rango etario:

<b>Edad</b>	<b>%</b>
0-2 años	51.97%
3-5 años	16.48%
6-9 años	11.11%
10-12 años	11.11%
13 o más años	9.31%

Respecto de las variables económicas y condiciones materiales de vida no disponemos de información propia sistematizada, consideraremos para nuestra

población los datos de Barómetro de la Deuda Social de la Infancia de la Universidad Católica Argentina (2015). Para el conurbano bonaerense se registra que la pobreza afecta al 40,4% de los/as niños, y que el 26,2% de los mismos posee necesidades básicas insatisfechas. La Asignación Universal por Hijo (AUH) es recibida por el 30,9 % de los/as niños del conurbano, no obstante, el 21,5% de la infancia vive en hogares con dificultades para acceder a los alimentos y el 8,4 % tiene privaciones alimentarias graves.

La población de niños internados residente mayoritariamente en el corredor oeste de la provincia de Buenos Aires, carecen de cobertura social, los datos estadísticos nos muestran que sus vidas son afectadas por la pobreza. La dificultad para acceder a una alimentación adecuada repercute directamente sobre la condición de salud. Las condiciones habitacionales deficitarias amplifican las posibilidades de que las enfermedades respiratorias, parasitarias e infecciosas, así como los accidentes se presenten con mayor prevalencia en esta población.

Laurell plantea que el carácter social de la enfermedad requiere del estudio del tipo de enfermedad, la frecuencia y la distribución de la enfermedad en los distintos grupos sociales, relacionando el proceso social y el proceso de salud y enfermedad según el modo diferencial en que cada uno de los grupos se inserta en la producción y se relaciona con el resto de los grupos sociales.

En este sentido podemos decir según estadísticas 2014 que el 19,1% de las internaciones correspondieron a pacientes con enfermedades respiratorias, 7,5% a enfermedades infecciosas y parasitosis y el 4.2% a traumatismos, envenenamientos y otras causas externas, que engloban mayoritariamente a niños accidentados. Estas enfermedades tienen un fuerte componente social y están íntimamente ligadas a las condiciones materiales de vida de los/as niños.

El análisis de la población con la que trabajamos nos invita a preguntarnos: ¿Nuestros niños enferman y se internan también por pobres?

## **TRABAJO SOCIAL E INTERNACIÓN PEDIÁTRICA**

El ingreso a la sala de internación supone que el niño/a está atravesando un cuadro patológico agudo o que se ha reagudizado un cuadro crónico. Las características edilicias del sector de internación pediátrica no ofrecen ninguna particularidad significativa que denote que los/as destinatarios de ese espacio son niños. Las habitaciones tienen cuatro camas, y cuatro sillas destinadas a los/as acompañantes. En dos de los sectores de internación, las habitaciones poseen grandes balcones, que carecen de protección por encima de las barandas.

Es notoria la precariedad del edificio destinado a la internación, con roturas, carencia de agua caliente en gran parte de los baños, limpieza deficitaria, entre otras. Cada sector tiene 32 camas de internación. Enfermería y médicos tienen permanencia durante las 24 hs., no obstante, la mayor actividad se concentra durante las mañanas.

El equipo médico realiza el recorrido por la sala y luego se ubican en el pasillo del sector donde actualizan historias clínicas y realizan interconsultas entre otras actividades. A media mañana se reúnen en habitaciones lindantes al sector donde analizan, debaten y acuerdan sobre los tratamientos médicos en los que están trabajando. Durante la tarde la actividad disminuye notoriamente, volviéndose a activar a las 16hs, al iniciarse el horario de visitas.

La internación es conjunta, los/as niños deben estar permanentemente acompañados de un/a adulto, preferiblemente madre, padre u otro referente afectivo que es quien contiene afectivamente al paciente y le brinda cuidados de higiene, supervisión y alimentación entre otros.

El primer abordaje del/a niño hospitalizado lo realiza el equipo médico del piso de internación quienes centran la tarea en la evaluación diagnóstica y prácticas realizando las interconsultas con las especialidades que consideran pertinentes. Estas se pueden realizar de manera informal en los pasillos o telefónicamente. A mayor complejidad de la situación, el intercambio y trabajo en conjunto con los/as distintos interconsultores se acrecienta. Las distintas disciplinas se encuentran dentro de la misma institución, pero las formas de trabajar, los intereses y los tiempos de cada uno son diferentes. La comunicación no siempre es fluida, en algunos casos notificándonos de la intervención del otro, solo por el registro de la historia clínica.

Los equipos médicos tienen espacio de ateneos semanales, que, si bien no resuelven el problema de la fragmentación, ofrecen la potencialidad que posee el encuentro en un tiempo y espacio determinado para trabajar especificidades de la tarea en forma conjunta. Los/as profesionales de otras disciplinas que trabajamos en la internación pediátrica tenemos encuentros con distintas modalidades de trabajo al interior de nuestras profesiones, pero no hemos podido generar espacios comunes de trabajo y reflexión. Participamos de los ateneos en contadas ocasiones y solo cuando los equipos médicos nos convocan.

Trabajo Social concurre periódicamente a las salas de internación, toma las interconsultas médicas y las demandas espontáneas que surgen en la recorrida de piso. Realiza luego una devolución de lo trabajado al equipo médico registrando su intervención en la historia clínica del/a paciente

La mayor parte de las personas con quienes trabaja TS durante la internación, son derivados por los/as médicxs tratantes, situación que da un sesgo de quien es el “paciente social”. Lo difuso de esta nominación requiere del trabajo cotidiano al interior de los equipos de salud a fin de poder consensuar y debatir criterios y categorías siempre en disputas. Los motivos de derivación a TS están ligados a dificultades por parte de las familias para sostener los tratamientos médicos propuestos, gestión de recursos, consumo problemático de sustancias, condiciones materiales de vida, violencia, abuso sexual y maltrato infantil, entre otros.

La institución hospitalaria y el Servicio de Trabajo Social bajan lineamientos, habilitaciones y limitaciones a la práctica y rol de cada trabajadora social; no obstante, creemos que la praxis individual abarca también las dimensiones constituidas por las distintas perspectivas teóricas, metodológicas y técnicas con las que cada Trabajadora Social construye su especificidad profesional así como también a las concepciones de salud con las que escucha las demandas e interviene.

La entrevista social se constituye en una de las herramientas fundamentales para Trabajo Social. Utilizamos entrevistas de estructura flexible, que permita una escucha integral de la cual poder discernir los aspectos que aporten, a pensar procesos de intervención que puedan ser abordados desde nuestro campo profesional teniendo presente los límites y las posibilidades. Podemos decir que, en

la internación pediátrica, la entrevista permite articular la concepción de la acción con su operación, abarcando el momento de la evaluación. Según Martinelli y Koumrouyan (2001) la entrevista se construye a partir de las finalidades de la acción que se va a desarrollar y de los determinantes políticos, sociales e institucionales.

Trabajo Social aborda su tarea en la internación pediátrica donde prevalece el modelo médico hegemónico que Menéndez (1990), enuncia como el conjunto de prácticas, saberes y teorías generadas por el desarrollo de lo que se conoce como medicina científica, el cual desde fines del S. XVIII ha ido logrando dejar como subalternos al conjunto de prácticas, saberes e ideologías que dominaban en los conjuntos sociales, hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad, legitimada tanto por criterios científicos como por el Estado.

Desde esta perspectiva centrada en lo biológico, donde la dimensión histórica y social, queda borrada, se espera que la persona se adapte a la organización, aceptando como única demanda a la institución, la “cura” de la enfermedad.

¿Cómo produce salud el Hospital Posadas? La principal manera de producir salud está relacionada al modelo médico hegemónico, no obstante experiencias que responden a otros modelos, la respuesta sigue residiendo en la atención individual de la enfermedad, entendiéndola principalmente desde los aspectos biológicos que apelan la medicalización y la tecnología (fundamentalmente en manos del mercado) como las principales respuestas a la enfermedad.

Esta modalidad tiende a la fragmentación, donde las personas son entendidas como individuos, y la dimensión social queda en un lugar de externalidad. Si bien Trabajo Social es convocado para atender una/la necesidad puntual de un individuo, resulta imprescindible desarmar y resignificar la demanda, pensarla dentro del entramado familiar, social y político, y contextualizarla en un tiempo determinado. Se torna necesario entonces, trabajar con otras categorías que integren lo social como parte constitutiva de la singularidad.

Quienes trabajamos en este proyecto intentamos promover otras modalidades de trabajo, instalando un Trabajo Social que incorpore categorías de análisis que le permitan interpelar, de forma crítica, la realidad en la cual se despliega su quehacer profesional concreto para poder pensar, diseñar y promover formas de intervención

que apunten al cambio social, favoreciendo el rol activo de los sujetos como actores de los procesos transformadores de la realidad.

Encontramos en la medicina social categorías que aportan a este objetivo al interrogarse sobre la producción social de la enfermedad, la organización social de los servicios de salud, el saber médico y la formación de recursos humanos para dicho campo.

Laurell plantea al respecto que el proceso salud-enfermedad de un grupo determinado, adquiere historicidad porque está socialmente determinado. Es decir, que para explicarlo no bastan los hechos biológicos, sino que es necesario aclarar cómo está articulado al proceso social, y aun así el carácter social del proceso salud-enfermedad no se agota en su determinación social, ya que el proceso biológico humano mismo es social en la medida que no es posible fijar la normalidad biológica del hombre al margen del momento histórico.

Las prácticas hegemónicas sientan sus bases en los beneficios científicos y tecnológicos de la medicina, cuyos éxitos las consolidan como modelos de atención de la salud que concentran y dirigen la totalidad de las respuestas sanitarias, subsumiendo en su lógica a distintas disciplinas.

En los procesos de reflexión sobre la intervención de trabajo social en la internación pediátrica, surge como situación problemática la ausencia de espacios lúdicos para niños y niñas internados, y se visualiza la potencialidad que Trabajo Social tiene para trabajar en juego como derecho y como amplificador de lo sano. El espacio de recreación se construye buscando readecuar el dispositivo de atención en la internación pediátrica, habilitando una práctica que aporte a la transformación del proceso de internación y a brindar elementos para que niños y niñas puedan vincularse con los aspectos sanos de su realidad asumiendo un rol activo frente al proceso de salud enfermedad que ocasiono la hospitalización.

## **TALLER DE RECREACIÓN “ESQUINA ESPERANZA”**

Esquina Esperanza comienza a esbozarse en el año 2009, a partir de ateneos interdisciplinarios donde se trabajó las situaciones de niños con internaciones

prolongadas. Trabajo Social impulsa un primer intento, desde el voluntariado, que resulta fallido.

La experiencia inicia formalmente como proyecto de trabajo social en el año 2013. El taller es llevado a cabo, desde ese entonces por una Trabajadora Social de planta y estudiantes de Trabajo Social de Universidades Nacionales ubicadas en la zona de influencia del hospital, que realizan sus prácticas pre profesionales en la institución<sup>34</sup>. Esta articulación con las Universidades permitió que efectivamente se concrete el taller, que de ninguna manera hubiera podido sostenerse con una sola Trabajadora Social. Actualmente el taller es espacio de rotación de residentes de Trabajo Social del Hospital Posadas<sup>35</sup> y de otras instituciones. Durante el verano participan voluntarias. Estas diferentes participaciones permitieron que el taller se haya realizado de forma ininterrumpida hasta la fecha. El armado de este trabajo nos llevó a reflexionar sobre la construcción del espacio como centro de práctica, el rol de los estudiantes en el mismo, la receptividad de los referentes que alojan y de la institución. Así como los vínculos que se van construyendo con los referentes docentes que se va re pactando año tras año. El taller puede ser pensado como una puesta en acto que surge desde instituciones de distintos ámbitos (salud y educación) que se encuentran en la tarea para proponer una atención integral de la salud vinculada a la alegría y el deseo de la población destinataria y del equipo que lo sostiene.

Es necesario que se genere un aprendizaje mutuo, cada grupo aporta ideas, juegos, materiales, sugiere modificaciones que son bienvenidas y favorecen el crecimiento del espacio. Así como también, nos permite revisar nuestras prácticas como profesionales a cargo del taller, situado en una institución y sus atravesamientos.

## **CARACTERÍSTICAS**

En un principio se realizaban actividades de narración y manualidades en el pasillo de uno de los pisos de Pediatría. Estaba destinado a todos los/as niños y

---

<sup>34</sup> El taller "Esquina Esperanza" funciona como centro de práctica de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Matanza. También pasaron por el espacio estudiantes de la Universidad Nacional de Moreno y de Terapia Ocupacional de la Universidad de Buenos Aires

<sup>35</sup> El espacio de Taller forma parte del programa del primer año de la Residencia en Salud de Trabajo Social del Hospital Nac. Prof. A. Posadas.

adolescentes internados que se pudieran desplazar de sus habitaciones. Con la llegada invierno y la prevalencia de las enfermedades respiratoria, la Institución solicitó que el Taller se realice dentro de las habitaciones. Esto permitió realizar otro tipo de actividades, pero redujo la cantidad de familias que pudieron acceder al mismo. Se decidió realizar los talleres en las habitaciones que no estaban aisladas, priorizando aquellas en las que las chicas y chicos fueran más grandes (un porcentaje importante de la internación está compuesta por niñas y niños menores de tres años) y/o estén cursando internaciones prolongadas. Actualmente los talleres continúan realizándose en las habitaciones

Las actividades están destinadas a los/as niñxs y a sus cuidadorxs. Propone un abordaje creativo e inclusivo basado en la singularidad de cada participante. Los niñxs y adolescentes son sometidos a intervenciones médicas invasivas, y ubicados en una situación de pasividad que los inmoviliza, lo que provoca una pérdida de independencia, autonomía e intimidad, generando miedo, ansiedad y angustia. El Taller busca correr al “paciente” para otorgar centralidad al niñx, posibilita salir de esa pasividad para darle lugar al “sujeto creador”. Recupera la risa, el deseo, la alegría, el hacer con uno y hacer con otros, convirtiéndose en una práctica que pueda colaborar en el proceso de recuperación de la salud.

Esquina Esperanza toma el concepto de que un proyecto social nace a partir de la identificación de un problema que se desea resolver (Martinic, 1997), y plantea al Trabajo Social, el desafío de dar cuerpo a propuestas.

Los hospitales de alta complejidad trabajamos en las internaciones buscando restablecer la salud rápidamente, el egreso hospitalario tiene que darse con velocidad, ya que las camas de internación son un recurso escaso. Las instituciones de alta complejidad tendemos entonces a centrar la intervención en resolver la enfermedad.

Rojas Soriano plantea que el proceso salud-enfermedad no es algo fijo, único; sino que está en permanente cambio y recibe múltiples influencias de otras instancias de la vida social. La propuesta del taller recupera esa mirada dialéctica, donde el juego es una herramienta de intervención con la que Trabajo Social puede abordar los aspectos sanos de niños y niñas habilitando la posibilidad para que, en tanto protagonista de su restablecimiento, puedan recuperar su historia resignificando su

padecimiento, construir nuevas respuestas ante dificultades que se le presentan, favorecer los vínculos afectivos que surgen en la experiencia recreativa y permiten identificarse con las expresiones emocionales de otros.

El taller de recreación posibilita centrarse en la salud, identificar la recursividad de niños y niñas desde su singularidad, pero también desde el espacio colectivo compartido con sus familiares, con otros niños y niñas internados y con el equipo de salud.

El taller se enmarca en el Nivel de Práctica II cuyo objetivo central es que los y las estudiantes adquieran herramientas que fortalezcan su intervención con grupos y comunidades. Las actividades del taller, como se mencionó anteriormente, se fueron transformando, pasando a tener quienes participan un rol más activo en el desarrollo del mismo. De esta forma se busca que los niños, niñas y adolescentes internados junto a sus referentes afectivos, sean los protagonistas de las actividades propuestas por los talleristas y se fomente el intercambio entre las familias que están en la habitación. Estas formas de llevar adelante el taller requieren que cada uno pueda desempeñar su rol asignado<sup>36</sup> y a la vez tener presente la planificación y responder a las necesidades que le puedan surgir al resto de los integrantes del grupo. Con el paso de las semanas los y las integrantes de la práctica, tanto referentes como estudiantes, se integran y conocen de manera tal, que el taller tiene mayor fluidez y se detectan más fácilmente las necesidades del compañero. Además, el trabajar grupalmente con los y las internadas requiere planificar, pero una forma flexible, ya que la población destinataria del taller se conoce momentos antes de entrar a la habitación, lo que implica poner en práctica variadas estrategias de coordinación e improvisación.

El taller se organiza en tres momentos:

1. PRE-TAREA: Momento de preparación de materiales, de releer la planificación y fundamentalmente de la preparación del cuerpo de los talleristas. Esta última actividad fue incorporada recientemente a la práctica a partir de la propuesta de los y las estudiantes. Tiene como fin, mediante diversas técnicas, la búsqueda de mayor concentración en la tarea y favorecer el clima lúdico del taller. Este momento tiene una duración de

---

<sup>36</sup> Coordinación, co-coordinación, registro escrito y registro fotográfico.

aproximadamente una hora. Se desarrolla en el Servicio Social y/o en otros espacios de la institución según disponibilidad.

2. TALLER EN SALA: Este es planificado en el encuentro anterior y cuenta con una estructura fija organizada de la siguiente manera: Rompe hielo (15 minutos) Actividad Principal (30 minutos) Cierre (15 minutos) Duración total de una hora. Se lleva a cabo en las habitaciones de la internación pediátrica.
3. PLENARIO: Se desarrolla en el Servicio Social, con una duración de aproximadamente una hora. Se evalúan los talleres, se realizan propuestas y modificaciones, se conversa sobre cómo se sintieron llevando a cabo la actividad y se planifica el próximo taller.

Momentos como el de la pre-tarea y el plenario buscan favorecer la consolidación del grupo como tal. Actualmente los/as estudiantes que concurren son de la Universidad de La Matanza, la cual tiene por plan de estudio, Practicas Preprofesionales con una duración cuatrimestral, lo que conlleva que el proceso de inserción, desarrollo y cierre de la práctica, deba organizarse en aproximadamente 12 encuentros en la institución. Estos plazos son cortos para el proceso de aprendizaje que se debe generar en esos tres momentos. Los dos primeros encuentros son destinados a presentar la institución, el proyecto y realizar un primer taller similar al que se realiza en la internación coordinada por las referentes en el que los y las estudiantes juegan el rol de los pacientes. Estos encuentros buscan afianzar lazos entre los/as integrantes del grupo, acercara los/as estudiantes al campo en que se insertan y familiarizarlos/as con las herramientas de intervención utilizadas, propiciando una motivación transformadora.

## **CONCLUSIONES**

El espacio de recreación es una actividad que surge entonces como estrategia propositiva que se inserta en el dispositivo de atención de salud de niños hospitalizados, buscando un aporte que colabore con la transformación del modelo medico hegemónico.

La propuesta del espacio de recreación se constituye en una posibilidad de abordar la salud desde lo social, donde el juego se constituye como una herramienta para trabajar lo sano, una estrategia de Trabajo Social para aportar al proceso de salud-enfermedad-atención.

La reflexión sobre la construcción del espacio grupal conformado por los y las estudiantes que realizan prácticas pre-profesionales y el equipo de la institución resulta una primera aproximación a esta dimensión del espacio de recreación que nos propone interrogantes y nos alienta sistematizar lo vivenciado generando propuestas que nos permitan compartir nuestra praxis con los y las estudiantes, nutrirnos con sus aportes construyendo nuevos conocimientos que permitan seguir interpelando la realidad buscando transformarla.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARÓMETRO DE LA DEUDA SOCIAL DE LA INFANCIA Ianina Tuñón  
Coordinadora (2015) Observatorio de la Deuda Social Argentina Pontificia  
Universidad Católica Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Estadísticas Hospital Nacional Profesor A. Posadas (2013)
- Estadísticas Hospital Nacional Profesor A. Posadas (2014)
- FERRARA, F. (1985). *Teoría Social y Salud*. Buenos Aires: Editorial Catálogos.
- LAURELL, A. (1986). *El estudio social del proceso salud – enfermedad en América Latina*". En Cuadernos Médicos Sociales N° 37. Rosario, Argentina
- LAURELL, A. (1982). *La Salud-enfermedad como proceso social* Latina Cuadernos Médico Sociales. N° 19, Rosario, Argentina.
- MARTINELLI, M. L. y KOUMROUYAN, E. (2001). Un nuevo mirar para la cuestión de los instrumentales técnicos operativos en Trabajo Social. En: Escalada, M. y otras: *El Diagnóstico Social, Proceso de Conocimiento e Intervención Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- MARTINIC, S. (1997) *Diseño y evaluación de proyectos sociales. Herramientas para el aprendizaje*. México: COMEXCANI- CEJUV

MENENDEZ, E. (1990). *Morir de alcohol. Saber y hegemonía médica.*, México: Alianza Editorial Mexicana

ROJAS SORIANO, R. (1982). *Capitalismo y enfermedad.* Colección El Hombre y su Salud. México: Folio Ediciones.



## **TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS EN COMUNIDADES ORIGINARIAS DEL VALLE CALCHAQUÍ (TUCUMÁN)**

**Autora:** Costas, Mirtha Estela

**Institución:** Facultad de Filosofía y Letras. UNT

**Asignatura:** Trabajo Social con Grupo. Intervención Transformadora.

**Mail de contacto:** mirthacostas@hotmail.com

**Palabras claves:** Intervención Grupal- Abordaje- Sujeto- Comunidades originarias

La provincia de Tucumán, cobija una gran diversidad de culturas, convivimos turcos, árabes, criollos, judíos, gitanos, etc. que como en el resto de la Argentina es el producto de las corrientes inmigratoria y la configuración de nuestro país, pero particularmente quiero ocuparme de un grupo poblacional que es anterior al proceso “civilizatorio” de los españoles a los pobladores dueños de estas tierras.

En nuestra provincia, existen aproximadamente 26.000 personas pertenecientes a pueblos originarios en dos grandes pueblos, los Lules ubicados hacia el Este y los diaguitas hacia Oeste es la zona montañosa de la provincia, que integran y conforman los Valles Calchaquíes. Ellos son protagonistas de un proceso histórico complejo, común a Latinoamérica; historia de atropellos, de conquista, de usurpación de sus tierras, pero también de resistencias, de grandes luchas que continúan en la actualidad.

Esta introducción tiene por fin brindar elementos que nos permita entender quiénes son los sujetos de estos grupos, que consideraciones debemos tener en cuenta a la hora de diseñar una propuesta o dispositivo grupal.

Mi ECRO<sup>37</sup> se compone de varias fuentes soy Licenciada en Trabajo Social, Psicóloga y magister en psicología social, trabajo con comunidades originarias desde más 10 años<sup>38</sup> sobre todos con las comunidades que se extienden en los valles calchaquíes de nuestra provincia y menos experiencia con los wichis en el chaco-salteño.

---

<sup>37</sup> ECRO: Esquema conceptual, referencial y operativo

<sup>38</sup> Trabajo que realizo desde el Estado Nacional (INAI), organismos internacionales (FAO) y en otras oportunidades contratada por las organizaciones locales.

Como docente y profesional reflexiono e interrogo mis prácticas profesionales. El trabajo con comunidades originarias es un ámbito creciente de intervención profesional tanto en lo grupal como en lo comunitario. Somos requeridos como profesionales desde el Estado nacional y de organismos internacionales, requiere una especialización particular, la intervención en grupos es compleja en si misma mucho más en este contexto.

¿Qué herramientas son necesarias y útiles para intervenir en grupos con las particularidades de las Comunidades Originarias. ¿Qué debemos transmitirles a nuestros alumnos que les permitan una formación e intervención más eficaz?

Algunos conceptos que fueron nodulares en mi intervención y estrategias que fui aprehendiendo en estos años de experiencias (no siempre exitosas), las comparto a continuación.

## **CONCEPCIÓN DE SUJETO**

Poder transmitir, trabajar una concepción clara de quien será el sujeto de nuestra intervención, no darlo por supuesto ya que a cada accionar cotidiano, le corresponde una concepción de sujeto. Dicha noción orienta nuestras opiniones, propuestas, planificaciones e intervenciones. Más de una vez esta pregunta está ausente en lo cotidiano ¿Desde qué concepción de sujeto oriento mis acciones, propuestas o intervenciones? ¿Cuándo planificamos un dispositivo grupal o una simple instancia de encuentro o en las visitas domiciliarias, la pregunta sobre cómo miro al otro? ¿Tengo registro consciente en qué lugar coloco las capacidades, emociones y voluntades de las personas con las que trabajo? Es importante tener presente que muchas veces repetimos decisiones, acciones, estrategias de abordajes desde un modelo aprendido de manera mecánica, “naturalizada”,<sup>39</sup> que sostiene una concepción de sujeto de la que no somos conscientes.

El riesgo de no ser críticos de nuestras prácticas es perpetuar un modelo de vinculación que no posibilita el crecimiento de los sujetos con los que trabajamos.

La concepción de sujeto es la noción que habita en el pensamiento y organiza los afectos, vinculados con la relación entre el sujeto que propone una tarea y el

---

<sup>39</sup> Naturalización: procesos por los que los sujetos incorporan modelos que se presentan como naturales y autoevidentes reproduciendo así el orden social.

destinatario de la misma; es cómo posiciono al otro y me posiciono al momento de pensar una acción conjunta.

La concepción de sujeto fundamentada desde la Psicología Social de Pichon-Rivière (1973), que lo caracteriza como un ser de necesidades que solo se satisfacen en relaciones que lo determinan. Nada hay en él que no sea la resultante de la interrelación entre individuos, grupos y clases: *El sujeto es un ser de necesidades que se resuelven con los otros en relaciones que lo determinan*. Por tanto, no solo es un sujeto relacionado, sino que es un sujeto producido, y a su vez productor, capaz de transformar y construir. Es decir, la necesidad aparece como *fundamento motivacional* de toda experiencia de contacto con el mundo exterior, de todo aprendizaje, de todo vínculo; siendo a su vez esta experiencia *la base y el fundamento de la subjetividad...*”

Dice Gramsci (1970): “el hombre en general, la naturaleza humana, es una abstracción. El *hombre no es un punto de partida*, no hay esencia de lo humano, el hombre es un punto de llegada en permanente construcción, diferente en cada momento histórico, en cada formación concreta. El hombre se construye entonces, en la relación dialéctica con el mundo, relación cuyo motor es la necesidad.”

*El sujeto* “como emergente configurado en un sistema vincular a partir del interjuego fundante entre necesidad y satisfacción, interjuego que remite a su vez a una dialéctica intersubjetiva”

Los sujetos, como seres sociales, nacen en un orden socio–histórico determinado y pre-existente. Este orden es sostenido y producido desde las relaciones sociales, entendidas estas como los intercambios que tienen lugar entre sujetos de una sociedad, con la finalidad de resolver la contradicción básica del ser humano: necesidad-satisfacción.

Entender que un sujeto se configura socio históricamente, en una relación necesidad satisfacción, mundo externo – mundo interno, me permitió ingresar y comprender la subjetividad y la lógica diferente en las personas de los pueblos originarios, para lo que previamente tuve que entender y cuestionar la lógica de la ciencia que portamos está configurada en una lógica capitalista racional, inductiva, etc. y que implica una forma de pensar el acontecer cotidiano y por otro tuve que conocer su mundo, sus

instituciones, poder acceder a su lógica diferente, una cosmovisión de lo que es el hombre en la tierra y su relación con los seres vivos, una definición diferente de necesidad y de sus satisfactores. Sin esto creo que el trabajo con las comunidades originaria es estéril y autoritario.

Para intervenir en estos grupos hay que conocer los configurantes de la subjetividad, no solo conocer racionalmente, sino también comprometer nuestra afectividad, nuestro sentir en este conocimiento: la geografía, “cuando el paisaje se hace pensamiento”; lo que implica ser parte de una población muy chica separada por 2 o 3 cerros del vecino; ejemplo “Anca Juli, Chasquivil”. La cosmovisión “La Pachamama” una forma de entender la relación del hombre con la naturaleza “el hombre es la tierra”.

Debemos conocer la historia, el proceso de conformación de cada uno de los pueblos, la historia de resistencias y luchas.

Las instituciones, como sabemos, no son externas, sino que viven y operan en los sujetos manteniendo y modificando el entramado comunitario, en un juego dialéctico. En estos pueblos conviven instituciones diferentes de las nuestras y que operan en la subjetividad como: el Torna: te presto semilla me devuelves semillas. Guaica: Trabajo comunitario para acequias y represas. Trueque: cambio de mercancía por mercancía. Conjuntamente con las instituciones “modernas” la escuela, las iglesias, que también operan en la configuración de las identidades.

La organización socio política: cacicazgo, los comuneros, distintos consejos (anciano, jóvenes), asambleas. Y la delegación comunal, el municipio, los planes sociales, etc. La organización familiar; las tierras comunitarias; el valor del agua, sistema de riego, la economía, sistema de distribución de los recursos. La convivencia de estos dos modelos debemos, como grupalistas, conocerla.

## **RELACIÓN NECESIDAD-SATISFACCIÓN.**

El concepto de necesidad sustituye a la noción de instinto. Caracterizamos la necesidad como la expresión de un monto de carencia que debe ser solucionado en un proceso de interacción con otros individuos.

La contradicción entre necesidad y su opuesto, la satisfacción, se presenta al interior del sujeto, pero en tanto la fuente de gratificación le es exterior, ésta contradicción promueve la relación con el mundo externo, con los otros sujetos, en la que se entretejen vínculos y relaciones sociales que están determinadas histórica y socialmente y que a su vez determinan la forma y el contenido de esos vínculos, - tanto los interpersonales, los de la organización familiar, la de los grupos e instituciones.

En grupo se pueden manifestar múltiples necesidades, que pueden ser materiales y/o afectivas.

Este binomio (necesidad-satisfacción) es uno de los configuradores de la subjetividad no tan solo la dinámica actual de este binomio sino también la histórica está presente y operante en los integrantes de un grupo, por lo que como “grupelistas” debemos conocer y entender cuál es la definición de necesidad y su categorización que en caso de los pueblos diaguitas y de los pueblos originarios es diferente y por otro parte cuales son los satisfactores adecuados y los disponibles.

Si entendemos la historia de opresión y resistencia de estos pueblos que aún está presente y es vivida como parte identitaria de los pobladores, hay situaciones que desde nuestra lógica es difícil entender, ejemplo: son reaccionarios, desconfiados.

El Estado que no los termina de contemplar se hizo algunos avances, pero siguen siendo “desconocidos” esposa de Chocobar. Ellos sienten que desde el Estado se hace “como si” pero no se terminan de dar soluciones de fondo. Se sienten ciudadanos de segunda.

## **CÓMO SE ANALIZA Y SE ENTIENDEN LAS DIFERENTES SITUACIONES QUE SE PLANTEAN EN ESTE ÁMBITO DE INTERVENCIÓN**

Más allá de entender que la complejidad y multicausalidad de lo social, de una realidad objetiva es decir como posible de ser conocida, como unidad de lo múltiple; unidad concreta de múltiples aspectos internamente articulados. Donde las situaciones conflictivas no deben ser entendidas como negativas sino como motores, como resultado del dinamismo de las contradicciones, donde el desarrollo no es el resultado de la acumulación cuantitativa sino de cambios cuantitativos no lineales sino en un espiral dialéctico, lo que nos permite alejarnos del idealismo, de diabolizar y entender los procesos grupales tan complejos, sobre todo cuando debemos manejarnos desde una lógica en la que los nosotros como profesionales debemos hacer un movimiento interior desde nuestros esquemas para poder trabajar.

### **El Grupo**

Para estos pueblos, el trabajo en grupo es una estrategia de supervivencia histórica y actual, como le es lo comunitario, conocen lo que es la participación activa, poner el cuerpo no solo desde estar en una reunión sino de picar roca para hacer llegar el agua, construir una vivienda de un vecino anciano, etc. Por supuesto que no desde lo teórico, pero es parte de sus prácticas sociales y relacionado a las condiciones concretas de existencia que venimos describiendo.

- Participación: para lograr la participación grupal es indispensable que el objeto de la participación debe estar relacionado con su definición de necesidades, es decir debe ser una necesidad reconocida por ellos; Obstáculo: cuando plantean ideas foráneas proyectos armados en los que no participados y no son considerados propios, o que ellos no pueden relacionar con sus necesidades.
- Convocatoria: es conveniente que se realice desde algún referente de alguien de confianza, el boca- oreja y también el valor de la radio comunitaria. La confianza está depositada en alguno de su comunidad.
- Encuadre: lograr manejar la mayor cantidad de variables tiempo y al espacio. Tiempo: es otro tiempo no es el del reloj, se debe considerar las condiciones geográficas (distancias) clima, medios de transporte (hs del colectivo, buscar el animal del cerco), actividades importantes (día de riego), fiestas patronales y partidos de futbol. ¡Y cuando se acuerda cumplir!

- Comunicación Grupal: en el caso de los indios calchaquíes su lengua antigua era el cacan (lengua muy difícil sin conectores con sonidos guturales), su lenguaje es claro, sencillo, usan palabras de significación, situaciones comunicativas no verbales con mucho valor. El desarrollo debe estar centrado y relacionado con la necesidad y llegar acuerdos concretos.
- Las formalidades administrativas: no entienden, son pautas muy extrañas, son de nuestra lógica por ejemplo personería jurídica, expedientes, libro de acta, rendición de cuenta. los pasos de un proyecto y los requisitos, donde se presentan las notas, etc. Les cuesta muchísimo necesitan acompañamiento real.

Realizando una entrevista, por mi inquietud como docente, le pregunto a un poblador diaguita muy activo e inquieto, qué necesitan ustedes de los profesionales que venimos a trabajar: *“que nos escuchen, que nos entiendan nuestras necesidades, que entiendan que si sabemos hacer cosas no sabemos el nombre técnico, pero sí conocemos, que nos entiendan que nos cuestan hacer trámites no entendemos de eso”*.

Entender que en esta provincia tan pequeña hay tanta diversidad y riqueza en ámbitos de intervención que tienen una lógica, un tiempo, un espacio, un ritmo diferente es posible trabajar con este ECRO y sobre todo que posibilita la construcción de espacios más saludables.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PICHON-RIVIÈRE, E. (1985). *El Proceso grupal. Del psicoanálisis a psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- QUIROGA, A. (1988). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- QUIROGA, A. (2001). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- QUIROGA, A. (2011). Módulo: “La complejidad de lo grupal. Necesidad de un marco conceptual de análisis”. Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán.



## **CUANDO SE INVOLUCRA EL CUERPO EN LA UNIVERSIDAD: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA**

**Autoras:** PETRUCH, Victoria y CHAPPERO, Daniela.

**Institución:** Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social.

**Asignatura:** Procesos Grupales e Institucionales (Cátedra Ferrari).

**Mail de contacto:** vickypetruch@gmail.com - danichappe@gmail.com

**Palabras clave:** formación profesional / intervención con grupos / corporalidad

**“Hazlos cantar, reír y bailar; hazlos correr, sudar, saltar. Lo demás es cuestión de prudencia y organización”**

**Fernand Deligny, “Semillas de crápula”.**

En el presente trabajo desarrollaremos analíticamente lo acontecido en un cuatrimestre de uno de los prácticos de la cátedra Ferrari, en el marco de la materia “Procesos Grupales e Institucionales”, de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. Intentaremos analizar lo que implicó en la formación de estudiantes avanzados de la carrera de Trabajo Social, la invitación y el acento puesto en el trabajo con la corporalidad.

Nos preguntamos: ¿Qué posibilidades se abren a partir de involucrar el cuerpo en un espacio de formación? ¿Qué potencias creativas abre esta formación en los/as estudiantes? ¿Qué se habilitó para permitir el despliegue de un dispositivo tal? ¿Qué temáticas subyacentes y a su vez muy presentes, se pudieron de algún modo trabajar? ¿Hubiera sido posible posicionándonos como coordinadoras de otro modo?

Como docentes de la mencionada materia, nos interesa pensar en la formación de estudiantes en la carrera en general, pero también en lo específico de la formación en el trabajo con grupos.

En otro trabajo presentado en el marco de este encuentro<sup>40</sup>, hemos desarrollado un análisis acerca de los fundamentos teóricos de esta área, en el Trabajo Social. En el presente, nos interesa desarrollar aquello vinculado especialmente a la corporalidad, el juego y el placer como dispositivos de formación.

Se hace necesario para comenzar, hacer un breve desarrollo de cómo entendemos el rol de la coordinación, desde nuestra perspectiva. En este sentido, lo concebimos de un modo no estático ni preestablecido, sino situado, despierto, creativo y abierto a lo que sea que pueda emerger. Creemos en la grupalidad como espacio para potenciar lo colectivo, donde lo vital y lo deseante sostienen la productividad grupal. Pensamos que el trabajo con grupos es un espacio donde la subjetividad puede ser alterada, pero no direccionada. Consideramos que lo que acontece, acontece más allá de la sucesión de dispositivos intervencionistas que se encuentren planificados.

Pensar lo que hacemos implica también una invitación a salirnos de *esos moldes preestablecidos para jugar y probar*. Afirmamos que lo importante en el trabajo con grupos, lo interesante, es lo que se produce allí, el sentido que puede ser creado, movilizado, aquellos afectos que entran en juego. Creemos que no hay producción histórica, política, social que no esté atravesada por el deseo. (Kamkhagi, 2005).

**Y, por favor, no cuentes con el poder de las palabras. ¿Tú has oído alguna vez a un campesino hablando con sus remolachas, a un hortelano con sus lechugas, a un viticultor con sus uvas? Ellos hacen lo que hay que hacer para que las plantas crezcan y son muy respetuosos con el tiempo. No te estoy**

---

<sup>40</sup> Chappero, D. y Petrucci, V. “Semillas de Caos en el Trabajo Social con grupos”. 2018.

**hablando de la lluvia y el viento, sino de la duración necesaria para que las cosas se cumplan.**

**(Fernand Deligny, “Semillas de crápula”)**

El lugar del cuerpo y del placer, parecen no tener nada que ver con la academia y con las formas tradicionales de la enseñanza. Pareciera que cuando cruzamos la puerta de la facultad (o de la escuela y de las organizaciones tradicionales de la enseñanza) dejamos afuera nuestro cuerpo y nuestros deseos. Pero ¿cómo podemos enseñar y aprender si no deseamos? ¿y cómo podemos desear sentadxs, desde una silla, sin conectarnos con lo que nos pasa por el cuerpo?

Bell Hooks (1994) expone que los/as sujetxs entran al aula para enseñar como si sólo la mente estuviera presente: *“al entrar al aula con la determinación de borrar el cuerpo y entregarnos por entero a la mente, mostramos a través de nuestro ser cuán profundamente hemos aceptado el supuesto de que la pasión no tiene lugar en el aula”*.

En este punto, nos interesa historizar brevemente, respecto de la separación mente-cuerpo y el manejo de los cuerpos en las instituciones. Así, la separación mente-cuerpo no puede alejarse de otra dicotomía que persiste en nuestros días: razón-emoción<sup>41</sup>. Entonces no sólo dejamos por fuera la corporalidad para venir a “aprender” a la Universidad, sino también nuestras emociones, subvalorándolas, poniendo por encima la racionalidad que parece necesaria para sostener el tránsito por este espacio institucional.

Para pensar entonces qué lugar ocupan los cuerpos en la facultad, podemos hacerlo a la luz del análisis que realizó Foucault (1975) al pensar la escuela como un dispositivo de generación de *cuerpos dóciles*. Este autor habla de la escuela, así como de otras Instituciones, en tanto sistema disciplinario. Dicho poder disciplinario utiliza los siguientes instrumentos: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. La inspección jerárquica es la vigilancia múltiple y entrecruzada, la

---

<sup>41</sup> Al respecto, Graciela Morgade (2007) indica que, desde una perspectiva de género, la emocionalidad se asocia a la irracionalidad, al mundo íntimo y privado y, por ende, a lo femenino -de acuerdo a la matriz racionalista- y por eso, resulta con menor valor social. Indica a su vez que, *“los modos en que los sujetos construyen su vida afectiva presentan rasgos culturales sesgados por los sentidos hegemónicos.”*

vigilancia continua para el control interior, articulado y detallado. Respecto de la sanción normalizadora, sostiene el autor que en la escuela (así como en el taller, en el ejército, etc.) reina una verdadera micropenalidad del tiempo, de la actividad, de la manera de ser, de la palabra, del cuerpo, de la sexualidad. Esto significa que se califican y reprimen los retrasos, las ausencias, las interrupciones de tareas; la falta de atención, el descuido; la descortesía y desobediencia, la charla, la insolencia; actitudes incorrectas, gestos impertinentes, suciedad; falta de recato, indecencia. Expone Foucault, que en lo que atañe a la disciplina, todo lo que no se ajusta a la regla, todas las “desviaciones”, están sujetas a la penalidad disciplinaria, son plausibles de ser castigadas.

Podemos pensar entonces, que las instituciones por las que atravesamos a lo largo de nuestra vida, van moldeando nuestra corporalidad. Nos van marcando qué se puede y qué no, qué está bien visto y qué hay que reprimir.

Trabajar entonces con los cuerpos y los placeres, es una decisión política. Nuestra manera de concebir el rol docente, que es el rol de coordinadora, se vincula por oposición, a *bajar línea*. Coincidimos con el Colectivo “Juguetes Perdidos” (Deligny, 2017) cuando dicen que hacerlo, es únicamente índice de derrota. Las líneas no descienden ni pasan de maestrxs a alumnxs: las verdaderas líneas de fuga no respetan jerarquías y bajar línea sería algo así como pensar que tu línea es mejor que las demás. Si, como dice el dicho popular, “se enseña a vivir amando la vida”, la pasión tiene que estar presente en las aulas como fuerza motivadora, excediendo el lugar de la transmisión de información.

Tomamos a Deleuze, a Deligny y a Pavlovsky para trabajar desde un lugar más caótico, no lineal, creyendo que no hay un lugar donde llegar con nuestra intervención, sino horizontes posibles. Consideramos, además, tal como expresa Hooks (1994), que es crucial que aprendamos a entrar en el aula “enteras” y no como “espíritus descorporizados”. En este sentido, la pedagogía crítica feminista, ha insistido en la importancia de no reforzar la división mente/cuerpo-razón/emoción. *“En la medida en que nosotros/as, como profesorxs, traigamos esa pasión que tiene que estar fundamentalmente enraizada en un amor por las ideas que somos capaces de inspirar, el aula se vuelve un lugar dinámico donde se producen*

*transformaciones concretas de las relaciones sociales y donde desaparece la falsa dicotomía entre el mundo externo y el mundo interno de la academia” (Hooks, 1994).*

Entendemos entonces que el rol docente no puede escindirse de la emoción, de la entrega, porque sin ellas no habrá alteraciones posibles. Del mismo modo, si el/la docente no puede registrar las afecciones que le ayudan a hacerse preguntas, que movilizan su propia subjetividad, menos podrá generar la alteración de la de los/as estudiantes. En este sentido, Hooks se pregunta: *“¿a qué pasiones podemos rendirnos con la seguridad que nos expandiremos, en vez de disminuir la promesa de nuestra vida?”* Su pensamiento nos acerca a las ideas de Spinoza, quien se preguntaba qué podía un cuerpo, pero no desde una mirada biologicista, sino pensando en su potencia. Él dice que en el mundo todo lo que hay son encuentros y que estos pueden ser alegres o tristes. Los primeros aumentan mi potencia, los segundos la disminuyen. Así, los encuentros provocan efectos sobre los cuerpos y que esos efectos de mi cuerpo en el encuentro con otros cuerpos, son pasiones (Kamkhagi, 2005). Las pasiones no son ideas, son sentires: si me observo, puedo sentir si el efecto de ese encuentro provocó en mí una pasión triste o una alegre, aumentando o disminuyendo mi potencia de actuar, de obrar. Insiste en decir que las ideas se construyen a partir de la experiencia de los cuerpos, invirtiendo la máxima que indica que “pensamos, luego existimos”. En esta línea de pensamiento, podemos identificar que nosotras, las coordinadoras, muchas veces llegamos a los encuentros desgastadas, cansadas y que producto de ese espacio, nuestro humor cambia, nos permitimos ser afectadas.

Debemos aclarar que no estamos pensando a los cuerpos recortados de un paisaje. Los cuerpos están situados, en el marco de un grupo-encuentro cuya productividad no tiene que ver con la suma de sus individualidades, sino con aquello que se produce allí, entremezclados, confundidos.

**“Si quieres conocerlos rápido, hazlos jugar”  
(Fernand Deligny, “Semillas de crápula”)**

Pensamos lo ocurrido en el último cuatrimestre de cursada de la materia, como un espacio en donde primó el cuerpo, el poner el cuerpo a jugar y disponerse a ello.

Pero esto involucra no solo a los/as estudiantes, sino a las docentes/coordinadoras. Porque si quienes coordinan ese espacio no pueden jugar ¿pueden pretender que otros/as, que están formándose mirándolas, se animen a hacerlo? Hablamos de jugar, en el sentido en que lo plantea Pavlovsky, que es un jugar en serio, no es un “como si” del juego, es realmente entregarse a (disfrutar de) lo que ocurre.

Lo ocurrido entonces fue que, al inicio de los encuentros del cuatrimestre, propusimos diferentes actividades que posibilitaban ir conociéndose, ir armando la trama grupal, pero no de cualquier modo, sino desplegando la potencialidad de la corporalidad.

Cuando analizábamos qué había entonces ocurrido efectivamente con este grupo, pensábamos en un ir y venir, en una máquina, al estilo deleuziano, que se armó, que no hubiera sido igual con otro grupo pero que tampoco se hubiera generado de habernos limitado en la propuesta, de no habernos entregado al deseo de jugar y de comprometernos, de no haber tomado lo que “iba latiendo”.

Esta invitación se dio desde el primer momento del inicio de la cursada, en una búsqueda deseante que tenía por objetivo, además, resquebrajar los esquemas habituales de los modos de estar en la Universidad, intentando generar estados de inquietud entre los/as estudiantes, que funcionaran para sacudir las estabilidades y certezas de lo que iba a ocurrir. Así, por ejemplo, en el marco del desarrollo de una presentación cruzada que se les solicita a los/as estudiantes en el primer día de encuentro, las docentes, sin mediar palabra, continuamos con la ronda de presentación cruzada entre nosotras. Este dispositivo -incómodo y gracioso a la vez- funciona para los/as estudiantes como un quiebre temporal entre lo que ocurre y lo que se supone debe ocurrir. Si los/as docentes siempre estamos llamados a encuadrar y adelantar, aquí prima el factor sorpresa: cada una cuenta aquello que cree es característico de la otra, generando un clima festivo, de empatía, y alegría. Y sí, nos divertimos con lo que hacemos. El modo de estar ahí, en el aula de la Universidad, se modifica, se intensifica. El decir-sentir-hacer que plantea Pichon-Rivière como constitutivo de los aprendizajes del grupo, aquí no deja por fuera a las docentes-coordinadoras del espacio.

Como decíamos anteriormente, no hacemos aquello que no nos parece potente. La lógica esencialmente normalizadora de la educación, aquí se desestabiliza,

poniendo en movimiento al movimiento que suele estar silenciado, acallado, para que emerjan otras posibilidades de aprendizaje, mucho más vinculadas al disfrute y al placer, revalorizando las emociones como parte central de nuestra formación.

Esto permitió que, al momento de planificar los encuentros, los/as estudiantes también fueran permitiéndose entregarse al juego y al disfrute. Propuestas ligadas a las dramatizaciones, las caminatas, el poner en juego la imaginación, el decir lo primero que aparece en la mente fueron disponiendo el cuerpo al trabajo-juego. Tal fue así la intensidad de lo que fue ocurriendo, que en uno de los últimos encuentros, uno de los grupos propuso coordinar<sup>42</sup> utilizando un dispositivo psicodramático: *“hace un montón que quiero coordinar algo así en la carrera y nunca me había animado, pero ahora sí, tengo muchas ganas de hacerlo y las chicas me acompañan”*. Con esas palabras nos relataba uno de los grupos lo que harían.

Al llegar el momento de la coordinación de dicho equipo había, por un lado, un poco de ansiedad por lo que iba a suceder, pero también la sensación de “entrega” del grupo todo, estudiantes y coordinadoras.

Las estudiantes estando en el rol de coordinadoras, propusieron al grupo diferentes dramatizaciones, en las que se involucraron y entregaron de tal modo, que se incorporó lo que veníamos atravesando socialmente con mucho dolor y que estaba todo el tiempo latiendo: Santiago Maldonado. La cursada de ese cuatrimestre estuvo marcada por toda la situación de la desaparición de Santiago, primero, y la aparición de su cuerpo después. Esto que a nivel social estaba siendo un tema que estaba, pero que a su vez no estaba, porque no se le ponía palabras a lo que estaba aconteciendo: la desaparición de una persona, durante una represión a una comunidad mapuche, por parte de la gendarmería. Los medios hegemónicos se dedicaban por un lado a minimizar la situación, a ponerle unas palabras que no eran las que buscábamos ni sentíamos. En el medio, había elecciones legislativas y parecía que había que callarse hasta que las urnas nos digan qué pensaba “el pueblo”. Lo que pensó el pueblo nos abatió, porque hubo un apoyo enorme a una de las personas que más había denostado lo ocurrido. Parecíamos estar en una novela

---

<sup>42</sup> Resulta importante señalar, que el dispositivo de aprendizaje propuesto por la cátedra Ferrari implica que los/as estudiantes coordinen al grupo del que forman parte, en algún encuentro durante el desarrollo del cuatrimestre.

orwelliana y todo esto se puso de manifiesto en este grupo, que a través del juego en serio, involucrándose, encontró la manera de tramitar de algún modo lo que estaba ocurriendo; no de curar ni sanar, pero sí decir, manifestar, entrecruzarse y cruzarse con los relatos y vivencias de otros/as, permitir y permitirse multiplicarse. Así, en una escena que empezó siendo una cosa, cada participante tenía un rol: unx era la trabajadora social, otro el Estado, otro la policía que interactuaban entre sí y se iban diciendo cosas en función de lo que estuviera ocurriendo. En un momento dado, con la escena siendo rodada, el policía deja de ser tal cosa para devenir gendarme. Allí, la escena tomó otro color y espesor, el de la situación social que vivíamos con la gendarmería como institución responsable de la desaparición forzada de una persona. El espesor del clima grupal iba en aumento. En ese instante, las coordinadoras nos miramos, decodificando que aquello que acontecía con la coordinación, excedía la escena originaria. Sin ningún tipo de intervención (o en realidad interviniendo dejando que la potencia grupal emerja y continúe tomando fuerza y desarrollándose), la dinámica de trabajo continuó. El espesor del aire se hacía asfixiante, y así fue percibido por los/as estudiantes: para salir de la escena se pusieron en ronda, casi instintivamente y empezaron a golpear sus pies contra el piso, realizando una percusión grupal que hizo vibrar el aula y recargarla de energía. El paso era fuerte y firme, la descarga de la tensión, también.

Hacia el final del cuatrimestre, y ligado a lo que solemos decir respecto de las afecciones y lo que continúa sucediendo en un tiempo-espacio que no es el específico del encuentro -pero que se liga a él- otro grupo de estudiantes coordinaba el último encuentro. Para hacerlo, llevaron adelante la realización de un juego de la vida, pero cuyas fichas de avance/retroceso eran los/as propios estudiantes. A medida que iban pudiendo responder las consignas ligadas al trabajo teórico del cuatrimestre, cada ficha avanzaba. Así, una de las consignas fue: “¿cuál fue el contexto que se hizo texto en este grupo?”. La respuesta fue unánime y colectiva: “Santiago Maldonado”.

No podemos dejar de mencionar que el hecho de recordar lo acontecido para escribirlo aquí, para este trabajo, nos vuelve a cargar, resulta pesado. La carga de la desaparición y de la angustia que aún hoy significa el nombre propio de Santiago Maldonado, continúan afectando, expandiéndose, multiplicándose dramáticamente. Percibimos la atmósfera que en ese encuentro tomó espesor, cortó el aire, nos erizó

los pelos. Escribimos también, para hacer algo con ello. Aquí, nuevamente, nos situamos en el tiempo-espacio no cronológico que, decimos, habitamos a partir de los encuentros.

Nos preguntábamos al principio del presente trabajo ¿qué posibilidades se abren a partir de involucrar el cuerpo en un espacio de formación? ¿Qué potencias creativas abre esta formación en los/as estudiantes? En línea con lo que venimos desarrollando, no tenemos una respuesta para ello. Sabemos, sin embargo, a qué queremos contribuir: a formar profesionales afectadxs, comprometidxs, que cuando desarrollen su ejercicio profesional lo hagan desde quienes son, permitiéndose la creatividad y la disposición para ser capaces de contribuir a la potencia de lo colectivo y no quedarse en lo instituido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITZMAN, D.; FLORES, V. y HOOKS, B. *Pedagogías Transgresoras*. Bocavulvaria Ediciones.
- DELIGNY, F (2017). *Semilla de Crápula. consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Editorial Cactus.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores
- KAMKHAGI, V. (2005). "El esquizoanálisis y sus líneas". En *Psicodrama y Grupos, cuadernos de bitácora*. Del Cueto Ana, comp. Madres de Plaza de Mayo Editora.
- KESSELMAN, H. y PAVLOVSKY, E. (1989). *La multiplicación dramática*. Buenos Aires.
- MORGADE, G. (2007). "Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes de la escuela media".



## **LA ESCENA TEMIDA DEL COORDINADOR: MOVIENDO SUS COMPONENTES EN EL ESPACIO DE FORMACION.**

**Autora:** CESARINI, Eliana

**Institución:** Universidad Nacional de José Clemente Paz. Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales. Carrera de Trabajo Social.

**Asignatura:** Práctica de Trabajo Social IV.

**Mail de contacto:** eli\_cesarini@yahoo.com.ar

**Palabras clave:** Dispositivo grupal, escena temida del/a coordinador/a, herramientas del Trabajo Social, supervisión.

En este texto, nos proponemos reflexionar sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, y su vinculación con el trayecto de prácticas en la formación profesional del Trabajo Social, identificando el contexto institucional: las universidades del territorio, y haciendo foco en la práctica docente como eje de análisis.

## **EL ESCENARIO DE INTERVENCIÓN: LA UNIVERSIDAD, EL PROCESO GRUPAL Y EL AULA**

### **El Contexto de este texto**

Comencé mi práctica docente en la Universidad hace más de 10 años, formé y formo parte de diferentes equipos, pertenecientes a distintas unidades académicas (La intervención en espacios micro sociales, Seminario TIF, Taller V -UBA/UNM-). Hoy, esta reflexión me convoca desde el espacio de coordinación de la materia

Práctica de Trabajo Social IV (nivel de abordaje e intervención grupal), que desde el 2017 llevo adelante en la UNPAZ.

En este texto, se verán reflejadas las experiencias de trabajo compartidas, con cada compañero/a, a quienes agradezco profundamente su disposición a la tarea conjunta, y su compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como práctica colectiva. Narraré el texto en primera persona del plural, ya que me he propuesto dar a conocer, una experiencia práctica, que refleja el trayecto transitado con mis colegas, la Lic. Sierra Noelia (con quien comparto la práctica docente en UNPAZ), y la Lic. Canalí Constanza (con quien compartí la práctica docente en la UBA), compañeras de reflexión y aprendizaje en la experiencia del Trabajo Social con grupos (hemos compartido la “intervención” en organizaciones/instituciones -su enunciación excede este escrito-).

## **La Universidad**

Nuestro compromiso docente y académico, en el marco de la UNPAZ, nos lleva a reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas, y las estrategias de enseñanza hoy en contextos particulares, “mirando” con pensamiento situado, las universidades del territorio, sus lógicas y dinámicas particulares.

El espacio áulico y el grupo de estudiantes, nos pone frente al desafío de seguir sistematizando el trayecto recorrido, de habitar el espacio de formación, con el compromiso de aportarle a las/os estudiantes, desde múltiples posibilidades, un escenario donde lo teórico/práctico y vivencial, se conjugaran bajo la demanda de “hacer la experiencia” en el abordaje de intervención grupal.

Para ello, es necesario un proceso de revisión crítica sobre el lugar que ocupa el/a profesional/docente/estudiante como herramienta de conocimiento. Consolidar nuestro rol docente, en el proceso de formación, a fin de contribuir a “la conformación de “sujetos epistémicos”, que posibilite en términos de Wlosko, M (2002) el tránsito desde “**el Sujeto de las respuestas al Sujeto de las preguntas**” y el pasaje del “Sujeto de la opinión al Sujeto de la argumentación fundada” (Travi, 2008: 3).

Para ello, es necesario, que los/las estudiantes logren profundizar su conocimiento académico, conceptual, vivencial, subjetivo, integrando las dimensiones del pensar-actuar y sentir, reconociéndolas intrínsecas al propio proceso de aprendizaje.

¿Cómo atraviesan los/las estudiantes ese momento, donde lo subjetivo, se encuentra en el escenario de intervención, en articulación con los componentes de la escena macro, meso y micro social? ¿Con que recursos cuentan? ¿Qué percepción tienen de su capacidad de acción, posibilidad de problematizar y tensionar el campo de intervención?

Recorreremos este texto, con la pretensión de develar algunas dimensiones de la estrategia metodológica, donde los/las estudiantes, son parte del proceso de aprendizaje. “Partimos de que aprender no es sólo la acumulación de información o contenidos, sino el manejo de los conocimientos como instrumentos a indagar y actuar sobre la realidad, transformándola (García, Robles, y otras, 2008: 29).

Como refiere Fernández D’andrea (2015), nuestro compromiso, “Es una forma de elevar a un nivel superior aquello que constituía una máxima del Trabajo Social: **ser uno/a mismo/a un recurso**. Tener una “caja de herramientas” que nos permita sostener a la persona, facilitar que encuentre sus fortalezas en un momento de debilidad y de caída, en un momento de desesperación.”

### **El espacio y proceso grupal**

Entendemos el espacio grupal como un dispositivo de intervención, que se nos presenta con sus lógicas, modos de funcionar y actuar propios y particulares. Tomaremos la noción de dispositivo, trabajada por Carballada (2007). “En el texto de Foucault *La Voluntad del Saber*, este autor plantea la noción de **dispositivo** como una red que implica discursos, disposiciones, instituciones, reglamentos, leyes, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales. Donde lo sobresaliente son las formas de las relaciones que puede existir entre los diferentes elementos” (Carballada, 2007: 49). En este complejo entramado de relaciones, se conforma el grupo como un dispositivo de intervención, y así el campo grupal, puede ser analizado como el escenario de intervención e invención para la práctica del trabajo social.

El grupo de estudiantes que conforman cada una de nuestras comisiones, nos interpela a indagar y profundizar en el conocimiento, en torno al funcionamiento del dispositivo del aula, en el escenario de la universidad.

Sostenemos que el rol docente, denota la promoción de la “Autoría de pensamiento”, retomando los aportes de Alicia Fernández, consideramos este proceso, como un giro en el paradigma de enseñanza, “Es preciso mudar a un paradigma de enseñanza que reconozca la importancia de otras cuatro “C”: complejo, contextualizado, conflictivo y cuestionado, que no le tema a la quinta “C”, la de confusión, ni a la sexta “C”, la de caos. Porque la mayoría de las veces, la séptima “C”, tan deseada, de la creatividad, sólo crece aceptando y hasta produciendo las otras seis “C” anteriores.” (Fernández, 2000, en García, Robles, y otras, 2008: 38)

Pensando el trabajo grupal en aula, podemos visibilizar el potencial creativo que el grupo despliega en el proceso de aprendizaje, “todo aprendizaje es adaptación activa; es decir, se ponen en juego los múltiples mecanismos de asimilación y acomodación y los de proyección e introyección, por los cuales se internalizan elementos de la realidad y se proyectan en ella aspectos internos de sujeto. En este proceso se modifica el mundo interno de sujeto, a través de un reconocimiento, cambio, creación y recreación”. (...) Hablar del sujeto como protagonista del aprendizaje, significa pensar en el compromiso que adquiere el sujeto durante el proceso de formación de la vida” (García, Robles, y otras, 2008: 29)

En esta oportunidad, proponemos desplegar, multiplicar la experiencia de “la escena temida” trabajada en el aula, ya que consideramos este dispositivo como un espacio cuidado. El encuadre conocido contiene y sostiene, el/la docente, guía y acompaña con su saber, su presencia y su ánimo de aventurarse más allá de lo certero, adentrándose en el mundo de significaciones del/a “otro/a estudiante”.

### **El espacio cuidado del aula**

Asemajamos el espacio del aula, al propuesto por Pavlovsky, Frydlewsky y Kesselman, (1978), cuando desarrollan el método de trabajo en un espacio de supervisión de coordinadores/as de grupos:

*“Hemos dicho ya que un coordinador de grupos si se encuentra en un grupo de colegas que se dispongan para ello, cuenta con un marco de adecuada seguridad*

*psicológica como para revisar «como en casa» los momentos difíciles más habituales por los que debe pasar durante su ejercicio en el desempeño profesional del rol. Es posible entonces, con este marco adecuado, ponerse a charlar, a «sacar los propios trapitos al sol» y a confesar temores y dificultades habituales cuya dimensión compartan algunos y que en cambio hagan reír a otros para quienes dicho temor no es importante, ni habitual y si lo es, es fácilmente controlable”.* (Kesselman, Frydlewsky, y Pavlovsky, 1978: 2)

Por ello, construiremos en el aula, un contexto adecuado para la tarea, dando un marco de seguridad y contención para la apertura a la reflexión y el trabajo sobre nosotros/as mismos/as. Nos proponemos interpelarnos, e interpelar, hacernos preguntas; En términos de Carballada (2013) “Interpelar implica volver visible aquello que está oculto –que no ha sido visto por la comunidad –El grupo o los/las estudiantes- o la agenda pública- de allí que genera preguntas. La intervención del Trabajo Social se presenta inexorablemente como un espacio de permanente reflexión” (Carballada, 2013: 90).

## **ABRIENDO PASO A LA ESCENA TEMIDA**

¿Cómo comenzar este ejercicio de mirar la escena temida? En principio podemos adelantar que es muy simple dar la consigna. Basta con generar un clima de confianza y amabilidad, para proponernos grupalmente, trabajar con aspectos de lo intersubjetivo, en el plano vivencial, y desde allí ir multiplicando en el campo grupal estas experiencias, de modo tal, que nos aporten a todos/as elementos de análisis y reflexión.

Por lo tanto, les proponemos a los/as estudiantes, que dispuestos en subgrupos compartan con sus compañeros/as, aquellas escenas en relación al rol del/la coordinador/a que les generan ansiedad, miedo o temor. Se propone cómo “esas escenas a las que llamamos «escenas temidas» del coordinador de grupos pueden quedar como secretos o misterios de cada coordinador; (...) o, por el contrario, convertirse en objeto de profundización y en una verdadera oportunidad de cambio y aprendizaje para cada coordinador” (Kesselman, Frydlewsky y Pavlovsky, 1978: 2).

Creemos que esas escenas abren la oportunidad de profundizar el aprendizaje sobre sí mismos/as y sobre las estrategias del Trabajo Social para la intervención en dispositivos grupales. En palabras de García, Robles, y otras (2008), “una temática que se reitera entre las preocupaciones de futuros/as coordinadores/as es el temor que la tarea despierta. (...) Se trata de ansiedades esperables que una tarea novedosa despierta y tal vez resulte un **buen “antídoto” el poder reconocerlas y expresarlas**, para luego ser trabajadas, por ejemplo, como escenas temidas a ser dramatizadas. (...) entendemos que el ejercicio del rol de coordinador/a se consolida a través de su práctica, en tanto y en cuanto la tarea sea acompañada de una actitud autocrítica y de la supervisión de la labor (García. Robles, y otras, 2008: 52).

El objetivo en aula, es poder mirar, y poner conciencia, en la representación de la escena temida, para que los/las estudiantes puedan revisar su secuencia, su trama discursiva, a la luz de las herramientas de intervención del Trabajo Social: La palabra (narrativa), la mirada (observación), y la escucha (proceso de reflexión y de reconocimiento).

Nuestro desafío es develar la trama escénica, la narrativa que la performa, a fin de deconstruirla- actualizarla, y transformarla.

Considerando estos lineamientos, trabajaremos a partir de un fragmento de una crónica de “la escena temida”, para favorecer la comprensión del ejercicio, con fines didácticos y metodológicos.

### **Mirando la escena**

Breve crónica de la “escena temida”<sup>43</sup> y aperturas del espacio áulico

Como docentes nos disponemos a trabajar sobre la “la escena temida”. Abrimos la propuesta al grupo, dando la consigna: identificar ¿Cuáles son aquellas escenas temidas que se nos juegan en relación al rol del/la coordinación? Luego del trabajo en sub-grupos, se “presta” una escena para la dramatización en aula.

### **Del contexto a la singularidad**

*María es estudiante de 4to año de Trabajo Social en la UNPAZ, y se encuentra cursando Práctica de Trabajo Social IV. El centro de prácticas donde realiza su*

---

<sup>43</sup> Los datos personales son ficticios.

*experiencia, es una sede del programa “Envi3n”, en un territorio pr3ximo al de la universidad. El centro tiene como objetivo trabajar en la prevenci3n y promoci3n de los/las j3venes del barrio, realizando diferentes actividades art3sticas/expresivas y deportivas.*

*María es una estudiante de actitud proactiva, propositiva, participa del espacio áulico y del centro de prácticas, con entusiasmo y compromiso. En los espacios de aprendizaje, manifiesta interés y disposici3n a las tareas propuestas. Es inquieta, tiene una actitud de b3squeda, curiosa, cuestionadora. Con su corporalidad expresa firmeza, una conducta decidida, asumiendo en la dinámica grupal un rol de liderazgo.*

*Al proponer el ejercicio María accede a la demanda grupal, de trabajar con su “escena temida”. Ella está acostumbrada a poner el cuerpo (eso no le inquieta), participa de otros espacios grupales, y hasta asume roles de representaci3n colectiva.*

*Mientras se vuelve a enunciar la consigna, se percibe como crece el clima de ansiedad y cierta resistencia de María, a aventurarse y perder el control.*

*Antes de comenzar, le pido a María que relate “brevemente” la escena temida (sin pretensi3n de hacer un guion).*

*María: - “Me da miedo que me ignoren, que no me den bola... no sé, como que ni me miren (...) que no me registren, que sigan en la suya.”*

*A partir de ese relato, el grupo se prepara para la representaci3n, donde María asumiría el rol de coordinaci3n, y sus compaÑeros representarían a los/las j3venes que participan de los talleres (como si fuera el escenario del centro de prácticas). (Se dispone el espacio áulico como encuadre de la tarea, no abundamos en detalles para no excedernos en el texto).*

Este es un momento crucial, los ejes más significativos serán:

- La narrativa<sup>44</sup>, el modo en que relatan los/las estudiantes y el grupo que actúa la escena.

---

<sup>44</sup> Tomaremos la propuesta del “Enfoque narrativo” de Fernández D’ Andrea.

- Los elementos involucrados en el proceso de comunicación<sup>45</sup> desplegados como elementos escénicos en el campo grupal.
- Las herramientas/observables empíricos trabajados por el grupo observador<sup>xi</sup>.
- La intervención docente para contener, ampliar, deshilar la narrativa y trama escénica. Es decir, “La intervención se plantea como un dispositivo que intenta articular lo “real” con lo subjetivo. Un dispositivo que “hace ver” aquello que ese otro tiene y permite una enunciación diferente de la imperante”. (Carballeda, 2013: 57)

## **EL ROL DEL/A COORDINADOR Y DEL/LA OBSERVADOR/A: BREVES APRECIACIONES**

El/la coordinador/a, tendrán que transitar en aula, la experiencia de poner el cuerpo, entregarse al misterio de lo grupal, siendo herramienta de exploración, y conocimiento, implicándose desde su propia subjetividad, biografía e historia.

Los/las estudiantes que serán observadores, trabajarán en el registro de lo sucedido, a través de todos sus sentidos. Necesitamos de la mirada atenta, la escucha activa (también escuchando lo no dicho), la lectura de la escena grupal (elementos, nudos de conflicto, relaciones). Es imprescindible que incluyan sus sensaciones, percepciones de lo sucedido, los estados anímicos que se expresan en el campo grupal, desarrollando su capacidad descriptiva, e interpretativa, ejes claves en el proceso de revisión de la escena.

*“El acto de observar siempre resulta una conducta subjetiva, puesto que se trata de una acción humana realizada por alguien que, independientemente de su capacidad técnica, se incorpora con sus ideas, sentimientos, ideología y prejuicios en el campo observacional. Partiendo de esta hipótesis es que se deben tener en cuenta los diálogos internos del/la observador/a. Durante la observación dichos diálogos son **“las voces” internas que debemos escuchar.**”*<sup>xii</sup> (García. Robles, y otras, 2008: 69).

### **Comienza la escena**

---

<sup>45</sup> Tomamos los elementos de la comunicación de Virginia Satir (1983).

*El grupo se encontraba distendido, sentado en semicírculo, expectante, hablaban entre sí, miraban el celular. María entra al espacio grupal, casi sin saludar, se queda parada, mirando al piso, y comienza a hablar. Su tono era nervioso, con altibajos, sus manos se movían temblorosas, buscaba errante que mirar entre el piso y las sillas, y como salir de esa situación. Forzó a algunos/as jóvenes, insistiendo a que le contestarán algunas preguntas, rápidamente el clima grupal se percibió de desinterés y tensión.*

*En ese momento, ya María se encontraba (fuera del personaje) riéndose, nerviosa, afirmando que a eso es a lo que le tenía miedo.*

*Se detiene la dramatización, y comienza el ejercicio de “chequear/ dar cuenta” las percepciones de cada participante. Pregunto primero como se sentían en “ese momento”, abriendo paso al registro de todos los elementos del proceso de comunicación: que percibían, que habían visto, que emociones tenían. Con las devoluciones, descripciones, compruebo las coincidencias, con mi propia resonancia y percepción de la escena, y así mismo, con la percepción grupal.*

### **La observación y escucha grupal**

*Abro la reflexión al grupo (que oficiaron de observadores/as), y les pregunto, ¿Que vieron? ¿Qué sucedido? Con claridad, con la precisión del/a observador/a que ve la escena de afuera, el grupo describe lo sucedido, haciendo hincapié en 3 aspectos:*

- *La posición en el espacio: Resaltaron que María se había quedado parada (cuando todos estaban sentados), que eso no favoreció la horizontalidad, sino más bien, que su posición denotaba el ejercicio de poder, que se la veía como superior, distante, y esa posición no la favorecía para acercarse a los/as jóvenes.*
- *La mirada: Identificaron que no hubo contacto visual para iniciar el vínculo. Es decir, que la mirada dirigida al piso, obstaculizo y dificulto una posibilidad de encuentro. Que parecía que ella no registraba, no estaba interesada en conocer a ese grupo, en acercarse.*
- *La palabra y la escucha: Observaron que hablaba muy rápido, en tono “raro” –textual del registro de clase-, como si lo que iba a decir no tendría sentido, valor, como si “daba igual”; y que esta modalidad no facilitaba la comunicación.*

*Luego del compartir grupal, volvemos sobre los/as protagonistas de la escena, para “chequear/ corroborar”, si esto tiene sentido para ellos/as, si lo comparten, si algo de la devolución de los/as observadores resuena con su propia mirada y emoción en lo actuado.*

*En esta experiencia, los elementos y analizadores propuestos por los/las observadores/as, eran coincidentes con las emociones del grupo que realizó la dramatización, y en general, todos/as pudieron identificar los elementos desplegados como factores condicionantes y claves en la escena.*

### ***El proceso de análisis y reflexión***

*A partir de ahí, comenzamos un proceso de análisis, donde nos permitimos mover la escena, revisar lo observado, lo vivido, cada estudiante iba trayendo otras experiencias, dando lugar a las “voces internas”. Algunos/as desvalorizaron la escena, expresando que “no era real”, otros/as demandaban mayor claridad en la consigna, otros/as argumentaban y fundamentaban sus supuestos y observaciones en un proceso de conceptualización de la experiencia, otros/as en cambio, desdramatizaban lo vivido, poniendo una alta cuota de humor, de chistes y risas que por momentos parecían del orden de lo absurdo, cuestionando algunos preconceptos o imaginarios en torno al rol del/la coordinador/a grupal, y en otros momentos, se dejaba ver lo movilizador y complejo de la tarea, dando cuenta del desafío que implica la coordinación del espacio grupal, y de todas las dimensiones que se ponen en juego (incluyendo la anímica, personal, relacional).*

*Cuando el clima grupal se tornó nuevamente de apertura hacia el aprendizaje, cuando logramos revisar, deconstruir la narrativa propuesta, vibrando el movimiento de la escena, y habiendo problematizado las imágenes compartidas, propuse un segundo momento al ejercicio.*

Es en este momento, donde la intervención docente tiene que ser asertiva, valiéndose de herramientas activas, que le permitan proponer un giro en la escena. En esta situación, luego de abrir y multiplicar la escena, se propone una intervención concreta, a partir del proceso de reflexión realizado.

En este trabajo, el grupo “practica” los roles estratégicos del trabajo social con grupos: del/a coordinador/a y el del/a observador. El ejercicio, continua, volviendo a dramatizar la escena, incorporando algún otro elemento o la sugerencia docente.

De este modo, abriendo el zoom en la dramatización escénica, ponemos en movimiento muchos otros elementos analizadores. Con todos estos componentes: las resistencias, los intercambios, el poder, la palabra, la comunicación, lo excluido, lo acentuado, vamos a guiar el proceso de reflexión grupal. Poniendo conciencia sobre los elementos condicionantes reconocidos, proponemos mirar desde otro ángulo, cambiar el punto de apoyo, fortaleciendo la confianza y seguridad del/a coordinador/a.

### ***Otra escena posible***

*Retome la propuesta de volver a dramatizar la escena, y partiendo del trabajo colectivo, enuncie un recurso concreto, para explorar la posibilidad de realizar un cambio en la trama escénica.*

*En esta situación, le sugerí a María (hable solo con ella afuera del aula) que ponga conciencia en algunas premisas trabajadas: entrar con calma, sentarse en el espacio grupal y disponerse a “mirar” al grupo.*

*Una vez logrado esto, María repara su experiencia y transforma de algún modo su escena temida. Accede al rol de la coordinación con mayor confianza, con otros instrumentos (la mirada), construye otra narrativa (cambia su tono de voz, dice con claridad), dramatiza otra escena. En el escenario, y en los componentes escénicos, no hay grandes modificaciones, pero si se observa, se percibe que María se transformó en “herramienta de aprendizaje”.*

En nuestra práctica concreta, hemos visto como los componentes de la trama narrativa grupal logran moverse, reconociendo y percibiendo los/as estudiantes, un clima grupal diferente, donde se disponen a la tarea, con una sensación de mayor bienestar y tranquilidad... como si hubiera pasado el temblor... el temblor en sus cuerpos.

## **CONSTRUYENDO OTRA NARRATIVA**

Este ejercicio, nos posibilita a modificar las escenas, construir otro relato, alternativo, rebelde, amable, alojador...que nos habilite narrativas de cambio y expansión.

Siguiendo esta línea de análisis, tanto observador/a, como coordinador/a sacan a rodar “las voces internas”, presentándose así como voces “colectivas”. En la experiencia de formación, esas “voces” juegan un rol muy relevante, ya que darles lugar, nos permiten acercarnos al mundo de representaciones que los/as estudiantes tienen sobre sí mismos, en términos de identidad, autoestima, y relaciones sociales; y también sobre la práctica concreta, en términos de posibilidad, capacidad, obstaculizadores, inseguridades, necesidades, conocimientos y recursos.

El modo en que se narra y dramatiza la escena temida, nos da información muy enriquecedora, sobre la potencia del miedo... los relatos del temor, nos dejan ver pistas, que se transforman en recursos en la intervención.

Los años de trabajo nos han mostrado una relación particular entre el temor, su narrativa y la actuación. Sintetizando nuestra escena: Si el temor es a “no ser registrados/as”, posiblemente el/la coordinador/a no conecte con el grupo, se aleje o se desdibuje, entonces podemos trabajar con la herramienta de la mirada y la postura como recurso, (en general detectada por los/las observadores/as de la escena y confirmada por las sensaciones, emociones de los/las participantes de la misma).

## **LA SUPERVISIÓN COMO ESPACIO DE FORMACIÓN**

Abrir espacios y propuestas de supervisión de la práctica en aula, es disponernos a realizar un proceso de acompañamiento donde el encuentro con el/la otro/a, se torna profundo y revelador. En el vínculo, se abre el juego a la capacidad de continencia del otro/a y de nosotros/as mismos/as. “Ana Quiroga define la continencia como “la posibilidad de albergar al otro dentro de sí, sus afectos, ansiedades, proyecciones y fantasías, para devolverlas, descifrándolas, de manera que esos contenidos puedan ser reconocidos, asumidos y elaborados”. (Ana Quiroga en García, Robles, y otras, 2008: 40).

Involucrarnos con esa experiencia de “albergar al otro/a dentro de sí”, puede convertirse en un eje constitutivo del proceso de supervisión.

Parte de nuestro desafío, Trabajadores/as Sociales que coordinamos espacios grupales, -incluyendo la práctica docente-, es **habitar y habilitar espacios de supervisión**. Siguiendo a Carballeda (2007), podemos encontrar en el proceso de supervisión un texto a descubrir “en este escenario, se presenta un texto a develar, a decodificar desde los diferentes procedimientos que se utilizan, como también respecto de su sentido, significado, simbolismo, imposición y diálogo con lo real. (Carballeda, 2007: 45).

La práctica de supervisar, nos permite: escuchar las prácticas, habitando espacios de movimiento, creatividad, y creación de nuevas narrativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARBALLEDA, A. (2013). *La intervención social como proceso: Una aproximación metodológica*. Buenos Aires: Espacio.
- CARBALLEDA, A. (2007). *Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Buenos Aires: Espacio.
- FERNÁNDEZ D´ANDREA, K. (2015) “Una nueva propuesta de intervención social: Las practicas narrativas”. En: *TS Difusión*. Nº 111. Recuperado desde: [http://www.tsdifusion.es/revistas\\_publicadas/111/pdf/TSD111.pdf](http://www.tsdifusion.es/revistas_publicadas/111/pdf/TSD111.pdf)
- FERNÁNDEZ D´ANDREA, K. (2016) “El enfoque narrativo como nuevo paradigma en el trabajo social. Una propuesta para superar la indefensión aprendida en los sectores excluidos”. Recuperado desde: [https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS\\_2016/Monografia/pdf/TC276.pdf](https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC276.pdf)
- GARCÍA, D.; ROBLES, C.; ROJAS, V. y TORELLI, A. (2008) *El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales*. Buenos Aires: Espacio.
- KESSELMAN, H.; FRYDLEWSKY, L. y PAVLOVSKY, E. (1978) “Las escenas temidas de un coordinador de grupos”. Artículo inédito.

TRAVI, B. (2008). *La recuperación y visibilización de las prácticas y pensamiento críticos en el proceso de profesionalización del Trabajo social. Aportes para la formación profesional*. En Margen, Edición digital N° 51. Recuperado desde: <http://www.margen.org/suscri/margen51/travi.html>



## LOS GRUPOS QUE SE CONSTITUYEN COMO ESPACIOS A INDAGAR EN LA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN GRUPAL

**Autora:** TOMASINI, Valentina

**Institución:** Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

**Asignatura:** Trabajo Social, Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención I (Grupal)

**Mail de contacto:** valentinatoma@yahoo.com.ar

**Palabras clave:** práctica – grupos – necesidades - contexto

Este trabajo pretende, de algún modo, ser la continuidad de la presentación que se realizara en el III Encuentro Académico Nacional de Cátedras de grupo. En aquel momento se intentó describir y analizar cómo se desarrolla el área práctica en la asignatura Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención I (Grupal) de la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), principalmente dentro del taller áulico. En esta oportunidad el eje serán los espacios grupales que se constituyen como “centros de práctica” en las comunidades e instituciones donde se insertan los/as estudiantes.

Existen múltiples experiencias organizativas como respuestas a diversas necesidades en nuestra realidad social, la búsqueda de experiencias grupales es también una instancia de aprendizaje para cada estudiante porque implica que desarrollen una actitud de indagación de la realidad cotidiana en la que están insertos. La comunidad, el barrio, las organizaciones albergan distintos conjuntos de

personas que llevan adelante tareas más o menos explícitas y con diversos grados de formalidad. Estas diferentes modalidades de agrupaciones sociales dan la posibilidad de comprender los aspectos más profundos de las categorías conceptuales y nos enfrenta al desafío permanente de contrastar las experiencias concretas con la teoría que propone la cátedra.

Algunas de las preguntas que ponemos en debate son: ¿Cómo funcionan los grupos? ¿Qué necesidades satisfacen? ¿Tienen características comunes los diferentes grupos que se indagan? ¿Cuáles son las relaciones que podemos establecer entre las formas de resolución de necesidades y el contexto actual?

## **INTRODUCCIÓN**

En el área práctica de la asignatura Teoría, espacios y estrategias de Intervención I B de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, los/as estudiantes del 2° nivel de formación de grado realizan una búsqueda de espacios grupales que les interesa conocer e indagar. En un primer momento estudian sobre la temática que se trabaja en el grupo elegido, los objetivos que se proponen, el espacio territorial donde funcionan; luego analizan las necesidades a las que se proponen dar respuesta, las representaciones sociales que circulan y las relaciones sociales, como segundo momento de profundización. En un tercer momento hacen foco en un espacio grupal particular y analizan: historia, organizadores internos, momentos grupales, vectores de evaluación del proceso en que se encuentran. A partir del análisis planifican una posible intervención que no será ejecutada pero que se constituye en un ensayo en tanto deben fundamentar su propuesta teóricamente.

Los/as alumnos/as realizarán un proceso de inserción en el espacio institucional, organizativo o comunitario en donde se desarrollarán las actividades prácticas de aproximación y conocimiento del contexto social, político, económico y cultural, en donde se encuentran los sujetos que son parte de los grupos a indagar. Se prevé una aproximación a los sujetos involucrados en los espacios colectivos, así como a la construcción de un problema objeto de intervención. Los/as alumnos/as deberán poder planificar actividades sencillas previstas en una estrategia teórica metodológica de intervención grupal.

El propio proceso grupal será también parte del análisis desde los elementos teóricos propuestos. Se ejercitan los roles de coordinación y observación al interior del propio grupo, en el espacio del taller áulico. Para en el segundo cuatrimestre salir al campo.

## **SUPERVISIÓN**

Se generan instancias de supervisión docente sobre los procesos de indagación de los espacios grupales en los que cada grupo de estudiantes se inserte.

La supervisión que se plantea abandona toda idea de control y da paso a una centrada en la revisión reflexiva de las prácticas pre profesionales, puesto que la formación de trabajadores sociales en un segundo nivel se enfrenta a dificultades a la hora de alcanzar a comprender la complejidad de los problemas sobre los cuales se trabaja. Esta perspectiva no puede dejar de incluir a los procesos de subjetivación y de incertidumbre que se dan en las prácticas.

El espacio de supervisión de trabajo de campo se plantea dentro del horario de los talleres; donde cada equipo relata cómo va su tarea de relevamiento de información, de contrastación con la teoría y cuáles son las dificultades con las que se encuentran. Muchas veces esas dificultades se presentan a modo de conflictos que necesitan de la mirada de un “otro” que ayude a objetivar, a tomar distancia, a correr el velo de la implicación que impide ver lo que está sucediendo en el campo observado.

La supervisión persigue la reflexión y mejora de la tarea de intervención sobre los grupos. Por esto se propone que se dé principalmente en el espacio de taller, intercambiando las experiencias de los subgrupos; o sea, generar un espacio que favorezca participación para conseguir el intercambio y la producción de conocimiento crítico como elemento esencial de la tarea. Este objetivo permite aclarar y objetivar hechos o acciones y aprender desde la propia experiencia, mejorando la capacidad de interpretación y de manejo teórico del complejo entramado que se presenta en los grupos.

Por otro lado, este tipo de supervisión facilita la resolución de obstáculos “epistemológicos y epistemofílicos”, respecto de los vínculos que se establecen entre los miembros del grupo de práctica y de éstos con el grupo de terreno, y de la relación que establecen con la tarea explícita planteada por la carrera. La supervisión también puede detectar conflictos individuales, plantear interrogantes, y puede constituirse en un elemento generador de cambios, si hay una intervención adecuada. La intervención no siempre es para resolver un conflicto, sino que ayuda a abordarlo, a desocultarlo. La resolución de conflictos implica aquellas maneras o métodos que, sin imposición de soluciones ni la eliminación del conflicto, busca que las partes involucradas encuentren por sí mismas maneras de resolverlos de forma satisfactoria para ambas.

Esta supervisión ofrece un tipo de perspectiva o una visión general sobre las actividades. El núcleo de trabajo será cada subgrupo pequeño que realiza la tarea de campo de práctica pre profesional, y el foco, la recolección de información, la metodología utilizada, los sentimientos y emociones que se ponen en juego, los valores y prejuicios que entran en acción y el paradigma desde donde se ubican para interpretar la realidad y analizar los datos obtenidos.

### **¿CON QUÉ GRUPOS NOS HEMOS ENCONTRADO EN EL CAMPO?**

Encontramos en Trabajo Social y en otras disciplinas enorme cantidad de clasificaciones de los grupos y distinciones conceptuales con otras formas de agrupamiento. En esta oportunidad no se pretende hacer una clasificación sino distinguir y analizar los diferentes espacios que se han indagado en los talleres de práctica pre profesional.

#### **Equipos interdisciplinarios**

Al presentarse estudiantes a organizaciones formalmente institucionalizadas del sistema de salud, como son hospitales o dispensarios públicos, clínicas privadas o centros de tratamiento de problemáticas específicas, sucedió que fueron muy bien recibidos por los/as profesionales, tanto de Trabajo Social como de otras disciplinas pero desde el inicio se aclaró que no podían observar, ni entrevistar a los miembros

de espacios grupales hacia donde dirigen su intervención. En cambio, ofrecían el espacio del equipo interdisciplinario.

Aquí se plantea el debate: ¿es un grupo un equipo interdisciplinario? En principio vemos críticamente la diferencia entre grupo y equipo que plantean las teorías liberales, direccionan sus definiciones en función de la productividad empresarial y en este sentido sus teorías apuntan al encubrimiento de las condiciones laborales convenciendo a las/os trabajadoras de que son parte de un equipo que alcanzará el éxito a través del aporte individual de cada uno/a. Encubriendo la competencia, haciendo una especie de paralelo entre empresa y familia. Promoviendo vínculos poco genuinos y formas subjetivas de la existencia alienadas.<sup>46</sup>

Analizando particularmente los equipos interdisciplinarios indagados vimos que en general están conformados por entre tres y seis personas, tienen un encuadre claro de encuentro semanal o quincenal. La tarea explícita es poner en consideración las diversas situaciones que se atienden en los grupos o individuos a quienes va dirigida su intervención. La tarea implícita, muchas veces la que lleva más tiempo de las reuniones, suele ser la contención y sostén ante las dramáticas situaciones atendidas, vimos que gran parte del encuentro se trabaja sobre sentimientos provocados por el quehacer cotidiano.

Para lograr que una situación grupal se constituya en un espacio de sostén es necesaria la identificación mutua entre los miembros. Esta identificación está precedida por ciertos grados de mutua representación interna. La mutua representación interna tiene características particulares como en cualquier proceso grupal, depende en gran medida del momento del grupo y la posibilidad de construcción está dada por la continuidad de asistencia a las reuniones. Enrique Pichon-Rivière habla de grupo interno como la representación en cada uno de los otros miembros del grupo, como "conjunto de relaciones internalizadas en permanente interacción y sufriendo la actividad de mecanismos o técnicas defensivas" (Pichon-Rivière, E. 1975: 62). Lo que uno ha vivido y sentido como

---

<sup>46</sup> Quiroga, Ana (2008) en su libro "Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo" define las formas subjetivas de existencia alienada como la fragmentación y disociación estereotipadas, el aislamiento, el desconocimiento de sí y del otro, la negación de las necesidades, la ruptura de los procesos identificatorios, la fractura entre realidad y representación, el pensamiento unilateral, la ausencia de una visión integradora. Estas formas de subjetividad se expresan en el ámbito grupal, reeditando así relaciones cotidianas.

miembro de la propia familia, de los grupos de amigos, en su experiencia escolar, en situaciones laborales pasadas y actuales, va configurando esa representación. Con componentes psíquicos provenientes de las historias individuales, únicas para cada ser humano y con componentes sociales, comunes a un sector, a una comunidad y provenientes de las interacciones sociales, se va estructurando ese "grupo interno" (Souto, 1993).

De la misma manera los mecanismos de asunción y adjudicación de roles van a depender de aquel proceso y de las expectativas propias y ajenas que circulan dentro de la red interaccional. En este aspecto es central trabajar con las concepciones de poder que nos aporta Foucault y analizar en esos términos la estructura jerárquica en la que se encuentra inserta el grupo y las desigualdades internas que lo caracterizan.

También tenemos que poner en común las concepciones a cerca de la interdisciplina. En este sentido se toman dos aportes con sentidos diferentes:

J. M. Fernández distingue entre la interdisciplinariedad, tomada en un sentido restringido, y la transdisciplinariedad. La primera implica el encuentro y la cooperación entre dos o más disciplinas, aportando cada una de ellas sus propios esquemas conceptuales en el plano de la teoría o de la investigación. La segunda, por el contrario, implica que el contacto y la cooperación entre las diversas disciplinas culminan cuando éstas adoptan un mismo método de investigación o acuerdan intervenir desde una teoría común. Los equipos analizados presentan características de ambas distinciones.

“La delimitación de las disciplinas no es sólo una cuestión epistemológica. En torno a las áreas de conocimiento se configuran comunidades científicas o «tribus académicas» con una lógica de funcionamiento similar a la de cualquier grupo humano. En la noción de disciplina habría que incluir una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual. Otras nociones más restringidas se centran bien en aspectos epistemológicos, caracterizando las disciplinas por un conjunto de conceptos, métodos y objetivos fundamentales, o bien en aspectos sociales, definiéndolas inequívocamente como agrupamientos sociales organizados. La mayoría de los comentaristas sobre el tema

ponen igual énfasis en ambos aspectos. Para Pierre Bourdieu (1984, 2003) el peso de ambas variables, epistemológicas y sociales, es diferente según el tipo de ciencias. (Fernández, 2005)

En otro sentido Roberto Follari en “La interdisciplina revisitada” hace un pequeño recorrido histórico y plantea una postura crítica en tanto nos permite repensar el para qué y para quienes de la interdisciplina. Expresa el autor las pretensiones idealistas que se tiene sobre la interdisciplina: “Establecido en el imaginario de la completitud que superaría las fraccionalidades propias de cada disciplina, o en el de la feliz mezcla que todo lo reúne hacia un pastiche disolutor de las peculiaridades aislacionistas, vuelve con la insistencia de los arquetipos inconscientes, y se establece de nuevo en cada ocasión como si fuese la primera”.

“La sola apelación a superar lo disciplinar carece de todo rasgo intrínseco que fuera necesariamente crítico o liberador (...) para presentarse como la re-traducción de sus banderas de superación tanto de la separación entre teoría y práctica, como de la existente entre intelecto y realidad”. (Follari, 2005)

En algunos casos se “operativizó” la formación de acuerdo con la lógica eficientista de los empresarios privados o del Estado, subordinando el pensamiento crítico y las posibilidades de actividad profesional no regida tan directamente por la dinámica inmanente de la ganancia. El autor hace referencia a la interdisciplina como necesaria para la resolución de problemas concretos; la exigencia de realizarla a través del trabajo grupal, pues se requiere el aporte de personas provenientes de diferentes ciencias, es un campo propicio para el Trabajo Social, ya que tiene mucho para aportar en los problemas de coordinación que exigen esas actividades grupales; teniendo en cuenta que lo interdisciplinar no es fácil ni brinda resultados inmediatos.

Los autores presentan desde diferentes análisis a los equipos interdisciplinarios como espacios grupales, aquí podemos tomar a Ana María Fernández quien define al grupo como un “complejo entramado de múltiples inscripciones”, en este sentido esta definición sintetiza la relación entre sujeto, grupo, instituciones y comunidades. Y nos plantea claramente la complejidad en la que se inscriben los equipos interdisciplinarios.

Los equipos interdisciplinarios que tuvimos oportunidad de conocer presentan diferentes criterios de eficacia. Los atravesamientos institucionales hacen que en algunos casos se confundan los objetivos de los/as profesionales con los de la institución y con los del grupo al que dirigen su intervención. Otras veces prima la competencia y las intervenciones profesionales se transforman en fracturas de roles y funciones en términos de Ulloa<sup>47</sup>. En todos los casos el lugar del/la profesional tiene una autonomía relativa. A veces más complicada de conquistar por el status diferenciado que Trabajo Social tiene con respecto a las tradicionales profesiones de la salud por ejemplo o por el cada vez más revertido desconocimiento de la especificidad disciplinar de nuestra profesión.

Es importante como estudiante, como profesional, como integrante de un grupo tener elementos teóricos que nos permitan analizar qué rol se tiende a ocupar en las redes interaccionales de las que se es parte, que estilos caracterizan el posicionamiento en un grupo, como se mueve la cooperación, la competencia, la comunicación. Y, sobre todo, si se está en permanente formación sobre la profesión para fundamentar teóricamente las intervenciones realizadas.

En cada espacio de trabajo la lectura de la posición de los diferentes actores: miembros de la organización, sujetos de la intervención y profesionales debe ser permanente, por la movilidad y complejidad que presentan las organizaciones y los grupos. Cómo también el continuo preguntarse por el lugar propio.

### **Ideología- diferentes concepciones de aprendizaje**

Las instituciones son organizadoras de la experiencia del sujeto, se nos imponen y a su vez han sido internalizadas y son parte de nuestra subjetividad. Cabe aquí decir que las instituciones, las organizaciones cumplen una función de sostén del psiquismo tanto desde la coincidencia, en la complementariedad con la formación profesional e ideológica como desde el antagonismo.

---

<sup>47</sup> Para Fernando Ulloa, una organización institucional es una organización social. La define como: un organismo social con una geografía, una ordenación del tiempo y de las responsabilidades, con objetivos a alcanzar y medios racionales para tal fin. Todo regulado por códigos y normas de naturaleza explícita e implícita. El autor hace una analogía con un organismo humano, habla de "articulaciones", de situaciones "patológicas" que conforman "fracturas", define a la institución como "organismo"; expresiones que representan simbólicamente los movimientos institucionales y facilitan su comprensión.

José Bleger desarrolla la teoría de los ámbitos que planteara Enrique Pichon-Rivière, en esa caracterización ha propuesto un orden inclusivo: lo comunitario incluye lo institucional, que a su vez incluye lo grupal (sociodinámico) y éste a su vez incluye lo individual o (psicosocial). En una cadena de determinaciones recíprocas. Es así como cada estudiante tiene la posibilidad en este análisis de recorrer sus propias determinaciones como las de los sujetos y los grupos que analizan.

Muchos de los grupos que indagan los/as estudiantes pertenecen a la institución religiosa, en la mayor parte de los casos los objetivos que se proponen son educativos, dejando entrever una concepción que, con mayor o menor dependencia de la religión que profesan, la mirada sobre los sujetos es desde un lugar de superioridad: “Enseñarles a las familias a educar”, “acercar a los/as jóvenes a la fe”, educar a los/as niños/as en valores”, son algunas frases que encontramos en su misión. Atribuyendo muchas veces a la falta de fe el incremento de problemáticas sociales. (Ej. El Tambo, Fundación ICTUS).

La práctica en estos grupos nos permite hacer una distinción en las concepciones de sujeto, de aprendizaje, de forma de resolución de las necesidades, retomando asignaturas del primer nivel de formación, como Fundamentos y constitución histórica del Trabajo Social y haciendo una distinción entre las formas de intervención que plantea cada concepción.

### **Instituyentes dentro del sistema educativo**

Otros espacios indagados son grupos que impulsan otras concepciones de educación como instituyentes en el sistema de educación formal. Las experiencias comparten de algún modo la enseñanza/ aprendizaje como un intercambio adoptando formas diferentes. Unos espacios proponen llevar desde el grupo organizador, que resultan ser equipos transdisciplinarios, actividades determinadas a espacios formales de educación o a espacios comunitarios que trabajan en un territorio específico (Ej. Filosofar con Niñxs).

Otros casos se dirigen a una población concreta: familias, niños, niñas y/o jóvenes expulsados del sistema educativo formal y del mercado de trabajo. Ofrecen con otra forma de trabajar la posibilidad concreta de obtener la certificación del sistema educativo formal (Escuela Alegría Ahora) o un trabajo digno (La Luciérnaga).

Una característica que encontramos en este tipo de espacios es la apertura a recibir estudiantes, explicitan la necesidad de dar a conocer su trabajo y requieren del reconocimiento y aporte de la comunidad para llevar adelante sus funciones. Se produjo en estos ejemplos un verdadero intercambio de aprendizajes donde los aportes de los/as estudiantes han sido muy valorados y la experiencia analizada ha enriquecido los debates.

### **Centros vecinales – centros de jubilados**

Las organizaciones de la comunidad presentan diferentes grados de formalidad, los espacios grupales que han indagado los/as estudiantes remiten a una historia de insipiente formalidad donde las personas agrupadas por territorialidad y/o generación se reúnen motorizados por necesidades diversas que logran poner en común y se proponen explícitamente llevar adelante tareas que les demandan conformar una estructura dentro de la legalidad. Así en muchos casos vimos que obtener un grado de formalidad (por ejemplo: personería jurídica, inscripciones en los estamentos del estado creados para tales fines, balances, etc.) se constituye en la tarea principal de la organización en detrimento de los objetivos que movilizaron al agrupamiento.

Estos espacios se sostienen, disuelven, luchan o acomodan sus demandas a las ofertas de políticas públicas que ofrece el Estado, de hecho, se sostienen con recursos del Estado, y en muchos casos ejecutan políticas que terminan siendo la única oferta viable de ejercicios de derechos de algunas poblaciones. (Ej. Centro de jubilados ofrece consultorios con prestadores de Pami monotributistas)

### **EL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN Y DE LA FORMACIÓN**

Una vez que conocemos, observamos, analizamos los grupos en su entorno, comunidad u organización con sus atravesamientos institucionales, nos damos una estrategia para la intervención. Tomando como marco la estrategia teórica metodológica de intervención grupal que plantea Esther Custo (2009) la construcción del objeto de intervención tiene que ver con el análisis de las necesidades, las relaciones sociales y las representaciones sociales en la vida cotidiana, cómo se van poniendo en común esas necesidades en función del contexto y los sujetos que

conforman los diferentes grupos dentro de las organizaciones. Pero así como el coordinador cuando interviene lo hace para facilitar el abordaje de la tarea y tiene que saber en qué consiste la tarea, en toda intervención grupal dentro de una organización el Trabajo Social interviene en función de los objetivos que se ha propuesto en la construcción de su estrategia, pero lo hace con un criterio, que está en el nivel de lo ideológico y de lo científico, que nos lleva a intervenir en determinada dirección: la de promover el protagonismo y la participación de los sujetos en el ejercicio de los derechos ciudadanos.

¿Qué sucede en situaciones de crisis profundas como la que padecemos hoy? Podemos caracterizar la situación actual como de crisis, en el sentido que la explica Ana P. Quiroga: crisis se asocia con ruptura, discontinuidad súbita, desestructuración de un orden previo. Lo súbito de la discontinuidad, de la quiebra introduce un carácter muchas veces explosivo y violento en las crisis, lo que es coherente con el rasgo de tensión extrema de las contradicciones, con el estado agudo de conflicto que hace a la particularidad de la crisis como forma de movimiento.

En la crisis, una organización preexistente se muestra inadecuada, insuficiente, no da respuesta, o puede desaparecer y mientras tanto la nueva organización no se perfila; es difícil imaginar cómo será lo que viene, por lo tanto, lo que va surgiendo es todavía indefinido y conlleva una gran ambigüedad. Esta característica de indefinido y ambiguo impide, se contradice con la función de referente y sostén que es atribuido y requerido a las organizaciones. De allí que la crisis implique una transformación cualitativa, y situaciones objetivas y subjetivas de inestructuración e inestabilidad. (Quiroga, 2009)

Estamos transitando un contexto de pérdida de derechos. A partir de 2016 por decisión del gobierno nacional se han cerrado la mayoría de los programas sociales en salud, educación y otras áreas para el desarrollo social de la población. Las innumerables pérdidas de fuentes laborales, la pérdida de poder adquisitivo de los salarios, los incrementos abusivos en las tarifas de servicios básicos agudizan una crisis estructural de la posición dependiente de nuestro país en cuanto a la geopolítica mundial. Promover la participación de los/as estudiantes en los diferentes espacios colectivos es tarea docente en este contexto.

Por estas características que se mencionan, las crisis se ven muchas veces connotadas por una significación única de caos, de vacío y de muerte. En esa situación no pueden verse las posibilidades potenciales de crecimiento y creatividad que las mismas producen. Entonces, desde lo ideológico y lo actitudinal, hay temor e intolerancia a los procesos de cambio y a las contradicciones que las crean. La motivación a la participación no es tarea fácil.

La subjetividad no está estructurada de una vez y para siempre. Es en esta posibilidad de permanente modificación que se dan situaciones de ambigüedad, de confusión y de inestructuración. Por eso son tan requeridas las distintas instancias que ofician de apoyo y sostén de los sujetos. Esto hace de la continencia y el sostén social, institucional, grupal y vincular una necesidad omnipresente.

Queda así definido un lugar y una función que los grupos, las organizaciones y en particular las relaciones sociales, cumplen para el sujeto ya que en tanto instituciones e instancias con relativa estabilidad son requeridas operan como sostén y a la vez posibilitantes de los movimientos subjetivos.

En los momentos críticos en la sociedad luchan diferentes proyectos, pero en un clima de gran confusión y ambigüedad el sujeto corre el peligro de quedar atrapado, sujetado por la crisis, dice Ana Quiroga, sin la posibilidad de posicionarse como protagonistas de este proceso histórico. Como en la crisis, los procesos de ruptura y de tránsito a otra instancia se dan conjuntamente y lo anterior, lo previo no sirve y lo nuevo todavía no emerge con claridad, lo que sostenía, lo que oficiaba de sostén, se tambalea, ya no podemos apoyarnos y lo que emerge no se ve, o es muy endeble y todavía no podemos apoyarnos es que nos encontramos ante la firme posibilidad de una situación crítica para el sujeto.

Es decir, una crisis a nivel institucional, organizacional, puede fácilmente devenir en crisis del sujeto o del grupo. Porque aquellas prácticas, normas, valores que ofrecían sostén y normatización como son las instituciones y las organizaciones pueden entrar en un deterioro acelerado, lo que puede aparecer como caducidad, desaparición de espacios de inserción y de pertenencia confiable, y nuevos modos o modos diferentes en la representación de sí mismo y de los otros. En estas circunstancias son profundamente alterados los vínculos, en el ámbito grupal, en las organizaciones, y se generan ansiedades de tal intensidad que por su contenido y su

ritmo en la alternancia nos muestra como el entramado institucional y social es sostén, apoyo y posibilidad de movimiento subjetivo, por lo tanto, aprendizaje, crecimiento.

Para aprender es imprescindible ser reconocido. Tener en cuenta la identidad de los sujetos, la posibilidad de reconocer su historia, sus dificultades y posibilidades. A la vez que cada persona necesita hacer un proceso por el cual se reconozca a sí mismo en este contexto y tenga la posibilidad de reconocer este momento en particular con sus retrocesos y atrocidades.

Para realizar este pasaje de la teoría a la práctica, de la práctica a la propia experiencia y de allí poder volver a la teoría con nuevas apropiaciones es necesario dar un lugar protagónico al/la estudiante. Generar las condiciones necesarias para que los procesos de síntesis le pertenezcan al/la estudiante. Lo que logremos como aprendizaje va a ser aquello en lo que nos impliquemos y donde demos lugar a la producción de conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLEGER, J. (1996). *El grupo como institución y el grupo en las instituciones, en la institución y las instituciones, estudios psicoanalíticos*. Kaes, Bleger y otros. Buenos Aires: Ed. Paidós.

CUSTO, E. (2009) (Coord.) *Teorías, espacios y estrategias de Intervención Grupal*. Córdoba: Editorial Espartaco.

FERNÁNDEZ, A.M. (1989). *El campo de lo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

FERNÁNDEZ, J.M. (2004) *Interdisciplinariedad en ciencias sociales: Perspectivas abiertas por la obra de Pierre Bourdieu* en Cuadernos de Trabajo Social 169 Vol. 17 Pág.: 169-193. Universidad Complutense de Madrid. España.

FOLLARI, R. (2005). *La interdisciplina revisitada*. *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 1, núm. 2, pp. 7-17. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Distrito Federal, México.

PICHON-RIVIÈRE, E. (1985). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Edit. Nueva Visión.

QUIROGA, A. y RACEDO, J. (2010). *Crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

QUIROGA, A. (2009). *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

QUIROGA A. (2008). *Crisis, procesos sociales, sujetos y grupo*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

ULLOA, F. (1966). “*Psicología de las Instituciones – Una aproximación psicoanalítica*”. Buenos Aires: Revista de Psicoanálisis N° XXVI.

SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.



## **DISEÑO Y COORDINACION DE GRUPOS FOCALES. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL ABORDAJE DEL DISPOSITIVO GRUPAL EN LA FORMACIÓN DE TRABAJADORAS/ES SOCIALES**

**Autoras:** MANES, Romina; MERLO LAGUILLO, Yaiza; SAMTER, Natalia; RAMIREZ, Jimena; WOOD, Sofía.

**Institución:** Carrera de Trabajo Social. Universidad de Buenos Aires.

**Asignatura:** Metodología de la Investigación Social II

**Mail de contacto:** metodologiats2@gmail.com

**Palabras clave:** Grupo focal, Trabajo Social, Enseñanza, Investigación Social.

### **INTRODUCCIÓN**

En la presente ponencia analizamos la experiencia de la clase abierta “Diseño y coordinación de grupos focales” como estrategia didáctica para el abordaje del dispositivo grupal en la formación de trabajadoras/es sociales.

En la misma llevamos adelante en el contexto áulico la planificación y coordinación de un grupo focal con los integrantes de la Murga “Perdone Usté” con el objetivo de ejercitar el diseño y ejecución de una técnica de investigación cualitativa fundamental en el trabajo social que permite construir conocimiento científico a partir de la interacción en el dispositivo grupal.

## **LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN SOCIAL DESDE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL II**

La materia Metodología de la Investigación Social II forma parte de las instancias teórico- metodológicas significativas en los procesos de formación de trabajadoras y trabajadores sociales entendiendo que la capacitación y entrenamiento en la investigación social conforman herramientas centrales en la disciplina.

Afirmamos que la investigación social se articula con la intervención profesional; ya que ambas son prácticas diferenciadas en sus objetivos y procedimientos, que se relacionan y enriquecen en forma dialéctica. El trabajo social es especialista en intervenir en la realidad social y puede relacionar sus acciones con instancias de investigación social (Manes, 2012).

La producción del conocimiento científico y sus métodos son contenidos centrales en la formación de los trabajadores sociales, ya que nuestra disciplina puede brindar importantes aportes desde su mirada al campo de las teorías sociales, dando cuenta de la complejidad de los problemas sociales, su relación con la cuestión social y de los desafíos del actual contexto neoliberal (Manes, Samter, Ramirez; 2017).

En este sentido, la producción de conocimiento se moviliza a partir de la formulación de preguntas, es decir, de la problematización de la realidad social. De esta manera, los problemas objeto de investigación son una construcción que posibilita conceptualizar y abordar empíricamente un área de vacancia científica y social.

En la materia se aborda la importancia de la investigación social como una de las incumbencias profesionales del trabajo social y la vinculación de la misma con intervención en lo social, de acuerdo con los lineamientos planteados en la Ley 27072, Federal de Trabajo Social. En este sentido, cabe señalar que el equipo de cátedra está compuesto en su totalidad por trabajadoras sociales y estudiantes avanzadas de la carrera.

La materia cuenta con los siguientes propósitos de enseñanza:

- Brindar fundamentos epistemológicos y metodológicos para la formulación de proyectos, desarrollos y documentación de investigaciones vinculadas al campo problemático del trabajo social.
- Propiciar el análisis crítico de las diferentes metodologías, técnicas e instrumentos en la investigación social.
- Favorecer la aplicación de los contenidos metodológicos en el armado de un diseño de investigación social propio.

Asimismo, se plantean los siguientes objetivos de aprendizaje:

- Conocer las distintas vertientes metodológicas en la investigación social.
- Distinguir y caracterizar diferentes perspectivas en la formulación de proyectos de investigación y su relación con las tendencias y perspectivas actuales del trabajo social.
- Analizar el contexto y las condiciones para la formulación de proyectos de investigación.
- Desarrollar destrezas y habilidades necesarias para el análisis e interpretación de los datos.
- Diseñar un proyecto de investigación y concretar sus primeras aproximaciones.
- Revisar críticamente y evaluar experiencias y proyectos de investigación en trabajo social.

En este marco, la materia presenta un énfasis en el análisis cualitativo a través del estudio del Método de Comparaciones Constantes, la Metodología Hermenéutica, el Método Biográfico y las diversas técnicas de investigación cualitativa al efecto de incorporar procesos que permitan enriquecer nuestra visión del trabajo social. Asimismo, se aborda la triangulación metodológica y la utilización de técnicas cuantitativas.

En Metodología de la Investigación Social II trabajamos con las siguientes técnicas de construcción de datos: cuestionario, entrevista, observación participante, relato de vida, y grupo focal. Entendemos que las distintas técnicas de investigación son complementarias y su utilización está relacionada con el problema y los objetivos de investigación (Souza Minayo, 2008). Es relevante rescatar la importancia de la

técnica de grupo focal ya que en la misma se propician intercambios grupales con el objetivo de construir conocimiento científico a partir de la interacción de los participantes.

## **LOS GRUPOS FOCALES EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE TRABAJADORAS/ES SOCIALES. LA EXPERIENCIA DE LA CLASE ABIERTA**

La clase abierta Diseño y Coordinación de Grupos Focales contó con la participación de la murga “Perdone Usté”. Dicha clase tuvo como objetivo que las y los estudiantes de la carrera de trabajo social puedan aprehender la técnica de Grupo Focal como dispositivo de investigación social.

El grupo focal es “una técnica de investigación social que propicia la exploración de un tema a partir de la interacción de los participantes” (Petracci, 2007: 77). En el diseño de esta técnica se toman decisiones relacionadas a la cantidad y a la duración de las sesiones. En el caso de la clase abierta, dado los objetivos de aprendizaje y la viabilidad del contexto institucional realizamos un encuentro de aproximadamente dos horas de duración.

En relación a la cantidad de participantes, si bien es usual que los grupos focales tengan entre 6 y 12 integrantes, en este caso brindamos la posibilidad de que participaran todos los integrantes de la murga.

En relación al encuadre en primera instancia convocamos a la murga para que sus diecinueve miembros –entre ellos doce mujeres y siete varones– participaran de la técnica junto a dos docentes que se desempeñaron como coordinadoras, las y los estudiantes participaron como observadores de la actividad. El instrumento utilizado fue una guía construida en forma colectiva junto con las y los estudiantes, sirviendo entonces como insumo para trabajar en el espacio áulico.

En la construcción de la guía incluimos las siguientes técnicas: preguntas abiertas, frases disparadoras de la discusión, oraciones para ser completadas por los participantes mantenimiento del silencio, ampliación y clarificación del contenido y asociaciones de palabras.

A continuación presentamos la guía realizada para el grupo focal:

1. ¿Qué es una murga para Uds.?
2. ¿Por qué el nombre de la murga y cómo se eligió?
3. ¿Qué palabras los representan como grupo murguero?
4. Considerando que “quien tiene la pluma tiene el poder” ¿cómo elaboran las letras de las canciones?
5. ¿El mejor escenario para que se presente una murga es...?
6. ¿Cómo viven el cantar “desgracias” con “gracia”?
7. Vemos que no traen maquillaje en la cara... ¿por qué? ¿Cuál sería la función del maquillaje?
8. ¿Qué proyectos tienen a futuro?

Llegado el día del evento, el aula se encontraba ya con todos los estudiantes de la cátedra, y algunos otros, alumnos de cursadas anteriores que asistieron interesados en la temática, a los mismos se les solicitó que se ubicaran sentados en semicírculo de modo que rodearan el lugar donde estaría la murga sentada. En un primer momento de la actividad realizamos una presentación teórico metodológica acerca del diseño y coordinación de grupos focales.

Al inicio del grupo focal presentamos el consentimiento informado, instrumento que permite favorece el respeto por los derechos de las personas participantes en la investigación, especificando el objetivo de la actividad, aclarando que durante la discusión los participantes serán invitados a compartir sus experiencias y sus opiniones en relación a su participación y actuaciones en la murga. En el consentimiento queda detallado en forma explícita que “todas las respuestas son válidas. Participar en este estudio es completamente voluntario. Usted puede retirarse en cualquier momento durante la reunión si lo decide. La reunión será grabada, pero todo el material de la grabación será transcrito sin utilizar ningún nombre. La información personal registrada sólo será usada para describir al grupo. Su nombre nunca será informado en los registros”.

Luego, solicitamos que reiteraran sus nombres en orden. Cabe destacar, que estaban a disposición micrófonos para que los estudiantes pudieran escuchar el

intercambio de opiniones que se iba generando y que por cuestiones de tiempo se optó por realizar cinco preguntas disparadoras a la murga.

En primer lugar, se formuló una pregunta abierta “¿Qué es una murga para ustedes?”. La palabra entonces comenzó a circular. Entre las respuestas encontramos que se consideraba como un espacio de construcción, una reunión colectiva para denunciar, un espacio poético de resistencia y de convivencia artística, así como que lo propio de la murga argentina está emparentado con el carnaval en cuanto a un momento de expresión, donde el pueblo puede poner voz y animarse a algo diferente.

En este marco, desde la coordinación se acompañó el intercambio alentando a expresarse a quienes todavía no habían realizado aportes.

Otro interrogante se dirigió a indagar por el origen del nombre de la murga. De manera que, los miembros del grupo comentaron que tuvieron como objetivo mantener una continuidad con las murgas uruguayas, y al mismo tiempo con las costumbres argentinas, realizaron sucesivas listas con nombres y fueron descartando aquellos que eran poco atractivos. Finalmente, una de las integrantes detalló que el nombre surgió en una charla con su pareja; se trataba de una manera de decir “La Perdona Usté” como antesala para decir todo lo que cantan a manera de juego.

A través de un torbellino de ideas, conocimos aquellas palabras que los representaban como grupo murguero: reunión, hermandad, cooperación, terapia, energía, ritual, libertad, fueron algunas de las palabras mencionadas.

Seguidamente, empleamos como disparador un interrogante propuesto por una estudiante, “Considerando que quien tiene la pluma tiene el poder, ¿cómo elaboran las letras de las canciones?”; de modo que nos explicaron que por ejemplo, solían “encerrarse” todo un día para idearlas, que iban acumulando fragmentos y que después todo aquello se unía “y ahí es donde se caldea lo más lindo”. Una de las integrantes señaló que, en su caso, “a diferencia de otras murgas que cuentan con letrista, el desafío era escribir la voz de todos, de todas, y por lo tanto se volvía imposible contar exclusivamente con una única pluma”. De tal forma que lo político

atravesaba a la agrupación, y que desde dicha postura de acuerdo se partía entonces para la elaboración de las canciones.

Finalmente, a través de una última pregunta conocimos acerca de los proyectos a futuro de la murga. Nos informaron que en el corto plazo estaba previsto idear una nueva canción y a que a mediados de septiembre de ese año realizarían una presentación en el espacio de Club Premier de Caballito. Por otro lado, nos anticiparon que tenían planificado actuar en su presentación acompañados de su música, es decir fusionar teatro con canto, a diferencia del popurrí cantado que presentaron ese día.

Posteriormente, dimos lugar a que las y los estudiantes pudieran formular preguntas que hubieran quedado pendientes de la dinámica y, en consecuencia, una estudiante consultó dónde quedaba la Escuela de Arte Popular de la que forma parte la murga. Tomamos conocimiento que la misma se encuentra ubicada en Caballito y que de allí, también surgieron varias murgas más; hay talleres de maquillaje, de composición, de arreglos musicales, seminarios y se coordinan tres o cuatro encuentros al año para encontrarse con otras murgas dando lugar al intercambio y a contar con un espacio de reflexión para expresar que se siente arriba del escenario, que se ve de las otras agrupaciones, en pos de no atrincherarse en el grupo y abrirse a la construcción colectiva. Por añadidura, comentaron que esta modalidad de taller de arte se suele hacer en Uruguay y es de allí, de donde salieron todas las murgas jóvenes. También, se les consultó si contaban con alguna página web o algún facebook donde quien estuviera interesado pudiera conectarse con la murga a lo que respondieron que se encontraban en Facebook como “Murga Perdone Usté”.

Finalmente agradecemos a la Carrera de Trabajo Social por el acompañamiento y por ofrecer el espacio, como también a la murga por el tiempo brindado y celebramos la posibilidad de poder combinar el arte con la investigación. Tras los aplausos, entregamos una placa a la murga a modo de reconocimiento y dimos por finalizado el grupo focal.

Cabe agregar, que el registro del grupo focal fue utilizado posteriormente como material para ser analizado con el programa de análisis cualitativo Atlas Ti aplicando

en el Método de Comparaciones Constantes a los datos construidos a partir de la esta técnica.

## CONCLUSIONES

La experiencia de la clase abierta sobre Diseño y Coordinación de Grupos Focales permitió la apropiación de las particularidades de la técnica de grupo focal a través de una estrategia didáctica que combinó el arte y la investigación social.

Abrir las puertas del aula y permitir el ingreso de la Murga “Perdone Usté” con su música, sus relatos y visiones compartidas del mundo posibilitó aprehender una técnica de investigación cualitativa y la importancia de los dispositivos grupales en el proceso de producción de conocimiento desde el trabajo social.

Podemos concluir que el dispositivo grupal propició la discusión y el debate que favoreció el acercamiento con el saber popular y la ejercitación de la construcción, análisis e interpretación de datos a la luz de los elementos teóricos metodológicos propios de la disciplina del trabajo social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUÍN, N. (2016). Formación profesional y producción de conocimientos. Desafíos para la institucionalidad de las transformaciones recientes. En: Rivas, N; García Godoy, B; Lofiego, N. (Comp.) *Sociedad y Universidad. Ciencias sociales, conocimiento orientado y políticas públicas*. Buenos Aires: Espacio Editorial
- DE SOUZA MINAYO, M. C. (2008). Capítulo 4° “Construcción de los instrumentos cualitativos y cuantitativos” en *Evaluación por triangulación de métodos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- GRASSI, E. (2011). La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. Revista Debate Público. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Trabajo Social. ISSN 1853-6654.

Disponible en: [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/16\\_grassi.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/16_grassi.pdf)

- MANES, R. (2012). "Investigación cualitativa y sus influencias teórico-metodológicas sobre el trabajo social" Capítulo 12° En: Paola, J.; Danel P.; Manes, R. (Comp.) *Reflexiones en torno al trabajo social en el campo gerontológico. Tránsitos, miradas e interrogantes*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.
- MANES, R; SAMTER, N; RAMIREZ, J. (2017) "Desafíos de la investigación social en tiempos de neoliberalismo. Un análisis desde el trabajo social". IX Jornadas de la Carrera de Trabajo Social y VI Encuentro Internacional de Trabajo Social en la Universidad de Buenos Aires "Estado y problemas sociales actuales: sectores populares y derechos". En edición.
- PETRACCI, M. (2004). "La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal". En: *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.



## **PENSAR Y HACER GRUPALMENTE. REFLEXIONES DESDE LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY.**

**Autoras:** LEOPOLD, Sandra; CAFARO, Ana; CALCE, Carla; CARBALLO, Yoana; PÉREZ, Dorelí y SILVA, Cecilia.

**Institución:** Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

**Asignatura:** Proyecto Integral *“Infancia, Adolescencia y Trabajo Social: Sujetos, Políticas y Ejercicio Profesional”*

**Mail de contacto:** sandra.leopold@cienciassociales.edu.uy

**Palabras clave:** Trabajo Social / formación / ejercicio profesional / producción de conocimiento.

### **INTRODUCCIÓN**

La ponencia es resultado de la experiencia de formación en Trabajo Social en Uruguay, que se viene desarrollando desde el año 2015, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, en el marco del Proyecto Integral “Infancia, Adolescencia y Trabajo Social. Sujetos, Políticas y Ejercicio Profesional”. Esta asignatura corresponde en el Plan de Estudios del año 2009, al Módulo de Fundamentos Teórico Metodológicos del Trabajo Social, en el que se concentra la formación específica de la profesión. A partir de una propuesta curricular de dos años, se implementa, simultáneamente, un espacio de práctica pre profesional, con sus correspondientes dispositivos de ejercicio en campo y supervisión en aula, y un

proyecto de investigación acorde a las líneas de problemas que se expongan en el ámbito de actuación pre profesional.

El campo de la infancia y la adolescencia y particularmente las respectivas políticas públicas que en Uruguay se han dispuesto para su atención, ha sido históricamente un ámbito de amplia inserción profesional de los trabajadores sociales en Uruguay. No obstante, cabe precisar que el estudio del campo temático no se concibe en el Proyecto Integral en lógica de especialización, sino en términos de *ejercicio formativo*. Por ello, la propuesta curricular se concibe en una lógica de círculos concéntricos, que identifica y coloca al Trabajo Social en posición central de estudio a los efectos de dar lugar al análisis y la reflexión de sus componentes teórico-metodológicos, técnico-instrumentales y ético-políticos. El estudio de la profesión se concibe en relación con el abordaje de contenidos teóricos referidos a los sujetos y las políticas que se desenvuelven en este campo en particular, así como a la actual matriz de protección social nacional y a las condiciones socio políticas que caracterizan el desarrollo del capitalismo contemporáneo.

La propuesta organizativa de la asignatura se dispone en torno al trabajo con grupos de estudiantes, abriendo un abanico de desafíos y preguntas, tanto para ellos como para el equipo docente, desde una perspectiva de la formación que requiere, por definición, la participación activa de ambos actores, a los efectos de construir una estrategia de trabajo colectiva, rigurosa, activa y sostenida a lo largo del tiempo curricular del proyecto.

Esta exposición, se detiene particularmente, en la situación de trabajo grupal en la que esta propuesta de formación en Trabajo Social, coloca a los y las estudiantes y al conjunto del equipo docente. Se evidencian y problematizan las decisiones pedagógicas que se han asumido, así como las interrogantes que esta experiencia viene propiciando, tanto en relación a la supervisión de la práctica pre profesional como la correspondiente al proceso de producción de conocimiento.

## **LA SUPERVISIÓN DE LA PRÁCTICA PRE PROFESIONAL: SUPUESTOS Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL.**

El proceso de formación dispone la construcción de grupos de trabajo y la instalación de dispositivos colectivos en aula que pretenden enriquecer y optimizar la propuesta curricular y que, en principio, se presentan como un espacio de enseñanza-aprendizaje, diferente al modelo tradicional por el que ha transitado, generalmente, el estudiantado. Uno de los desafíos que enfrentan los y las estudiantes y el equipo docente, refiere al desarrollo de la capacidad de abordar la tarea en grupo, transitar el proceso de trabajo en torno a un colectivo, con los conflictos y las tensiones que les son inherentes, que a su vez influyen, de una forma u otra, en los resultados de ese proceso. Se parte del supuesto que el trabajo grupal contribuye a reforzar el sentimiento de confianza y seguridad y promueve en los y las estudiantes mayor iniciativa y autonomía, factores claves, no solo para potenciar la formación, sino también para fortalecer el desarrollo de la práctica curricular y el futuro ejercicio profesional.

En este sentido, puede afirmarse que el trabajo grupal en el marco de la supervisión de la práctica pre profesional, posibilita, entre otros ejercicios, explorar y expresar los conflictos y dificultades que se encuentran en el desempeño de la tarea, analizar los aspectos de índole personal que influyen en la práctica, reflexionar sobre los propios modos de intervención y sobre las consecuencias de los mismos, identificar otros modos de actuar en situaciones similares, superar las dificultades en el uso del lenguaje técnico y aprender a negociar y trabajar en equipo.

La estrategia pedagógica está orientada a lograr que el proceso de trabajo se desarrolle en un clima de respeto, cordialidad y confianza mutua que permita a los y las participantes sentirse habilitados para expresar sus perspectivas de manera fundada, posibilitar la circulación de las diferencias y poder compartir así, la responsabilidad por el aprendizaje.

El trabajo grupal en la propuesta de formación disciplinar que dispone el Proyecto Integral, ya sea entre estudiantes para el desarrollo de las prácticas pre profesionales y en el espacio semanal de supervisión de la práctica en el que se apela a distintos dispositivos de trabajo, preferentemente, grupales (debates de textos, presentaciones de trabajos realizados en campo, intercambios fundados), se sustenta en una modalidad de enseñanza aprendizaje motivada en la intención de provocar y estimular experiencias de intervenciones pre profesionales

comprometidas y fundadas: esto es, animar una formación disciplinar rigurosa en cuanto al *saber hacer* y al *saber pensar*, dos momentos indisociables en el quehacer profesional y que ponen de manifiesto las definiciones y decisiones ético política sobre la formación de grado pública en Uruguay.

La supervisión así entendida, supone un acompañamiento y orientación académica de la práctica pre profesional que supone una invitación y provocación a la necesaria reflexión crítica y fundada, *al saber*, individual y colectivo, que constituye un ordenador del diálogo en este espacio.

Particularmente Graciela Tonon (2008) diferencia el *saber*, del *saber hacer* y del *saber ser*; a su vez, a partir de la consideración de la perspectiva de D'Iribarne (1996), incorpora la noción de *saber estar*.

El *saber* hace referencia a los conocimientos teórico-metodológicos adquiridos durante la formación académica. Supone la precisión conceptual que les permitirá a los y las estudiantes apropiarse en forma crítica de los conocimientos que requieren para implementar la práctica pre-profesional, además de aquellos que irán integrando en el correr de su formación académica y que les habilitará más adelante un ejercicio profesional fundado. En el *saber hacer* se establecen las maneras de cómo se despliegan esos conocimientos en la práctica concreta. Aquí resulta importante que las y los estudiantes puedan poner en palabras sus expectativas y miedos respecto al *saber o no saber hacer*.

Claudio Robles señala que una de las tareas del espacio de supervisión es “posibilitar la emergencia y abordaje de los miedos vinculados a la práctica de campo” (Robles, 2008: 65) para aunar de esta manera las experiencias prácticas tanto intelectuales como afectivas. Esto que parece fácil de enunciar, no siempre resulta factible de realizar. Visto esto como dificultad, podría llevar a cada estudiante “(...) a una vivencia de quedar a merced del objeto o la situación observada, sin poder realizar un proceso de discriminación que permita establecer una distancia óptima” (Robles, 2008: 65).

Por último, señala Tonon (2008), si el *saber ser* remite a la forma en cómo se establece un vínculo de trabajo con los sujetos, el *saber estar* hace referencia al “rigor en la preparación, la acogida en la relación con los demás y la responsabilidad

y fiabilidad en la ejecución” (D’Iribarne en Tonon, 2008:21). En este sentido, el espacio de supervisión debe apelar a que las y los estudiantes se puedan ir pensando y construyendo como futuros profesionales desde un lugar ético-político.

La conformación (deseable) de los grupos para desarrollar la práctica pre profesional son un mínimo de 3 estudiantes y un máximo de 5 o 6, dependiendo de las condiciones y posibilidades de recepción de cada centro de práctica; en tanto los espacios semanales de supervisión tienen un anclaje en aula con un promedio de 20 estudiantes que se corresponde con la conformación de 4 o 5 grupos de práctica; no obstante, se mantienen espacios de reunión e intercambio con los referentes institucionales en los que participan en general el grupo de estudiantes. Los grupos conformados deben desarrollar un proyecto de intervención como un proyecto de investigación, que si bien tendrá desempeños y evaluaciones individuales se fundan especialmente en una producción grupal. Se hace especial hincapié en la producción de trabajos escritos individuales y grupales, el desempeño en la práctica pre profesional, (especialmente en las modalidades de relacionamiento con los actores institucionales y los sujetos participantes de los proyectos involucrados, pertinencia y rigurosidad en la planificación de las propuestas de intervención, uso de las técnicas de actuación profesional, trabajo en equipo, iniciativa, reflexividad acerca del proceso de práctica en su conjunto) y la capacidad de exposición analítica del proceso de práctica pre profesional.

Se espera que el grupo de práctica se mantenga durante los dos años en que se desarrolla el Proyecto Integral y en el mismo centro de práctica, lo cual no solo da continuidad sino también profundidad al trabajo analítico y al proceso de intervención. De esta manera, entendemos que el trabajo grupal es un escenario propicio que permite organizar y tramitar las tareas que requiere y exige el desarrollo de la práctica pre profesional en el centro y la producción curricular ya que los productos colectivos descansan en el requerimiento del ejercicio de la reflexión y el debate fundado.

En este sentido, la producción grupal que requiere rigurosidad en la acumulación debe inscribirse “(...) en el ámbito de la comprensión del significado social de su intervención, y este significado sólo es inteligible si se dilucidan las condiciones en que las relaciones sociales se procesan (es decir, se producen y se reproducen) en

la sociedad contemporánea” (Netto, 2008: 43), esto es, en la dimensión ético política de la profesión. De este modo, la búsqueda del significado social de las acciones pre profesionales establece el espacio y la dirección de las técnicas e instrumentos de intervención, que también requiere un aprendizaje exhaustivo, y que materializan los límites y posibilidades de las soluciones y respuestas ofrecidas por cada grupo de práctica, sea a situaciones individuales, familiares, grupales o institucionales, intentando superar de esta forma algunos dilemas que han marcado la historia de la profesión, y que claramente Estela Grassi (2007) expone en la crítica hacia posiciones que sintetiza en las nociones de *ni realismo ni teoricismo*, que invalidan, en ambos casos, la reflexión situada y la comprensión crítica de los problemas en los que interviene la profesión.

En sintonía con estos supuestos, el trabajo grupal habilita el ejercicio formativo en varias direcciones, ya que supone una producción reflexiva y analítica del campo de inserción y del centro de práctica así como del conjunto de definiciones y de decisiones (conceptuales, técnicas y éticas) que hacen a la estrategia de intervención, mediante lo cual no solo se posiciona el sentido de la intervención sino que habilita el ejercicio de habilidades y competencias (individuales y grupales) que también hacen a la rigurosidad del accionar profesional, tales como: el lenguaje y la comunicación oral y escrita, el manejo de la palabra, la negociación y toma de decisiones, el manejo del conflicto y tensiones, aptitudes y capacidades para producir con otros, competencias para debatir y fundamentar ideas y posiciones, la presentación y exposición del rol profesional, la capacidad propositiva y fundada, el manejo preciso, oportuno y pertinente de las distintas técnicas; estas competencias y habilidades que hacen a la expresión práctica y visible de la profesión, son también estratégicas para posicionarnos en un campo de intervención, en el que por definición habrá disputa y tensión tanto en las lecturas que definen los problemas allí presentes como en las alternativas de respuesta, “(...) ninguna acción profesional (y no sólo de los asistentes sociales) suprimirá la pobreza y la desigualdad del orden del capital. Pero sus niveles y padrones pueden variar y esta variación es absolutamente significativa –y sobre ella puede incidir la acción profesional, incidencia que es portadora de las posibilidades de la intervención que justifica y legitima el Servicio Social. (Netto, 2008: 44)

De este modo, las preguntas sobre el *qué, para qué y cómo hacer* del Trabajo Social son el disparador que habilita y da razón de ser al proceso de formación. Esa indagación que coloca en movimiento las dimensiones constitutivas de la profesión, resulta clave para componer el *campo problemático* de actuación profesional (Rozas, 2013), y al mismo tiempo, procurar conciliar el estatuto teórico con la entidad operativa de la disciplina, sin que esta última devenga absolutizada.

El bagaje teórico cultural que hegemonizó las bases constitutivas del Trabajo Social a nivel continental, así como el cúmulo de demandas que le fueron colocadas socialmente, explican, en cierta medida, el uso instrumental y formalizado de las técnicas - *una búsqueda afanosa por la receta y el cómo*- que ha derivado, según una contundente expresión de Vélez Restrepo en una sacralización *instrumental* de la profesión (Vélez Restrepo, 2002:83).

Contrarrestar esta instrumentalidad vaciada de sentido, que predominó en el Trabajo Social durante gran parte de su trayectoria socio-histórica, supone promover desde la formación, una relación racional con la técnica que prescinda de su sobrevaloración, y que procure contrarrestar la vieja noción debatida por Adorno (1969) de que *toda teoría es gris*. No obstante, superar la visión *de grisura*<sup>48</sup> acerca de la teoría no supone un esfuerzo direccionado a la contemplación. Saúl Karsz califica de *dogmatismo teorístico*, a esta posición que “retrasa indefinidamente el momento de ponerse manos a la obra, de echarse al hombro las incertidumbres de lo real y los titubeos de la acción” (Karsz, 2007:28). Por ello, también la formación debe atender, al mismo tiempo que desarrolla su estatuto teórico, la relevancia de la competencia técnica del trabajador social, en la medida, de que, como señala Netto, “es necesario no solo comprender la necesidad de la acción, sino saber cómo implementar la acción”. (Netto, 2004:28)

---

<sup>48</sup>La expresión de grisura remite a Adorno, quien, al recordar las palabras del Mefistófeles de Goethe, “toda teoría es gris”, seguidamente advierte acerca de la carga ideológica y el engaño que allí se esconde: “la frase fue ideología ya desde el principio; fue también engaño, puesto que no es tan verde el árbol de la vida plantado por los prácticos.” (Adorno, 1969: 159)

## **PREGUNTARSE EN GRUPO: EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN**

Como ya se mencionó, la propuesta pedagógica de la asignatura articula la formación pre profesional en la intervención con la producción de conocimiento. En esta articulación, los y las estudiantes transitan por la experiencia de conformación de equipos de investigación que a partir de la generación de preguntas iniciales vinculadas a temáticas y/o fenómenos observados a sus campos de práctica pre profesional, llevarán adelante la construcción, la implementación y la divulgación de un proyecto de investigación.

Esta modalidad de conformación de equipos de investigación habilita a un trabajo necesariamente colectivo que exige la movilización de intereses individuales que en el espacio colectivo transitarán por la negociación sobre el qué, porqué, para qué y cómo investigar hasta llegar a un solo proyecto en común.

Los equipos, generalmente, se conforman por estudiantes que comparten el mismo espacio de práctica y que vienen trabajando conjuntamente desde el año anterior de cursado. Esta experiencia de investigación se enmarca en un espacio particular de supervisión de la práctica de investigación, en el que se trabajan aspectos teórico-metodológicos de la investigación con todo el grupo y se orienta a cada equipo con respecto a las especificidades de sus proyectos.

Para la consigna que nos convoca a escribir en esta oportunidad -los procesos de enseñanza sobre la intervención del Trabajo Social en los dispositivos grupales- decidimos hacer énfasis en algunas de los componentes particulares de la estrategia de enseñanza-aprendizaje. Es claro que estos elementos pueden no ser exclusivos de un proceso de trabajo en un proyecto de investigación, no obstante, confluidas en las particularidades de la praxis investigativa adquieren particular interés a la hora de evaluar y re orientar la estrategia pedagógica.

Una de estos componentes de la estrategia de formación, es la promoción de la actitud investigativa que se potencia en el equipo una vez que sus integrantes logran reconocerse todos en un interés común. Al iniciar la inserción pre profesional en los espacios que ofician de centros de práctica, cada estudiante va generándose preguntas, intuitivas al inicio. Estas preguntas comienzan a tomar sustancia una vez

que en el espacio colectivo del equipo son expresadas y problematizadas. De esta forma la práctica de preguntarse instala procesualmente un ejercicio de reflexión, de ensayo de respuestas, que lo colectivo potencia.

En este sentido, al inicio de cada año, nos encontramos con estudiantes que generalmente esperan respuestas acabadas, claras, inmediatas, un camino dado para arribar al proyecto. El ejercicio de tener que preguntarse a sí mismos qué investigar en todo proceso de investigación provoca una zona de incertidumbre. Kovadloff (1990) expresa con claridad este proceso cuando refiere al “desasosiego sembrado por la pregunta”. El espacio colectivo, alivia a cada integrante, potencia el trabajo en una pregunta en común y amortigua ese desasosiego.

Otro elemento a considerar es la producción de un nuevo esquema de trabajo en el que la generación de contenido para llegar a la supervisión es un requisito *sin equa non*. Esto hace que el trabajo en equipo no quede reservado al aula ni a entregas puntuales para la evaluación docente del avance en el proyecto. Por tanto, la producción colectiva se concentra básicamente fuera del aula, en momentos de intensa convivencia del equipo para arribar a la propuesta en común.

A su vez, la emergencia de lecturas diversas de los datos empíricos evidencia múltiples puntos de vista que confluyan en el equipo. Ello permite a cada estudiante ejercitar práctica de escuchar, analizar y considerar otras lecturas dispares con la propia. En esta ejercitación aparece inevitablemente el despliegue de recursos de argumentación como herramienta de negociación, lo cual favorece tanto al producto colectivo, como a la formación individual de cada estudiante. Ello es sumamente destacable teniendo en cuenta que la argumentación clara y sustentable, es una herramienta de trabajo imprescindible en nuestra profesión.

Destacamos como otra característica de esta estrategia pedagógica la posibilidad que tiene cada estudiante a partir de su equipo, de ensayar la planificación del trabajo, discernir las tareas y la distribución de las misma. Como ya fuera señalado en relación al espacio de supervisión de la práctica pre profesional, otro componente subjetivo se pone en juego aquí que es la confianza en el otro y el compromiso asumido para con el equipo. La dimensión ética es valorada en la orientación docente comenzando por destacar prácticas de equipo donde el involucramiento sea

distinguido por las y los estudiantes como un componente sustancial en el acuerdo de trabajo.

Es sumamente interesante la distinción que realiza Samaja (2014) al plantear características del proceso de encuentro con “otro/s”. La subjetividad individual se reconfigura en lo colectivo cediendo a un *intercambio* que dado en profundidad establece un orden intersubjetivo y que en la consolidación de la actividad en equipo instala un tercer resultado, único e irrepetible: la transubjetividad. Esto último remite a la producción de algo en común que hace a la identificación del sujeto colectivo que lo creó.

Habilitar y promover la generación de interrogantes, en otras palabras, el acto reflexivo que solo duda mediante es posible transitar, es el telón de fondo que alberga la posibilidad de entablar una comunicación y un examen crítico sobre el contexto en que se despliegan las prácticas pre profesionales, y ello se torna en un desafío para el espacio de formación profesional al tiempo que un requisito del acto de comprensión, a modo de propiciar y provocar nuevas interrogantes que devengan del ejercicio pre profesional.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

La exposición recorre los dos espacios privilegiados de trabajo grupal en el marco de la formación en Trabajo Social, en la Universidad de la República: la supervisión de la práctica pre profesional y el correspondiente a la supervisión de la investigación. Ambos se conciben en clave de producción colectiva, aunque deben asumir, no con poca tensión, la evaluación individual y grupal de sus participantes. La propuesta curricular concibe la formación como un proceso de construcción e interpelación colectiva que requiere de la activa participación reflexiva y fundada, de estudiantes y docentes.

En tiempos de celeridad y demandas instrumentales múltiples que le son colocadas a la profesión, el trabajo colectivo y presencial en aula, la lectura atenta, la construcción argumental sometida a la interpelación de otros, la búsqueda de conocimiento que sólo la duda compartida parecería habilitar, la socialización de experiencias que permiten confirmar modos de hacer e innovar otros, la pregunta

que recoge la capacidad de asombro que todo proceso investigativo requiere, constituyen apuestas de una estrategia educativa que persigue el propósito de contribuir a la formación de un profesional que como señalara Netto, *“habilitado para operar en un área particular, comprende el sentido social de la operación y el significado del área en el conjunto de la problemática social (...) un intelectual que, con calificación operativa, va a intervenir sobre aquellas demandas a partir de su comprensión teórico-crítica, identificando la significación, los límites y las alternativas de la acción”* (1996:125-126)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. (1969). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

GRASSI, E. (2007). *Problemas de realismo y teoricismo en la investigación social y en el Trabajo Social*. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 26-36 2007.

KARSZ, S. (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.

KOVADLOFF, S. (1990). *¿Qué significa preguntar?* En prensa: Clarín. Publicado el 16 de octubre de 1990.

NETTO, J.P. (2008). “El orden social contemporáneo como desafío central”. Revista Trabajo Social, Nº 74. pp. 31-46. ISSN 0716-9736

NETTO, J.P. (2004) Reflexiones en torno a la “cuestión Social” en *VVAA Nuevos escenarios y práctica profesional, Una mirada crítica desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

NETTO, J.P. (1996) “Transformações societárias e Serviço Social. Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil”. Revista Serviço Social e Sociedade No. 50. São Paulo, Cortez Editora. pp. 87-132

ROBLES, C. (2008) “La supervisión grupal y la supervisión personal”. En: TONON, ROBLES Y MEZA *La supervisión en trabajo social: cuestión profesional y cuestión académica*. Buenos Aires: Espacio Editorial

ROZAS, M. (2013). Entrevista a Margarita Rozas, en Ana Arias, Elena Zunino, Silvana Garello y García Godoy, Bárbara (comps.) *El proceso metodológico y*

*los modelos de intervención profesional. La impronta de su direccionalidad instrumental y su revisión conceptual.* Buenos Aires. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

SAMAJA, J. (2014). *Epistemología de la Salud. Reproducción social, subjetividad y transdisciplina.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

TONON, G. (2008) “*La supervisión como cuestión profesional y académica*”. En: TONON, ROBLES Y MEZA *La supervisión en trabajo social: cuestión profesional y cuestión académica.* Buenos Aires: Espacio Editorial

VÉLEZ RESTREPO, O. (2002) *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas.* Buenos Aires: Espacio Editorial.



## **REPENSANDO EL PROCESO GRUPAL DE LOS ESTUDIANTES EN EL ESPACIO ÁULICO, DESDE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EN GRUPO.**

**Autora:** ZAMARBIDE, Alicia.

**Institución:** Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

**Asignatura:** Teorías Espacios Estrategia de Intervención I (grupo).

**Mail de contacto:** [aliciazamarbide@yahoo.com.ar](mailto:aliciazamarbide@yahoo.com.ar).

**Palabras Claves:** Proceso Grupal- Estrategia – Grupo intervención

### **INTRODUCCIÓN**

Considerando el proceso de enseñanza aprendizaje la autora Quiroga (2018) desarrolla que tanto en la concepción de Freire, como en P. Riviere se conceptualiza y se trabaja la dialéctica entre educador y educando. Se trata de un inter juego, en el que hay diferencia y a veces oposición. Insiste en el término “dialéctica” porque uno no puede ser pensado ni existir sin el otro; y por el carácter dialéctico de esa relación, cada uno puede, en esa unidad, transformarse en el otro, desplegar esa alternancia en el enseñar y el aprender.

Esto supone en el área de la práctica siguiendo los aportes de Tobin (2005) que “la práctica es la dimensión del proceso de formación profesional que permite medir, registrar y captar ciertos indicios que caracterizan la inserción de la universidad en la realidad social sus posibles respuestas a los requerimientos del mercado del trabajo y el alcance de la tarea académica”. En el mismo sentido desarrolla que “es una

instancia de aproximación que el estudiante tiene con el espacio profesional, con peso específico en el proceso de aprendizaje de la profesión”.

Se define a las prácticas académicas desde el Plan de Practicas cátedra Teorías, Espacios y Estrategias de Intervención -grupo- (Custo, 2004) “el espacio de enseñanza aprendizaje que se caracteriza por un contacto intencionado con la realidad con un objetivo de aprendizaje”.

En este espacio se trabaja centralmente desde la asignatura en torno a dos objetivos generales por un lado se procurará que los estudiantes reconozcan espacios, áreas de intervención y problemáticas (necesidades sociales y relaciones y representaciones sociales) contexto, sujetos, organizaciones desde la intervención profesional en grupos y por otro lado que los estudiantes vivencien su propio proceso grupal en el espacio del taller junto al docente.

Este proceso se realiza con una intencionalidad pedagógica que, propicie la construcción de un pensamiento crítico, autónomo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

También se promueve, a través de la metodología Taller, situaciones en las que el estudiante pueda vivenciar su propio proceso grupal y desde este espacio interrogar sus marcos de referencia y los del grupo, el ejercicio de los roles instrumentales de observador y coordinador con la supervisión del docente.

En la presente ponencia se reflexionará con relación al proceso grupal de aprendizaje de los estudiantes en el espacio del taller.

## **EL PROCESO GRUPAL**

El Programa de la Práctica de la cátedra Teorías, Espacios y Estrategias de Intervención I (grupo) entre las intenciones de logro planteadas para los alumnos del 2º nivel, se pretende que: “Describan e interpreten su propia experiencia grupal de aprendizaje a través del desempeño de los roles instrumentales de coordinador y observador de grupos en el espacio del taller” (Custo & Dominguez, 2017).

Cabe destacar en este sentido lo que señala Custo (2009) *“en cuanto a la direccionalidad de la coordinación y la observación en el campo profesional de Trabajo social estaría dada por operar en las posibilidades y potencialidades y/o dificultades obstáculos que determinadas relaciones sociales generan en la resolución de los conflictos par a la satisfacción de las necesidades materiales y no materiales. Promoviendo la potencialidad y recursos de los sujetos en relación con el desarrollo de la solidaridad, creación, participación, libertad y la construcción colectiva”*.

El estudiante, a partir de la experiencia del propio taller áulico cuenta con la posibilidad de lograr aprendizajes en relación con una práctica grupal concreta, considerando que precisamente el taller es una instancia de reflexión y acción donde confluye la teoría y la práctica. Ahora bien, esta relación teoría-práctica emerge como tensión, y podemos decir que la misma ha atravesado históricamente la formación de los trabajadores sociales.

Cada docente asistente implementa la estrategia pedagógica, en la instancia del taller, coordinando un grupo de estudiantes, con quienes realiza encuentros semanales de tres horas de duración. En cada instancia se trabaja con un equipo constituido por un coordinador y observadores, quienes planifican y coordinan el grupo. Estos roles son ejercidos por los estudiantes en forma rotativa y con la supervisión del docente.

En este espacio grupal la tarea, es el proceso de aprendizaje. En lo explícito en cada encuentro se indagan las categorías conceptuales por medio de recursos pedagógicos: lectura bibliográfica, análisis y debate de experiencias grupales, uso de técnicas de educación popular (audiovisuales, animación) y en lo implícito se analiza el proceso grupal (la adjudicación y asunción de roles, vectores de evaluación los momentos del proceso del grupo) a través del movimiento dialectico entre los niveles explícito e implícito de la tarea.

Siguiendo los aportes de Custo (2009: 114) *“se trata de descubrir e interpretar cuales son las contradicciones que se han dilematizado en el proceso grupal y llevar al grupo que lo explicita a fin de poder trabajarlas”*; en este contexto de aprendizaje el estudiante, logra reflexionar y analizar críticamente incorporando elementos,

herramientas necesarias que le permiten construir alternativas realizando una lectura integradora, a través de las vivencias que le facilitan acercarse a la resolución de las necesidades desde lo colectivo.

Las docentes trabajan e indagan en este proceso de aprendizaje de modo conjunto con los estudiantes, a fin de que puedan detectar y explicitar los problemas de la tarea, del aprendizaje y los obstáculos en el proceso grupal, propiciando a través del rol docente re pensar conjuntamente posibles estrategias de resolución. (Custo, Domínguez & Lopez, 2017)

En el mismo sentido los estudiantes reflexionan y analizan su propio proceso grupal de aprendizaje desde un enfoque epistemológico y teórico, desde los aportes teóricos de grupos centrados en la tarea, específicamente se analiza la teoría del cono invertido, que es una construcción teórica, especializada en una representación gráfica, geometría (Custo, 2009) “a partir de la cual se podría describir, explicar y evaluar el acontecer grupal en relación a los vectores (afiliación, pertenencia pertinencia cooperación aprendizaje y comunicación)” como así también los momentos del proceso y los roles que se presentan.

Los conceptos descriptos son las categorías conceptuales con las cuales los estudiantes construyen las guías de observación que realizan y analizan en cada espacio de taller con el acompañamiento del docente.

## **DESDE LA EXPERIENCIA DE INDAGACIÓN**

La sistematización del proceso grupal desarrollados con los estudiantes del taller del ciclo lectivo 2017, trata de constituirse en una lectura del proceso grupal desde el marco de referencia de la teoría de grupos centrados en la tarea, el cono invertido, que permite reflexionar a través de las categorías conceptuales más significativas que se presentan en el proceso grupal a partir de los insumos de las guías de observación realizadas por los equipos de coordinación y observación de los estudiantes.

Desde el Trabajo Social en general y desde una estrategia teórico-metodológica en particular para abordar los grupos se parte desde una perspectiva epistemológica contextualizada económica política y cultural (Custo & Bilavcik, 2009).

El grupo de práctica, se inicia en el mes de abril presentando obstáculos en el encuadre grupal, en relación al día de reunión, el cual estuvo afectado por el contexto local (paros de transporte público) como así también contingencias de tipo institucional lo cual causó que en primer cuatrimestre se tuvieron escaso números de encuentro con los estudiantes entre sí y el docente, afectando el proceso grupal ya que en los miembros predomina el vector de afiliación al taller manifestado en frases (estoy en grupo de práctica de la profesora...) en tanto que se daba cierto grado de la pertenecía en subgrupo de pares que se conocían de años anteriores pero no existía una mutua representación interna (en la que el otro fuera significativo).

La disposición espacial en el aula era rígida buscaban sentarse en filas a modo de las clases tradicionales, observándose dificultades para armar el esquema espacial del círculo (poder mirarse cara a cara) propuesto. Predominado en este momento de pre tarea el miedo a la pérdida ya que los miembros del taller trataban de sentarse durante varios talleres al lado o cerca del compañero conocido. Esto se mantuvo durante numerosos encuentros, generando ciertas situaciones de estereotipo a pesar de los señalamientos del docente y el trabajo los equipos coordinadores a través de técnicas de participación que se planteaban. En el mismo sentido también predominaba el miedo al ataque se manifestó claramente en las dificultades para proponerse al integrar los equipos de coordinación (coordinadores-observadores) y el no poder analizar situaciones concretas que se vivían en el grupo y ponerles fuera del espacio grupal por ejemplo haciendo referencia en cuanto a la modalidad diferente de trabajo del grupo de práctica del año anterior.

En los momentos de indicios de pre tarea, el grupo hacia "como si" para abordar el tema y los roles que desempeñaban el equipo de coordinación tenían una significación prestada. Por ejemplo, ante el tema planteado por las coordinadoras, los miembros del grupo generaban, numerosos obstáculos en la comunicación (murmullos, distracciones de los estudiantes) en tanto que cuando el docente intervenía reforzando los contenidos desarrollados o realizando un aporte

conceptual, los miembros del grupo hacían silencio y planteaban interrogantes en cuanto al temática.

En el transcurso del segundo cuatrimestre del año lectivo al poder desarrollar cierta continuidad en los talleres de modo semanal facilito el proceso grupal.

En el primer taller luego del receso invernal se pudo (a partir de la conformación del equipo de coordinación) detectar, una situación emergente dada por el hecho que los integrantes no conocían quienes integraban el equipo, como así también los medios para comunicarse entre sí a fin de concretar la planificación grupal. Esta situación fue planteada de modo explícito en el taller por algunos miembros de grupo y por el docente, a los fines de repensar de modo colectivo estrategias para afianzar vínculos de pertenencia grupal, surgiendo distintas propuestas grupales a fin de contar con numerosos medios de comunicación entre los integrantes a fin de facilitar la tarea.

A partir de este momento el proceso grupal estuvo dinamizado con la presencia y participación de algunos participantes que ejercían el rol de líder de resistencia al cambio, pero también surgieron líderes de la tarea y portavoz, que facilitaron al grupo, la creación de lazos de pertenencia y cooperación entre los miembros del taller. La misma surge por la inserción de los estudiantes en los diferentes grupos en el territorio.

Los temas y contenidos desarrollados en estos talleres en si movilizaron la reflexión y el análisis crítico, la disposición, flexibilidad y apertura de los participantes. Aunque se explicitó en algunos estudiantes actitudes más rígidas, quizás subyacen en ellas una cierta expectativa en relación con las posibilidades de cambio.

Los equipos de coordinación y el docente a través de los señalamientos e interpretaciones facilitaron la movilización de algunos roles estereotipados que funcionaban como obstáculos en la comunicación y el aprendizaje. En el mismo sentido la pertenencia y la pertinencia, se fueron logrando en un mayor grado a medida que los estudiantes se sentían parte del taller. A través de la identificación con los compañeros como también por el desarrollo de lazos de cooperación respecto a las actividades que se realizan en el aula. Por ejemplo, en el momento de

la evaluación del taller participan estudiantes que no solían realizar aportes, lo cual favoreció el avance del grupo.

No obstante, siguiendo a Pichon-Rivière quien representa en el gráfico del cono invertido una serie de vectores cuyo resultado es una línea de fuerza de forma espiralada que, convergiendo a través de la tarea, que se dirige a las posibilidades de cambio, pero que debe vencer a una fuerza de signo contrario que, operando desde la pre tarea, se opone, con una resistencia al cambio. Esta situación se visualiza en el grupo en el momento de designar el equipo de coordinación para el próximo encuentro, se plantea una situación de resistencia al cambio ya que no hay una disposición espontánea de los miembros a participar de los roles de coordinador y observador, debiendo recurrir el equipo de coordinación a una técnica de participación para designar al próximo equipo.

El taller se constituyó en un ámbito e instancia de reflexión, integración de los contenidos teóricos en relación con lo vivenciado en los grupos con los sujetos en territorio. Asimismo, en relación al propio proceso grupal les permito trabajar algunos puntos de urgencia ya que varios subgrupos pudieron comenzar hablar de las dificultades que se daban relación con sus pares para realizar la tarea.

En los últimos talleres se observó avances con respecto al tarea, intentos de cooperación, roles más complementarios en los equipos de coordinación y entre los integrantes del taller. Lo que permitió visualizar algunos indicios del momento de tarea en el proceso grupal caracterizado por la claridad en los objetivos relacionados al proceso de aprendizaje. En el mismo sentido se analizaron los mecanismos de asunción y adjudicación de roles: líderes de la pertinencia y fundamentalmente de la pertenencia expresados a través de los portavoces en relación con los objetivos de aprendizaje.

Resultó sumamente enriquecedor para los estudiantes, poder superarse en el ejercicio de los roles de coordinador y observador (lo que se articula con cada historia individual-esto es la verticalidad) ciertos temores y ansiedades que se despliegan a la hora de proyectarse como futuros profesionales de Trabajo Social. Además, se logró una articulación de la teoría y la práctica grupal vivida a través de

las lecturas y análisis de su propio proceso. El cual en el momento de evaluación grupal de cierre se pudo profundizar y elaborar colectivamente.

Finalmente, se puede decir que los estudiantes lograron vivenciar el propio proceso grupal de aprendizaje, logrando participar en el equipo de coordinación en varias ocasiones lo cual les permitió realizar los aprendizajes en relación con el ejercicio de los roles instrumentales como así también analizar su propio proceso grupal desde un marco de referencia y metodología específica del trabajo social.

En el mismo sentido los estudiantes en el ámbito de la práctica logran apropiarse no solo del desarrollo teórico de las categorías conceptuales de la estrategia teórico-metodológica de intervención grupal (referida al objeto de intervención, objetivos, sujetos, los aspectos instrumentales y metodológicos de grupo). Sino relacionarlos a la experiencia práctica de indagación que desarrollan en territorio. Siendo el espacio del taller donde los estudiantes analizan e interrogan los contenidos indagados en el territorio y el propio proceso grupal de aprendizaje.

## **CONCLUSIONES**

En el marco de las prácticas académicas y desde la función docente se plantean algunas premisas o interrogantes a fin de seguir profundizando el proceso grupal de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en el ámbito del taller de prácticas.

En relación a la metodología del taller se considera la posibilidad de repensar nuevos aspectos metodológicos e instrumentales que generen una sinergia al interior de los miembros del grupo generando espacios de discusión y debate de los contenidos propuestos a fin de profundizar los insumos del taller.

Construir con los estudiantes un espacio activo de producción de conocimiento de modo colectivo a fin de que en el transcurso del año lectivo la mayoría de los integrantes del taller puedan brindar sus aportes.

Se plantea la necesidad de incorporar en la formación docente mayores herramientas pedagógicas que permitan profundizar y socializar los insumos producidos en el taller.

Articular las actividades desarrollados en taller con soportes tecnológico que faciliten al estudiante indagar los contenidos trabajados semanalmente.

Por último, desde la docencia en el área de la práctica se debe atender a los nuevos contenidos de las manifestaciones de la cuestión social ya que atraviesan a los estudiantes, produciendo espacios de interrogación y reflexión con ellos a fin de facilitar la producción de conocimiento y la tarea desde lo colectivo

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CUSTO, E. (2009). *Teorías, espacios y estrategias de Intervención grupal*. Córdoba: Espartaco.

CUSTO, E. (2004). Plan de prácticas de la Cátedra Teorías, espacio y estrategias de Intervención I (grupo). Córdoba.

CUSTO, E. & DOMINGUEZ, A. (2017). Plan de Prácticas 2017. Teorías, Espacios y Estrategias I ( grupo).

CUSTO, E.; DOMINGUEZ, A. & LOPEZ, E. (2017). Programa de Prácticas académicas 2017 Teoría, Espacios y Estrategias I grupo. Córdoba.

CUSTO, E. & BILAVCIK, C. (2009). Teoría, Espacios y Estrategias de intervención grupal. Córdoba: Espartaco.

Plan de Estudio 2004, Carrera Licenciatura en Trabajo Social Escuela de Trabajo Social Facultad de Derecho y Ciencias sociales de la U.N.C.

TOBIN, P. (2005). Reflexiones sobre la práctica profesional en el proceso de formación de los trabajadores Sociales. *Revista Catedra Paralela N° 2*.



## **FORMAR PARA LA INTERVENCIÓN EN EL CAMPO GRUPAL. NUESTRA ESTRATEGIA PEDAGOGICA**

**Autoras:** TORCIGLIANI, Inés; CAMPANA, Mabel; GAMBOA, Mariana; MIRANDA, Alicia; SERASIO, Susana; VISINTINI, Fabiana y OLIVA, María Gracia.

**Institución:** Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Córdoba

**Asignatura:** Teoría, espacios y estrategias de intervención I -Grupo-

**Mail de contacto:** [fabianavisintini@gmail.com](mailto:fabianavisintini@gmail.com)

**Palabras clave:** Formación, campo grupal, estrategia pedagógica

### **INTRODUCCIÓN**

Los procesos de formación de grado en las universidades públicas presentan características específicas y plantean problemáticas particulares y complejas que nos interpelan a pensar factores políticos, sociales, económicos, académicos, pedagógicos, organizativos, entre otros. Este conjunto de condicionamientos permea el accionar docente, el vínculo docente-estudiante y la relación de los diferentes actores en el ámbito institucional. El desafío actual desde nuestra joven Facultad de Ciencias Sociales en la UNC consiste en generar un espacio de reflexión, que contribuya a desarrollar un proceso de formación comprometido con la realidad social y propositivo respecto de la direccionalidad que asume la intervención profesional.

Al inicio de cada año académico, se repiten las preocupaciones sobre cómo adaptar las estrategias y los contenidos de la materia a las características de la población estudiantil.

Las diversas modalidades de lectura, las tecnologías educativas, los medios audiovisuales en general; adquieren relevancia en el proceso de aprendizaje y nos obligan a reformular las modalidades del transmitir en sintonía con los cambios en las modalidades de aprender. A su vez, los grupos que inician el período académico engrosan las estadísticas de población estudiantil que vive la simultaneidad de actividades de estudio y trabajo. Estas tendencias generales se acompañan con el desarrollo institucional de tecnologías para el aprendizaje a través de las propuestas de aula virtual.

El desafío es importante, por cuanto los espacios de formación universitaria han subordinado las modalidades pedagógicas a la exigencia de incorporar grandes volúmenes de contenido, cuando no simplemente las han ignorado.

En este marco de discusiones, cómo transmitir no sólo las posibilidades y oportunidades que ofrecen las instancias de producción grupal; sino cómo encontrar las mejores estrategias para que el estudiante logre amar, apasionarse, comprometerse.

Nos provoca fomentar atmósferas de construcción de sentidos en realidades multifacéticas, recuperar hallazgos teóricos y políticos que incidan en nuevas apuestas pedagógicas. Este trabajo intenta mostrar los caminos recorridos en la definición de reaprendizajes sobre las relaciones sociales, sobre dinámicas vinculares en franca ebullición, en las que los sujetos se reubican con sus formas de pertenencia.

## **APRENDER Y VIVENCIAR**

Nos interesa plantear nuestra postura como equipo de cátedra en relación a cómo entendemos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Creemos se trata de encontrar los recursos intelectuales que nos permitan entender las vidas que vivimos, y las sociedades en que vivimos. Un ejercicio dirigido a esbozar la realidad en términos categoriales, en la tensión de responder al doble desafío de situarse como sujeto en la vida social y, al mismo tiempo; avanzar en el análisis y comprensión de los problemas sociales, para impulsar procesos de intervención. Pretendemos que el estudiante desarrolle la capacidad de transferir y comunicar los conocimientos en acciones concretas; en marcos de creatividad, diálogo, cooperación.

Reconociendo esta tensión, y siendo el campo grupal, nuestro objeto de estudio; apostamos a sostener experiencias de aprendizaje fundamentadas en “la conversación”, el “quehacer colectivo”, el “aprender entre pares”. Estas premisas sostienen la modalidad de taller en que elegimos trabajar con actividades orientadas a que el/la estudiante realice prácticas de lectura comprensiva, de escritura, de reflexión argumentativa sobre núcleos teóricos abordados en forma articulada entre la clase teórica presencial y el taller de práctica. Para esto proponemos distintos textos científicos, artículos periodísticos, videos on line, paneles de profesionales con ejercicio profesional. La finalidad es promover la indagación, la búsqueda de información que posibilite el ejercicio de aproximación al conocimiento a través de espacios, estrategias y técnicas de estudio que promuevan la discusión y criticidad, el análisis contextual de los temas abordados, la vinculación de contenidos y la revisión de preconcepciones acerca del sujeto en el que se encuadra la propuesta pedagógica.

## **EL ESTUDIANTE DE SEGUNDO AÑO**

Transitar una carrera universitaria implica un doble juego que interpela a quien acompaña ese camino: por un lado, en la necesidad de analizar de qué manera se percibe aquello que se constituye en objeto de conocimiento, de qué modo y para qué nos aproximamos a los saberes propios de la carrera elegida. Y por otro lado, implica el desafío de encontrar nuevas propuestas de trabajo que permitan ser puente, soporte, guía entre los contenidos y los procesos de aprendizajes de cada

estudiante, acompañándolos en un posicionamiento autónomo y crítico de la situación didáctica.

En términos generales podemos decir que la población estudiantil que cursa la Carrera de Trabajo Social ha mostrado algunas particularidades en la última década<sup>49</sup>: a) la proporción de estudiantes provenientes de otras provincias ha disminuido producto de la creación de universidades nacionales en numerosas ciudades del país; b) la composición etaria, muestra un aumento en la incorporación de grupos de estudiantes que superan los 30 años de edad; c) en relación a la procedencia socio-cultural y económica son nulas las incorporaciones de estudiantes de sectores populares aunque el porcentaje de estudiantes-trabajadores ha ido en ascenso; d) las experiencias grupales previas muestran un abanico que va desde la profesión religiosa hasta la militancia política, pasando por la pertenencia a grupos de servicio comunitario, recreativo, cultural.<sup>50</sup> Esta caracterización de los recorridos personales de los estudiantes en tanto partícipes del campo grupal, intenta comenzar a poner foco en el proceso de aprendizaje desde la dimensión vivencial.

Haciendo una lectura cualitativa de la población estudiantil que cursa el segundo año de la carrera, podemos afirmar que la aproximación a la realidad produce una ruptura en sus modos de ver y entender el mundo. La superación del sentido común como apelativo para la explicación de los procesos sociales junto al esfuerzo por interpretar los acontecimientos colectivos desde marcos categoriales se presentan

---

<sup>49</sup> Cada año realizamos un diagnóstico de la composición de la población estudiantil que cursa la materia teniendo en cuenta los rangos de edad, sexo, domicilio, procedencia, inserción laboral, experiencias grupales. El alcance de estos relevamientos de datos es sólo de circulación interna de la cátedra y sirve para trabajar la caracterización del sujeto estudiante de segundo año de la carrera.

<sup>50</sup> Algunas características de los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la UNC, según investigación realizada desde Secretaría Académica (Bermúdez, S. y otros: 2006):

Del total de estudiantes el 70% tiene entre 17 y 20 años de edad, siendo su lugar de origen la ciudad de Córdoba para el 49% de los casos encuestados. No obstante ello, resulta significativo que casi el 20% de la población estudiantil llega a la Escuela de Trabajo Social desde otras provincias. Respecto a la trayectoria educativa de los estudiantes/as, el 47,6% proviene de ciclos de especialización con orientación en Ciencias Sociales y/o Humanas; del total de entrevistados el 73,3 % expresa haber tenido mayor afinidad con las asignaturas relacionadas a dichas áreas de conocimiento. El 43% concurre a establecimientos educativos privados. El 54% elige la Carrera por cuestiones ligadas a la empiria, a la acción y lo moral-subjetivo; ligando la profesión a la imagen de “ayuda al necesitado” desde un marco caritativo/benéfico/filantropico; contra un 16% que centraliza en la imagen del conocimiento científico y formación técnica y un 26% en la idea de las transformaciones políticas globales de la sociedad. En el año 2014, estas cifras se ven modificadas ya que, en cuanto a la elección profesional, poco más de la mitad (56% aproximadamente) eligió Trabajo Social porque considera que le da herramientas para mejorar y cambiar la sociedad. (Nin 2014)

como las dos dimensiones de mayor envergadura a la hora de caracterizar la ruptura a la que hacíamos referencia.

El carácter anual y teórico/ práctico de la materia y su ubicación en el inicio de la carrera, exige como mencionamos anteriormente, que los estudiantes inicien un proceso de construcción de la intervención; una aproximación contextualizada que permita la revisión de los estereotipos y prejuicios. En el caso de la cátedra, abordamos el campo de intervención institucional en políticas públicas destinadas a adultos mayores, como escenario en donde la intervención profesional enfrenta a este sujeto “viejo” en un marco social, político, cultural en donde las relaciones sociales reproducen prácticas a partir de estereotipos a reconocer y modificar.

Esta inserción en el campo del adulto mayor suma un condimento adicional al proceso de aproximación; por cuanto exige al estudiante una nueva construcción de sujeto contextualizado en las connotaciones sociales, las dificultades políticas, las limitaciones económicas y las potencialidades crecientes de las organizaciones de la sociedad civil. Esta de-construcción nos ha posibilitado ser testigos de procesos personales en los que el estudiante realiza un pasaje sin escalas de la apatía o la resistencia (en algunos casos) al enamoramiento y la admiración.

## **EL PROCESO PEDAGÓGICO**

Uno de los pilares que sostienen el proceso de aprendizaje es la importancia del vínculo docente alumno, donde los roles se apoyen en intercambios directos y la generación de oportunidades de aprendizaje compartido. En este marco, pretendemos favorecer el análisis conceptual y operativo del campo grupal y la intervención profesional a partir de experiencias significativas teóricas y prácticas; que operan como emergente de apertura.

El análisis del campo de intervención a nivel de grupos, se apoya en un segundo pilar, favorecido por el encuadre grupal del aprendizaje al interior del “taller áulico”, que considera también las expectativas personales, las experiencias grupales previas, la opción vocacional, la inserción en la vida universitaria de los estudiantes

en tanto miembros que interactúan en el grupo, como parte de la elaboración de los miedos y ansiedades propios de la pre-tarea.

Siendo conscientes de las tensiones y desafíos que es necesario sortear, la posibilidad de interactuar con sujetos involucrados en experiencias grupales que se desarrollan en instituciones de nuestra localidad, resulta indispensable. En este sentido, promovemos el espacio del taller áulico como usina de sentido por medio del intercambio guiado, intencionado y reflexivo sobre problemáticas sociales referidas al grupo de población adulto mayor. El espacio de taller áulico, taller de práctica se constituye en un ámbito privilegiado para comenzar a abordar lo real desde los preconceptos y las prenociones, haciendo explícitas las proyecciones naturalizadas y vinculadas a las trayectorias singulares y auto referenciales; iniciando así un camino científico para abordar la complejidad de lo social.

Sin perder la gradualidad del proceso, en el segundo semestre los estudiantes realizan un ejercicio de entrelazamiento y vinculación entre lo teórico y la observación de un grupo de personas que en un espacio institucional. Incorporados en calidad de observadores, desarrollan actividades que el estudiante debe indagar, interpretar, decodificar en clave de proceso grupal. Este proceso que enunciado parece lineal en términos de aprendizajes genera cuestionamientos, incertidumbres, extravíos, interpelación y construcción del conocimiento; motivo por el cual el acompañamiento docente y los espacios de supervisión individual y colectiva adquieren relevante importancia.

Para lograr hacer más accesible la propuesta desde la cátedra, se promueven convenios con instituciones que desarrollen programas que utilicen instancias grupales como estrategia de abordaje. Desde el año 2012 venimos trabajando con Programa HADOB de PAMI, en talleres de nutrición y memoria que se desarrollan en Centros de Jubilados. Y desde el año 2014 con el área de Adultos Mayores de la Municipalidad de Córdoba, en talleres de temáticas varias que se realizan en los Hogares de Día.

Expresado en términos cuantitativos, durante el año 2017 los estudiantes (96); se distribuyeron en 15 organizaciones de la ciudad de Córdoba, dentro de las cuales se sumaron a 22 procesos grupales de adultos mayores que participan en talleres de

temáticas varias: cerámica, ritmos, alfabetización, memoria, danzas exóticas, instrumentos, folklore, nutrición. En este marco, los estudiantes participaron en 204 reuniones grupales a las que asistieron 347 adultos mayores.

El proceso de las prácticas en terreno transita por diferentes momentos:

### **Aproximación**

Temporalmente ubicado en el primer cuatrimestre del año. Apunta a comenzar a familiarizarse con la temática propia del adulto mayor, trabajando los posicionamientos individuales en tanto sujetos sociales (prejuicios, valoraciones, posicionamientos éticos). La discusión de lecturas sobre el adulto mayor, orienta la deconstrucción-construcción de andamiajes conceptuales que serán necesarios a la hora del contacto con los grupos de adultos mayores. El resultado de este momento se refleja en la producción de un Marco Teórico Conceptual. Al respecto, Carlino (2009) señala que el proceso de alfabetización académica, refiere al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. La autora resalta que se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

El encuadre teórico se enriquece con entrevistas a referentes de institucionales con diferentes grados de responsabilidad en la gestión (directores de área, coordinadores, responsables de proyecto, miembros de comisiones directivas). Este primer encuadre se complementa con el momento de decodificar las nociones previas, comprender el campo de intervención, construir las primeras herramientas analíticas para la comprensión del sujeto viejo e inscribirlo en el ámbito de políticas sociales, institucionales, organizaciones comunitarias y ubicar el ámbito relacional en donde participa en grupos.

### **Inserción**

En el segundo cuatrimestre los alumnos se insertan en pequeños equipos de 2 ó 4 compañeros, en los talleres de adultos mayores, participando en calidad de

observadores. La experiencia se registra en cuadernos de campo que se supervisan en el espacio del taller áulico semanalmente.

El desarrollo de los ejes teóricos junto a los ajustes y correcciones del análisis, intentan articular la comprensión del proceso en términos de categorías analíticas que sustentan la reflexión de la experiencia. Desde esta lógica, el registro se realiza a partir de un sentido explícito de indagación direccionado hacia fenómenos observables en el campo grupal, que den cuenta de esas categorías.

Este esfuerzo se concretiza en lo que hemos definido como Módulos Integradores. Se trata de jornadas teórico-prácticas, donde se socializan las experiencias junto a los hallazgos conceptuales, intentando comprender y poner en tensión los conceptos. Cuán útiles y cuán limitados se nos aparezcan en la realidad.

La propuesta teórica articula la agenda de estos módulos, proponiendo un recorrido por los ejes de la matriz de intervención: Sujetos, Vínculo, Procesos y estructuras grupales, Contenidos y Tematizaciones.

## **Cierre**

Durante el último mes de clases, se realizan jornadas intensivas de análisis de la totalidad de la experiencia considerando los contenidos teóricos desarrollados durante el año. Esfuerzo éste que se refleja en la producción de un informe de sistematización final.

Esta instancia permite al alumno la objetivación de la experiencia y la identificación de los desafíos y obstáculos a los que se enfrenta el grupo observado; información toda que vuelve a la organización/institución en la que participó el grupo de alumnos. La devolución a los miembros del grupo se realiza apelando a la metodología de la educación popular, permitiendo al mismo tiempo una experiencia acotada y acordada con el tallerista, de coordinación de la reunión.

A los responsables institucionales, se entrega un informe reducido de la Sistematización Final.

Finalmente, se realiza una jornada de evaluación entre los referentes institucionales y el equipo docente (Conversatorio Interinstitucional); a los fines de promover

intercambio de iniciativas, impresiones, ajustes, correcciones motivados en el enriquecimiento mutuo.

## **CONCLUSIONES**

La propuesta pedagógica de la cátedra TEEA 1 intenta explicitar que la formación académica requiere de desafíos y compromisos colectivos, promueve la apropiación crítica sobre nuestra realidad utilizando los talleres como espacio para la palabra. Buscamos establecer otras nociones referidas al rol activo por parte de los estudiantes en el proceso de construcción del saber; desde una perspectiva dialogal y circular del uso de la palabra; con definiciones en torno de la imposibilidad de la neutralidad en el posicionamiento frente a la realidad observada, conversada, resignificada; desde una pedagogía de la pregunta formulada ya hace años por Paulo Freire. Una pedagogía de la pregunta, pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica.

Hacer esto demanda una fantástica seriedad, rigurosidad y estudio. Los aportes teóricos adquieren una dimensión fundamental, aunque la teoría deja de tener repercusión si no hay una práctica que la motive. Es por ello que los talleres de integración teoría–práctica convocan al equipo docente al desafiante proceso de reunirnos y cooperar en la tarea pedagógica que nos ocupa, los estudiantes en proceso de analizar y comprender la realidad.

La proximidad del trabajo compartido durante los últimos años y la promoción de espacios de evaluación conjunta entre referentes institucionales, grupos de alumnos y equipo docente; promovieron la generación de un proyecto de carácter extensionista. En reciprocidad a la posibilidad de que los alumnos participen en espacios grupales, los docentes de la cátedra realizaremos durante este año jornadas de formación para talleristas. Entendemos la oportunidad es óptima, por cuanto el proyecto surge de la demanda de responsables de las instituciones, al tiempo que contamos con suficiente información del día a día, de la tarea cotidiana a través de las observaciones realizadas por los grupos de estudiantes.

A modo de cierre nos interesa remarcar que la asignatura, basa la propuesta de aprendizaje en una modalidad integral y articuladora, con el sentido de generar desde los aportes teóricos un proceso de apropiación de las categorías de análisis, crítico reflexivo, y de intervención en el espacio grupal.

Esta estrategia de aprendizaje tiene el propósito de que el estudiante logre identificar, relacionar y reflexionar sobre los sentidos y significados que los sujetos (adultos mayores); le dan a sus prácticas en los escenarios grupales en los que participan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDINO, S.; CROSSETO, R. y MIRANDA, A. “Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces. “Enseñanza Universitaria. CDD 378.001 en proceso de Edición Revista Ansenusa <http://ansenuza.unc.edu.ar> 14.

BERMÚDEZ, S y CROSETTO, R. (2009). “El ingreso universitario en trabajo social: perspectivas y desafíos”, ponencia del II Congreso internacional educación, lenguaje y sociedad, General Pico, La Pampa, abril 2009.

CARLINO, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Feria de Experiencias prácticas académicas, en el marco de la Jornada Puertas Abiertas realizadas en la Facultad de Ciencias Sociales (Año 2016)

Fichas de cátedra: Guía de Marco Teórico; Módulos integradores; Guía de sistematización final.

FREIRE, P. (1986). Conferencia del 21/06/85 en la 1ra Asamblea Mundial de Educación de Adultos. Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o el educador Paulo Freire en Buenos Aires. Buenos Aires: CEAAL

Material desgrabado del I y II Conversatorio Interinstitucional Facultad de Ciencias Sociales – PAMI – Municipalidad de Córdoba sobre: “Aportes e Intercambios

entre referentes del campo grupal, organizado por la Cátedra de T.E.E.I I “A”  
– FCS de la UNC Años: 2016- 2017

NIN, C. (2014). Informe “*Perfil de ingresantes a la Carrera de Trabajo Social*”. Informe Académico. S/P.

TORCIGLIANI, I. y otros (2017). Programa de la asignatura Teoría, espacios y estrategias de intervención I.UNC.

TORCIGLIANI, I. y otros (2017). “La intervención profesional del Trabajo Social en los espacios grupales en relación con los procesos de gestión de políticas sociales” Cátedras T.E.E.I. I “A” y Gestión Social en Ámbitos Públicos. FCS–UNC (2015/2016). Ponencia en el 5to Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social. “Latinoamérica hoy, democracias, derechos y Trabajo Social”. FCS-UNC.

WALSH, C. y otros (2013). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ed. Abya-Yala.



## LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO EN EQUIPO: EL DIÁLOGO COMO HERRAMIENTA PARA LA INTERVENCIÓN Y LA PROPIA INTEGRACIÓN A EQUIPOS DE TRABAJO

**Autoras:** IBAÑEZ, Viviana; CÚNEO, Verónica; GONZÁLEZ DEL CAMPO, María Laura y PASARES, Griselda.

**Institución:** Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. Universidad Nacional de Mar del Plata.

**Asignatura:** Metodología del Servicio Social de Grupo.

**Mail de contacto:** vibanez@mdp.edu.ar

**Palabras clave:** Enseñanza-Trabajo en Equipo-Diálogo-Intervención

### DESARROLLO DEL TEMA

Pensamos el trabajo en equipo desde la Intervención Social como dispositivo que implica diálogo y reflexión. Como espacio de construcción intersubjetiva que, en este contexto de nuevo avance del neoliberalismo, posibilita espacios de ruptura, lazos de solidaridad, intercambio, comunicación y pertenencia.

¿Desde dónde intervenimos?

En América Latina y, por ende, en nuestra misma matriz, se han consolidado actualmente y avanzan procesos de autotransformación del capitalismo (Borón, en García Linera, 2015) instrumentados en modelos político-económicos neoliberales que dan cuenta de itinerarios descendentes de las democracias, consolidando y legitimando prácticas conservadoras y excluyentes. Podemos decir que las conquistas de los quince años anteriores vinculadas a cambios estructurales a propósito de la participación y de la ampliación de derechos y distribución de bienes comunes disponibles, son atacadas cuidadosamente, limitando el horizonte de democracias populares y participativas que habían comenzado a asomar y consolidarse (García Linera, 2015). Desde la complejidad histórica y cultural que consolida la noción de lo territorial en América y nos habla de una historia continuada y continua de apropiaciones de personas, de tierras, de derechos reconocidos (Carballeda en Arias y Testa, 2015) nos interesa reconocer, repensar y profundizar modalidades de intervención en y con los agrupamientos en esta decisión de transitar nuevas búsquedas que se opongan al relato neoliberal.

Nos interesa por ello dialogar con la cultura, la historia y las formas de organización que encontramos en nuestras prácticas cotidianas desde el entrecruzamiento que implican las transformaciones sociales continuas, los condicionamientos del contexto que incluyen nuestro encuadre institucional y las problemáticas sociales que día a día son inéditas porque son inéditos e inesperados los sujetos que en ellas están implicados (Carballeda en Contreras Duarte, 2016).

La necesidad de dar respuestas a problemas sociales complejos en un contexto de restricción de derechos reconocidos amerita profundizar en la complejidad de respuestas, revisando aquellos dispositivos *como el trabajo en equipo*, que encierran potencia a propósito de facilitar intercambios, espacios de escucha, debates, discusiones y alianzas para comprender posibles caminos emancipatorios.

Algunos aportes de Róvere, (1993) a propósito de los equipos en el campo de la salud pública: la formación de equipos de trabajo implica un enfoque de planificación y acción estratégico. Supone la creación de instancias de reflexión e intervención (para el trabajo Social esas instancias son dispositivos hacia el mismo equipo en su tiempo de trabajo y hacia la producción de acontecimientos en la Intervención

Profesional). Esas instancias de trabajo en equipo resultan significantes al constituirse, pero también en dónde se constituyen adquiriendo así un valor político.

Su desempeño incluye heterogeneidad de saberes circulantes que articulan conocimientos, experiencias y contactos en campos muy diversos del ejercicio profesional.

Reconoce al equipo el poder político, técnico y administrativo para colocar acciones y conceptos en los espacios institucionales incluyendo en este accionar conflictos y resistencias.

Como herramienta, posibilita participar activa, estratégica y organizadamente en procesos de crisis, de transformación, cambio, adecuación, expansión a través de oportunidades sistemáticas de aprendizaje colectivo.

El equipo es entonces un recurso estratégico en la vida de las instituciones. Los equipos son estructuras comunicativas con comportamientos organizacionales que posibilitan el manejo de situaciones en las que hay que superar obstáculos, ganar espacio, ganar tiempo, ganar recursos, establecer otras condiciones para el accionar.

## **ACERCA DE LA TÉCNICA DEL DIÁLOGO Y LA DISCUSIÓN**

Consideramos que dentro del Trabajo en Equipo deben prevalecer las herramientas del Diálogo y la Discusión, ambas son importantes para un equipo capaz de aprendizaje generativo continuo.

La palabra Diálogo viene del griego DIALOGOS. *DIA* significa ‘**a través**’. *LOGOS* significa ‘**palabra**’ o, más ampliamente, ‘**sentido**’.

Según Bohm (1965) en el diálogo las personas tienen la oportunidad de aprender a observar sus propios pensamientos. Esto pretendemos con nuestros estudiantes de la materia Metodología de Grupo en Trabajo Social que puedan redescubrirse, observarse y analizar sus ideas y pensamientos fomentando el trabajo en equipo. “El

diálogo es juntar los pensamientos creando un significado que fluye y evoluciona continuamente, llevándonos a niveles más profundos de entendimiento. Se crea un nuevo tipo de mente y de aprendizaje que aumenta nuestra Inteligencia Colectiva” (Bohm, 1965).

Podríamos describir al diálogo como la acción que se da entre dos o más personas y que supone un intercambio de ideas, expresiones, palabras y puntos de vista. El diálogo es una capacidad que sólo tiene el ser humano y esto es así ya que a pesar de que los animales pueden comunicarse a través de sonidos, de la expresión corporal o los sentidos, no poseen un sistema comunicacional organizado y con símbolos y significados específicos. El hecho de que el diálogo sea una característica inherente al ser humano nos muestra su importancia. El diálogo es una de las formas más desarrolladas y complejas que tiene el ser humano para comunicarse y aunque no es la única, sin duda es la más utilizada y central. De este modo, la noción de diálogo está directamente relacionada con la idea de sociedad humana ya que la misma no puede existir si las personas que la componen no pueden comunicarse entre sí.

El Aprendizaje en Equipo comienza con el "... «diálogo», la capacidad de los miembros del equipo para «suspender los supuestos» e ingresar en un auténtico «pensamiento conjunto»". Implica también reconocer los obstáculos del aprendizaje: por ejemplo, los patrones de defensa. Si no se los detecta, erosionan el aprendizaje, pero si se detectan y se les hace florecer creativamente, pueden acelerar el aprendizaje” (Senge, 2013).

Bohm (1965) sugiere que el significado esencial del diálogo era *‘el significado pasando o moviéndose a través... un flujo libre de significado entre las personas, como un arroyo que fluye entre dos orillas’*. En el diálogo, sostiene Bohm, un grupo tiene acceso a una mayor *‘reserva de significado común’*, a la cual no se puede tener acceso individual. *‘El todo organiza las partes’* en vez de tratar de amalgamar las partes en un todo.

El propósito de un diálogo consiste en trascender la comprensión de un solo individuo. *‘En un diálogo no intentamos ganar. Todos ganamos si lo hacemos correctamente’*. En el diálogo, los individuos obtienen una comprensión que no se

podría obtener individualmente. *‘Una nueva clase de mente comienza a cobrar existencia, la cual se basa en el desarrollo de un significado común... La gente ya no está primordialmente en oposición, y tampoco se puede decir que esté interactuando, sino que participa de esta reserva de significado común, que es capaz de un desarrollo y cambio constante’.*

En el diálogo, un grupo explora asuntos complejos y dificultosos desde muchos puntos de vista. Los individuos ponen entre paréntesis sus supuestos, pero los comunican libremente. El resultado es una exploración libre que permite aflorar la plena profundidad de la experiencia y el pensamiento de las personas, y sin embargo puede trascender esas perspectivas individuales.

Existen algunas condiciones básicas para el diálogo:

1.- Todos los participantes deben "suspender" sus supuestos, literalmente, sostenerlos "como suspendidos ante sí mismos.

2.- Todos los participantes deben verse como colegas. La jerarquía está en el extremo opuesto del diálogo, y es difícil conseguirlo verdaderamente en las organizaciones.

3.- Tiene que haber un ‘árbitro’ que ‘mantenga el contexto’ del diálogo.

*‘El propósito del diálogo –sugiere Bohm (1965), consiste en revelar la incoherencia de nuestro pensamiento’.*

Consideramos de gran importancia al diálogo como una herramienta fundamental de nuestras intervenciones profesionales. Pretendemos como grupo cátedra que los estudiantes ejerzan un rol activo en la orientación de su proceso de aprendizaje y en su autoevaluación, reconociendo la importancia de la reflexión, el diálogo, la discusión y la construcción consciente de su marco conceptual desarrollando una actitud favorable para el trabajo creativo y compromiso profesional. En nuestras clases prácticas proponemos a los estudiantes que realicen una representación en donde puedan visualizarse las diferencias entre el diálogo y la discusión, sobre temas que sean de su interés, logrando resultados más que sorprendentes.

El aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean. Se construye sobre la disciplina de desarrollar una visión compartida y la del dominio personal.

El cociente intelectual del equipo es potencialmente superior al de todos los individuos.

El científico David Bohm (1965) señala que la palabra 'discusión' tiene la misma raíz que percusión y concusión. Sugiere algo parecido al peloteo de 'una partida de ping-pong'. En esa partida, el tema de común interés se puede analizar y diseccionar desde muchos puntos de vista suministrados por los participantes. Claramente, esto puede ser útil. Sin embargo, el propósito del juego normalmente es 'ganar', y en este caso ganar significa lograr que el grupo acepte nuestros puntos de vista.

En ocasiones podemos aceptar parte del punto de vista de otra persona para fortalecer el nuestro, pero fundamentalmente deseamos que prevalezca el nuestro. El énfasis en el acto de ganar, sin embargo, no es compatible con la prioridad de la coherencia y la verdad.

Bohm (1965) sugiere que para lograr ese cambio de prioridades se necesita el 'diálogo', que es otra modalidad de comunicación.

¿Por qué consideramos que debe existir un equilibrio entre el diálogo y la discusión?

En el aprendizaje en equipo, la discusión es la contrapartida necesaria del diálogo. En una discusión se presentan y defienden distintos puntos de vista. En el diálogo se presentan varios puntos de vista con el propósito de descubrir un punto de vista nuevo. En una discusión se toman decisiones. En un diálogo se exploran asuntos complejos. Cuando un equipo debe llegar a un acuerdo y se deben tomar decisiones, se requiere un grado de discusión. Este aspecto nos sucede en varias oportunidades como equipo cátedra en donde para tener que tomar decisiones que atañen a la tarea debemos lograr un grado de discusión para lograr los objetivos propuestos.

A partir de un análisis convenido en conjunto, es preciso sopesar diversos puntos de vista y seleccionar el preferido (lo que quizá sea uno de los originales, o uno nuevo surgido de la discusión).

Las discusiones productivas convergen en una conclusión o curso de acción. Los diálogos, en cambio, son divergentes; no procuran el acuerdo, sino una aprehensión más matizada de asuntos complejos. Tanto el diálogo como la discusión pueden desembocar en nuevos cursos de acción; pero las acciones a menudo constituyen el foco de la discusión, mientras que las acciones nuevas surgen como subproducto de un diálogo.

El dialogo se propone alcanzar un mayor nivel de comprensión, mientras que la discusión abona directamente para la toma de decisiones.

## **LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE EN EQUIPO**

El aprendizaje en equipo tiene tres dimensiones tomando como referencia a Senge (2015):

- 1.- Pensar agudamente sobre problemas complejos, aprendiendo a explotar el potencial de muchas mentes para ser más inteligentes que una mente sola.
- 2.- Necesidad de una acción innovadora y coordinada. El equipo deportivo campeón y los grandes conjuntos de jazz ofrecen metáforas de actuación espontánea pero coordinada. En la organización esta relación se traduce en un "ímpetu operativo" donde cada miembro permanece consciente de los demás miembros y actúa de manera que complementan los actos de los demás.
- 3.- El papel de los miembros del equipo en otros equipos. Por ejemplo, la mayoría de los actos de los equipos directivos se llevan a cabo a través de otros equipos.

Como equipo docente en nuestro plan de trabajo pretendemos que los estudiantes reflexionen sobre el valor de los grupos humanos como ámbitos posibilitadores de construcción crítica del pensamiento colectivo y de satisfacción de necesidades y aspiraciones sociales e incorporen conscientemente la vivencia de lo participativo como parte de su propio espacio vital y del ejercicio profesional.

## **EQUIPOS DE INTERVENCIÓN SOCIAL. TRANSDISCIPLINAR, INTERDISCIPLINAR, DISCIPLINAR**

Si nos posicionamos en el trabajo en equipo de intervención social interdisciplinario estaremos involucrados en un ámbito de juego relacional en el que la comunicación es la protagonista. Ella adquiere significado cuando en relación con el contexto refleja los distintos niveles haciendo más comprensibles y decodificables mensajes que, de lo contrario estarían sujetos a una pérdida de información muy elevada. Es fundamental la identificación de la territorialidad disciplinar. Ello nos encuadra en nuestra observación frente a la situación anfitriona de nuestra atención.

En la construcción de este riquísimo espacio de conocimiento cooperativo los roles claramente delineados y reconocidos por los miembros en su especificidad y complejidad, promueven a una actitud dirigida a la interdependencia y a la flexibilidad. Los roles representados por cada uno de los profesionales son los gajos de ese grupo de trabajo o equipo interdisciplinario, que en pos de la mencionada construcción de un espacio continente propio a contextos colaborativos alude a confrontar. Elegir trabajar en equipo interdisciplinario la intervención social implica interpelar *una forma de pensamiento dual, en la cual la polarización entre los sujetos se juega en los conceptos de razón y de equívoco.* (Campanini, 2012:82). Dualidad representada entonces por una cosa...o la otra. Ante ello, el trabajo en equipo propone habilitar la Y. Pueden ser una cosa "y" la otra, atendiendo una realidad que se construye a través de la contribución de diferentes puntos de vista, ninguno de los cuales constituye "la verdad". De manera tal que, *a través del intercambio, la confrontación, también de la exposición clara de las diferencias, será posible identificar un nuevo punto de vista, que no corresponde a la yuxtaposición, a la suma de las lecturas parciales, sino a una reelaboración creativa que las comprenda y las supere.* (Campanini, 2012: 82)

Avancemos en este desafío de conformar genuinos equipos de trabajo para la intervención social. Ya estamos pensando en un nivel interdisciplinario un paradigma que *no se opone a las disciplinas; se opone a la carencia de diálogo y de colaboración entre las disciplinas, al aislamiento disciplinar. Se contrapone en particular al abordaje de problemas sociales complejos desde la óptica exclusiva de una única disciplina...dado que los problemas presentan múltiples variaciones y*

*particularidades, la articulación interdisciplinar tendrá que concretarse siempre en función de las peculiaridades de la realidad abordada... (Solana Ruiz, 2016:6).*

Problemas sociales y por ende complejos. Complejidad y su pensamiento que nos liberan de rigideces y nos presentan la habilitación de sumar opciones, diversidades, niveles de comprensión y abanicos de oportunidades para no caer en vacíos. Pensamiento complejo como red de contención. ¿Cuál será la matriz conceptual que nos permita abarcar comprensivamente la magnificencia del ser humano y sus problemas? Edgar Morín refiere: *"...problemas humanos, tanto individuales como colectivos, sustento luego de las grandes posibilidades de atender las necesidades crecientes de comprensión humana, soporte de una democracia duradera, del fortalecimiento de la paz, la libertad, la justicia, la construcción de escenarios de convivencia en las interculturalidades, así como de una unidad coexistente en la diversidad..."*

El trabajo en equipo interdisciplinario tal como lo soñamos, tal como lo proponemos, accederá a la ilusión grupal de esa forma de agrupamiento cuando logre un marco de abordaje transdisciplinario, cuando aquellas pautas que están a la vez presentes en todas las disciplinas integrantes del espacio grupal, aquellas que están a través y más allá de las disciplinas presentes cohesionen `para consensuar estrategias. Éstas contendrán todos y cada uno de los conocimientos. Perspectiva integrativa, integradora que el Trabajo Social acciona por formación profesional. La complejidad de nuestras realidades socioculturales doblega todo simplismo. Desde esta amplitud prospectiva hoy claramente representada por la transdisciplina incluiremos en nuestra praxis, observación e investigación los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad. *La transdisciplinariedad consiste en el establecimiento de un conjunto de conocimientos teóricos y/o metodológicos común a varias disciplinas. Se constituye cuando especialistas en distintas disciplinas ...son capaces de elaborar de manera integradora (no mediante una mera yuxtaposición) y en relación con el estudio de un problema en común un marco conceptual y teórico compartido que trasciende al conjunto de sus marcos teóricos disciplinares. Supone pues la creación y asunción de una epistemología, una metodología, una teoría y una terminología común por parte de profesionales de distintas disciplinas. (Solana Ruiz, 2016:6)*

Por tanto, la transdisciplina se interesa en la dinámica que se engendra por la acción simultánea de varios niveles de realidad-confluencia de saberes, en su interacción e integración recíprocas o en su transformación y superación.

Podemos sugerir pensar-pensarnos desde lo que Víctor Yáñez Pereira dio en llamar macro-puntos-de-vista. Y desde allí *recuperar las coyunturas conceptuales de que depende el sentido nuevo, para transformarnos en otra realidad, que fluye en el pensar como verdad, en la supresión de la primacía de la teoría sobre la experiencia o de la práctica sobre las conjeturas y reflexiones. El pensamiento complejo asume la fusión entre lo teórico y lo empírico, formando para el Trabajo Social un saber praxiológico que se posiciona en la premisa de que “conocer será interpretar: pasar de la marca visible a lo que se dice a través de ella y que, sin ella, permanecería como la palabra muda adormecida entre las cosas”* (Yañez Pereira, 2013:75).

Finalmente, un desafío más. Según varios autores “la formación interdisciplinaria que los profesionales del Trabajo Social han recibido los sitúa en muy buena posición para integrarse y desempeñarse en equipos de intervención social interdisciplinarios, hasta el punto de que...los trabajadores sociales cuentan con la formación y las habilidades necesarias para liderar y conducir equipos de intervención social interdisciplinarios. (Solana Ruiz, 2016:9) Fuerte matriz de significado entonces sabernos competentes en el área. La elección de ejercer, trabajar, intervenir siendo parte de un equipo de frente y respaldando a la vez la comprensión de la complejidad de lo social *“nos mueva hacia un re-pensar nuestra acción poniendo en asociación un pensamiento reflexivo y un actuar fundamentado, encaminándonos hacia la emancipación de nuestra autonomía con autenticidad creadora”*. (Yañez Pereira, 2013:94).

## **CONCLUSIONES**

Para concluir, nuestra intención hoy como Trabajadoras Sociales y docentes es instalar en nuestros equipos de trabajo y estudiantes la convicción-pasión de que *la inter-poli-trans-disciplinarietà debe concebirse como una cosmovisión que promueve la migración intelectual y experiencial, su ida y vuelta al integrar, intercambiar y poner en préstamo conjuntos extensivos de márgenes*

*paradigmáticos, teorías, principios, premisas conceptuales ,métodos, matrices metodológicas y procedimientos que, históricamente, ha desarrollado cada comunidad disciplinaria por separado, pero, poniéndolos ahora al servicio de la innovación y renovación científica, para constelar problematizaciones y propuestas de abordaje en la compleja realidad social. (Yañez Pereira, 2013:124).*

El trabajo en equipo es una herramienta capaz de generar las posibilidades de interacción social en un marco de respeto por las diferencias e integración de las coincidencias.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARIAS, A. y TESTA, C. (2015) *Instituciones y territorio: Reflexiones de la última década*. Buenos Aires: Espacio Editorial

BOHM, D. (1965). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Editorial Kairós

CARBALLEDA, A. (2013). "La intervención social en los escenarios actuales. Una mirada al contexto y al lazo social". En Testa, M. C. (Comp.) (2013) *Trabajo Social y territorio. Reflexiones sobre lo público y las instituciones*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

CARBALLEDA, A. (2015). "El territorio como relato. Una aproximación conceptual". En Arias, A. y Testa, C. (Comp.) *Instituciones y territorio: Reflexiones de la última década*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

CARBALLEDA, A. (2016). "El Trabajo Social y la construcción de conocimiento. La entrevista y la escucha". En Contreras Duarte, A.M. (Comp.). *Las desigualdades sociales como campo de investigación en Trabajo Social*. CABA, Argentina.

CARBALLEDA, A. (2010) La Intervención social como dispositivo. Revista Trabajo Social UNAM VI. Número 1.Diciembre 2010.Ciudad de México (Pág.46-59)  
Disponible en:  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/23881/22460>

CAMPANINI, A. (2012). *La intervención sistémica. Un modelo operativo para el Servicio Social*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

- DUARTE, A. M. (Comp.) (2016). *Las desigualdades sociales como campo de Investigación en Trabajo Social*. Buenos Aires: Universidad Católica Silva Enríquez-Espacio Editorial.
- GARCÍA LINERA, A. (2015). *Socialismo comunitario. Un horizonte de época*. Argentina: Luxemburg-Instituto movilizador de Fondos Cooperativos-Universidad de Quilmes.
- MORIN, E. “*La lógica del tercero Excluido*”.  
<http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/blog/42-epistemologia/438-tercero-incluido.html>.
- RÓVERE, M. (1993). *Planificación estratégica de recursos Humanos en Salud D.C.* Washington. OPS
- SENGE, P. (2015). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.
- SOLANA RUIZ, J.L. (2016). *Trabajo Social, Complejidad e Interdisciplinariedad: una síntesis de algunos planteamientos de España e Hispanoamérica*. Jaen: Universidad de Jaen.
- YAÑEZ PEREIRA, V. (2013). *El Trabajo Social en contextos de alta complejidad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.



## **LA GRUPALIDAD COMO EJE QUE ATRAVIESA EL APRENDIZAJE-APREHENDIZAJE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS/AS ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ASIGNATURA TRABAJO SOCIAL I EN LA UNLU**

**Autoras:** ABERBACH, Graciela; ELIAS, María Elena; GAMBUZZI, María Adela y RAGO, Mónica.

**Institución:** Universidad Nacional de Luján. Licenciatura de Trabajo Social. Sede Regional San Miguel.

**Asignatura:** Trabajo Social I.

**Mail de contacto:** graberbach1957@gmail.com

**Palabras Clave:** Técnicas, Taller, Grupalidad y Aprendizaje-Aprehendizaje

**“Un grupo es antes que nada cuerpos interactuando, sentimientos desplegándose y replegándose en el interior de esos cuerpos..., son mundos internos entretejiéndose, abriendo la posibilidad de una construcción específica” (Ariana Piterbarg).**

### **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo retoma los presentados en dos encuentros anteriores (Córdoba 2015 y 2016 San Luis), y se desarrolla a partir de la inserción de los estudiantes en el trabajo grupal con metodología de taller, considerando a la grupalidad, no solo como

un fin en sí mismo, sino también como un aspecto que atraviesa el aprendizaje-aprehendizaje de todos los contenidos de la asignatura.

A partir de esta opción, las preguntas que nos surgen como docentes y que guían el desarrollo del mismo son las siguientes: ¿Qué estrategias pedagógicas les proponemos a los/as estudiantes para trabajar y por qué?, y ¿De qué modo las diferentes estrategias van configurando la grupalidad? Sobre todo, ¿la grupalidad atraviesa el aprendizaje de los contenidos de la asignatura?

Siguiendo con la misma línea, entendemos a las estrategias pedagógicas como acciones que permitirán el logro de los objetivos en un tiempo y espacio, que posibilitan la formación de las competencias y el ejercicio profesional en sus tres dimensiones teóricas- metodológicas, operativo –instrumental, y la ética política. Es por ello, que los talleres son la usina de los múltiples aprehendizajes, nutriéndose del espacio del teórico y las prácticas del campo.

De acuerdo al momento del programa de la materia, la grupalidad y los emergentes grupales se van diseñando diferentes técnicas socio-dinámicas (lúdicas, de análisis y de evaluación) que permitan un trabajo colaborativo, dinámico e interaccional, como así también, el reconocimiento de habilidades y potencialidades. Además, propician la reflexión y se analizan los conceptos de la bibliografía para generar la apertura de preguntas que permitan problematizar la realidad social, e ir aportando a la práctica de formación.

En el primer apartado analizamos cuales son los objetivos de la estrategia metodológica que trabajamos. En un segundo momento, tomando como material empírico las crónicas de las observadoras<sup>51</sup> de taller durante 2016, analizamos qué aspectos se observan durante los talleres. Cómo se va generando el conocimiento, de cómo aprenden los grupos y como la grupalidad atraviesa el aprendizaje en la asignatura.

## **FUNDAMENTACION**

---

<sup>51</sup> Las observadoras de los talleres son estudiantes avanzadas de la carrera de TS, voluntarias cuya motivación es el aprendizaje del desarrollo de los talleres de grupos de aprendizajes. Siendo los registros de las crónicas desarrolladas el año 2016 por Marisol Galfrascoli, y Natalia Sánchez, que tomamos como aportes para el presente trabajo.

Como hemos mencionado al inicio, en los anteriores trabajos presentados en “Encuentros Nacionales de Cátedras con Intervención en lo Grupal”, la grupalidad ocupa en la asignatura un lugar destacado. Por un lado, entendemos que enseñar a trabajar en grupo es el eje central de la futura intervención profesional, tanto formando parte de equipos profesionales de trabajo, como coordinando grupos en diferentes escenarios de la intervención profesional. Por otro lado, consideramos que la grupalidad es central en el proceso de aprendizaje, y que interviene en el mismo, favoreciendo la aprehensión de los contenidos, desde el pensar, el hacer y el sentir, sin desconocer que *“Para que un grupo exista como tal es necesario que sus miembros perciban y tengan conciencia de la interacción, que se da entre ellos y de la presencia de una TAREA COMUN, cuyos objetivos sean compartidos”*. Palomas (1993: 13). Es así, que elegimos la modalidad pedagógica de taller, que en términos de González Cuberes (1994: 3) es *“... ‘el’ lugar para la participación, el aprendizaje y la sistematización del conocimiento”*, para abordar todos los contenidos de la asignatura, además de hacerlo en el espacio de las prácticas y en el dictado del espacio teórico. De esta manera, los/as estudiantes aprenden en grupo en las tres instancias de la asignatura (Prácticas de formación Profesional, taller y teórico). Si bien la evaluación final de los procesos sigue siendo con una nota individual, también se evalúa centralmente el proceso grupal. En este trabajo traemos a debate, de *¿qué manera aprende el grupo, no como la sumatoria de aprendizajes individuales, sino como proceso colectivo?*

Recordando que “la realidad no habla por sí sola, solo si se la interroga”, interrogamos sobre lo que se puede observar en los talleres, para identificar de qué manera la grupalidad atraviesa el aprendizaje. Sin intención de ser reiterativas, pero con la necesidad de aportar claridad, cabe insistir que la opción metodológica utilizada, en vez de práctico, como tradicionalmente se hace en la Universidad y que se corresponde con el modelo hegemónico de enseñanza *“modelo bancario”*, el formato de taller, nos permite favorecer ese *“tiempo y espacio para la vivencia, reflexión y la conceptualización”*. (García, 1997: 21).

A partir de esta perspectiva teórica, política y metodológica: los/as estudiantes aprenden a insertarse en un grupo operativo, a reflexionar sobre su vida cotidiana, desnaturalizándola para luego reconstruir aproximaciones conceptuales, a conocer estrategias y técnicas profesionales, como la entrevista, observación y registro, y a

ejercer el pensamiento crítico acerca de cada contenido propuesto en la asignatura. Es una instancia áulica privilegiada que posibilita la integración reflexiva de los insumos teóricos suministrados en aula y los insumos empíricos provenientes del trabajo de campo en interacción con los propios conocimientos previos del sujeto cognoscente. En este espacio debe cumplimentarse tanto la planificación y organización del Trabajo de Campo, como la reflexión crítica del mismo. Para ello, proponemos que el taller contemple cuatro ejes centrales: el de la información, el de la deconstrucción, el de la producción y el grupal. Todos ellos entendidos como instancias particulares de un proceso, y por lo tanto no excluyentes ni lineales, sino abarcativos y complementarios.

Creemos que el taller en instancia áulica, así como el acompañamiento docente de manera periódica in situ donde se efectúan las prácticas en las diferentes instituciones, se convierten en usinas de aprendizajes significativos. Este concepto, aprendizaje significativo, fue acuñada la teoría por David Ausubel. Sus aportes en la década de los 80 cobran importancia para la psicología constructivista de los aprendizajes.

Refiere que *"Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición"* (Ausubel, 1983:18).

Habrán entonces, aprendizajes si los nuevos conocimientos pueden ser incorporados a los preexistentes desarrollados por las personas, es decir la nueva información, ideas, conductas se posibilitan en la medida que estén disponibles dentro de la "mente de las personas". Entonces, se pueden adquirir nuevos conocimientos a partir de los adquiridos previamente, condicionando facilitando o tensando los nuevos aprendizajes.

## **¿QUÉ ESTRATEGIA METODOLÓGICA IMPLEMENTAMOS Y POR QUÉ?**

La estrategia pedagógica que utilizamos es la de la coordinación de grupos operativos, en donde el coordinador promueve la conformación de los mismos, facilitando el aprendizaje de los contenidos específicos para la formación de profesionales desde un posicionamiento crítico, sabiendo que la formación es en contexto. Por ello las técnicas no son recetas ni propuestas instrumentales aisladas, ni implementadas siempre de la misma manera, son utilizadas para facilitar el desempeño del grupo en su aprendizaje, y son sugeridas teniendo en cuenta el proceso y emergentes grupales.

Son técnicas participativas las que desarrollamos en esta modalidad de taller, con sus diferentes momentos: Vivencia, reflexión y conceptualización. En términos de Dora García (1997:21), en el primer momento denominado de **vivencia**, se utilizan técnicas de ruptura de hielo, con la finalidad de movilizar estructuras en relación al tema que se trate, el grupo ira progresando desde un escaso compromiso intelectual afectivo hacia la confianza posibilitando mayor compromiso e integración de los miembros del mismo.

En el momento de **reflexión**, se repiensa como se sintió la experiencia y que ideas aporta desde ese pensar, para comenzar a poner en cuestionamiento los saberes naturalizados y movilizándolo al grupo para formularse preguntas en relación a cuestionarlos para abordar el próximo momento.

Por último, la **conceptualización** se busca articular el **hacer** con el **sentir** para producir nuevas hipótesis que faciliten la conceptualización; De esta forma se produce el aprendizaje grupal a través de indagar, investigar la realidad para intervenir en ella. Rompiendo con estructuras y estereotipos que no facilitan el crecimiento. De esta forma se da el aprendizaje-aprehendizaje.

Siguiendo en la misma línea, nos resultan interesantes expresar que: los objetivos del taller deben guiar las técnicas que se realizan; para lograr lo planteado en esa ocasión, las técnicas son pensadas en relación a ese grupo en particular y a los emergentes grupales. De esta forma es que las técnicas de vivencia y reflexión tienen que caldear el momento de la conceptualización.

Los objetivos que nos proponemos en los distintos momentos del taller son:

- **Favorecer el proceso de integración grupal:** este eje se trabaja todo el año, para ir progresando hasta lograr la mutua representación interna. De todas formas, no siempre se logra; los tiempos son diferentes en cada grupo en particular, pudiéndose alcanzar o no, en el tiempo estipulado del año académico. En este objetivo se hace más hincapié al comienzo del año, ya que es el primer acercamiento al trabajo en grupos. Ello requiere reflexionar acerca de la verticalidad, de la propia vida cotidiana, de las propias historias, de las objetivaciones, en que ese sujeto histórico y socialmente determinado, para poder reconstruir su identidad en la horizontalidad del grupo. Aquí se abordan los miedos básicos propios de este momento: miedo al ataque, miedo a la pérdida de la identidad, resistencia al cambio. Las técnicas que se utilizan son de presentación, y aquellas que permitan de una forma lúdica, sentir, pensar y hacer en torno al proceso mencionado. El aspecto lúdico hace que el “hielo” inicial se rompa, predisponiendo el cuerpo para aprehender, accionar y reflexionar acerca del propio proceso individual, así como del proceso grupal. En cada taller se les pide a los estudiantes al finalizar una evaluación que dé cuenta de esta reflexión, así como de la relación que fueron pudiendo hacer durante el taller, de lo trabajado con la teoría acerca del tema.
- **Desnaturalizar y problematizar los conocimientos provenientes del sentido común, a fin de reconstruir el contenido validándolo científicamente.** En este sentido acordando con Bourdieu (1999), quien nos dice que el principal obstáculo del sociólogo, es la familiaridad con el objeto que estudia; los contenidos de la asignatura requieren que los y las estudiantes realicen una ruptura y vigilancia epistemológica permanente, aprendiendo a realizarlas haciéndolas, además de leyendo sobre ellas. Para eso también las técnicas propuestas para el momento de “vivencia”, cuando las utilizamos, por ejemplo, para dar cuenta de la realidad como totalidad, con el fin de introducir el concepto de vida cotidiana, de la concepción de sujeto y su relación con la necesidad, proponen a los y las estudiantes poner en el cuerpo, a través del juego sus propias vivencias, para luego a través del momento reflexión y luego de conceptualización, reconstruirlas.
- **Reflexionar críticamente acerca de los diferentes contenidos propuestos:** a partir de la ruptura epistemológica, y favorecido por los

momentos y técnicas mencionadas, se realiza una conceptualización, en donde tiene un lugar importante la puesta en común del grupo sobre lo vivenciado, el debate y repregunta entre ellos, la repregunta del docente, y la relación de lo vivenciado con lo leído sobre el tema. Es así como por parte de lx docente o de los/as estudiantes se espera aquí la reconstrucción en términos analíticos, de lo puesto en juego previamente, vinculándolo nuevamente con sus ideas previas, y con los conceptos desarrollados por los autores. Las técnicas de plenario, debate, construcción de redes conceptuales, etc., son las utilizadas en este momento.

Cabe destacar que partimos desde la concepción de estudiante como sujeto protagonista, ella es el sostén de la opción pedagógica y metodológica, la cual permite poner en juego sus relaciones fuera y dentro del ámbito universitario, su saber cotidiano, su propia afectividad, la forma de relacionarse con los demás. Esta forma de trabajo, requiere la implicación de todos estos aspectos del sujeto, por lo cual, conlleva un compromiso con el espacio, que produce en las y los estudiantes una desestructuración, recuperada por ellos mismos como central en la asignatura, (hemos ahondado sobre ellos en el anterior trabajo).

### **¿QUÉ RELEVAMOS EN REFERENCIA A LAS TÉCNICAS CUANDO OBSERVAMOS UN TALLER?**

Aquí analizamos aspectos que se suelen observar en las crónicas de las observadoras de los talleres y que entendemos importantes para analizar la conformación grupal y como este proceso interviene en el aprendizaje-aprehendizaje.

Las estrategias lúdicas en los talleres, posibilitan por medio de algunas técnicas flexibles y de movilización desde el plano personal como en el grupal, siendo estas creativas, de interacción, interpelación constante entre lo que sienten, piensan, y actúan. Esto va imprimiendo una dinámica singular del sujeto protagonista que “aprende a aprender”, desde la participación en un encuentro con otros/as. Para ello el compromiso es abordar el aprendizaje integralmente, es decir se acude, de

manera constante a través de las técnicas, como medios para poner en juego el cuerpo.

En las técnicas que implican movimiento, sobre todo en la ruptura de hielo, se visualiza la implicación, así como las resistencias al cambio, y disminución de los miedos básicos, que todo grupo atraviesa cuando aún no está consolidado en un nosotros, y por ello aparecen los mecanismos de defensas caracterizadas por la individualidad.

En relación a ello, las diferentes propuestas de realizar “técnicas de ruptura de hielo” rompe de por sí con lo naturalizado en cuanto a la organización espacial en el ámbito académico. Por ejemplo, se observa “que ante la consigna de formar círculos, se demora en esto, o por el contrario caminan siempre en círculo cuando la consigna es que se distribuyan por el espacio”. Se observa también “en momentos en donde se pide silencio, hay siempre uno o más miembros a los que les da risa (una risa nerviosa) y/o murmullan.” Esto podría evidenciar que la palabra está siendo utilizada como instrumento para disminuir los miedos básicos.

En el mismo nivel de análisis, refiriéndonos a la implicancia, y a la cuestión de la mutua representación interna, se observa “la emoción en algunos miembros cuando otros relatan escenas de su infancia”, siendo esto un indicador de identificación, y de avance en el proceso de integración grupal.

### **¿DE QUÉ MANERA SE VA RELACIONANDO LO TRABAJADO EN LA VIVENCIA CON LOS CONCEPTOS CORRESPONDIENTES A LA ASIGNATURA?**

En cuanto a las verbalizaciones que aparecen cuando se pone en común lo vivenciado, se observan “aportes con diferente nivel de explicación. Algunos se sostienen solamente en el sentido común, quedando en lo anecdótico, sin profundizar. Otros aún en el sentido de describir lo anecdótico por ejemplo cuando se les pide que recuerden una escena de aprendizaje de su infancia, mencionan también los actores, comparan formas de enseñar de un actor y de otro, hacen mención las características sociales o históricas de la familia etc. Aparecen también relatos considerados traumáticos o angustiantes.” Otros integrantes del grupo pueden llegar a conceptualizar aquello propuesto por las técnicas utilizadas para el

objetivo del taller, a través de la vivencia, la reflexión sobre dicha vivencia para luego alcanzar diferentes grados de conceptualización y aprendizaje-aprehendizaje, cabe aclarar que en este momento (más allá de la diferente apropiación de los conceptos en forma individual) dicho aprendizaje-aprehendizaje se da a nivel grupal.

### **¿QUÉ INDICADORES DE INTEGRACIÓN GRUPAL PUEDEN INFERIRSE DE LAS OBSERVACIONES?**

Las crónicas relevadas para este trabajo, dan cuenta de la interacción grupal, siempre siendo observada en proceso, así obtenemos indicadores que nos refieren mayor circulación de la palabra en el grupo. “Empiezan a soltarse más, se “ve”, sobre todo a partir de las experiencias que pudieron compartir, que van de a poco perdiendo el temor a ser juzgados y se exponen ante sus compañeros, mostrándose y dejando que el otro los conozca. Algunos estudiantes, continúan sin participar y aportar mucho, pero cuando se conforman grupos pequeños se desenvuelven mejor, aportan su mirada y sus experiencias, para luego ir perdiendo el miedo a la exposición y de a poco ir logrando apropiarse del espacio de taller.”

### **¿CÓMO SE OBSERVA LA PARTICIPACIÓN, Y EN ESTE SENTIDO EL PROCESO DE AFILIACIÓN O PERTENENCIA DE LOS/AS ESTUDIANTES?**

La participación explícita en el espacio de taller es desigual en sus miembros. Asimismo, lo es la integración al grupo de cada integrante. ¿Qué significa el grupo para cada miembro? ¿Qué significa para nosotras como docentes? ¿Es el grupo una herramienta para las necesidades de los/as sujetos? ¿En qué medida se logra constituir una identidad grupal como sujeto del aprendizaje?

Es interesante en este caso ver un ejemplo descrito por una observadora: “... en lo que refiere a la evaluación que hicieron donde la coordinadora les propone que completen la frase “Tengo un pajarito verde y...” (*Cabe destacar que es una técnica proyectiva, en que el pajarito verde representa inconscientemente el grupo y el taller que se ha trabajado*), se clasificó las respuestas en función de si lo que hacían con el pajarito respondía a las necesidades del pajarito (entendido como grupo) o si respondía a sus propias necesidades o deseos.

De este modo tenemos que un grupo hacía con el pajarito cosas que creen que necesita el pajarito: darle comida, agua, dejarlo libre, llevarle una pajarita, etc, y un grupo que hacía con el pajarito diferentes cosas que respondían a deseos propios, como pintarlo de otro color, llevarlo con uno a la hora de estudiar, hablarle, cantarle, jugar con él, etc. En cierta manera esto se relaciona con el taller y el proceso de trabajo grupal que están atravesando, con lo que cada uno aporta o pretende aportar al grupo y lo que cada uno obtiene del grupo o desea obtener de él y en qué medida uno responde a las necesidades del grupo y en qué medida el grupo responde a las necesidades de uno a la hora del aprendizaje.

Ahora bien, ¿qué pasa con estos diferentes niveles de participación, estas distintas explicaciones individuales que se observan, en definitiva, que pasa con el aprendizaje de los individuos y con el aprendizaje del grupo? El grupo no puede observarse como la sumatoria de las acciones individuales, así como no se lo conceptualiza como la sumatoria de sus miembros. Y volvemos a poner sobre el tapete la importancia que debe tener para el ámbito académico, la valoración del aprendizaje del grupo.

Es relevante el aporte del autor Santoyo (1981), cuando dice que: *“En el caso del aprendizaje grupal el cambio de conducta se da como resultado de la interacción en el intento de apropiación de un conocimiento. En el aprendizaje individual es la persona la que se enfrenta al objeto, mientras que en el aprendizaje socio dinámico es el grupo el que aborda y transforma al objeto de conocimiento... El cabal logro de los objetivos es el mejor indicador de funcionamiento grupal. La evaluación final de una experiencia puede llevar al coordinador a verificar en qué medida y cómo contribuyó al crecimiento y a la autonomía grupal.”*

De este modo, aunque los miembros tengan diferentes procesos de apropiación de los conceptos, y hagan procesos diferentes en su individualidad, es el grupo quien toma contacto con el objeto a conocer, y por lo tanto el grupo el que aprende, fortaleciendo por supuesto en la interrelación a cada miembro, las reflexiones individuales.

Por otro lado, la autora retoma la importancia del rol del coordinador, que en nuestro caso fortalece la interrelación, favoreciendo la comunicación, pero además repregunta, introduce la problematización y coordina también la conceptualización.

Tomando los aportes de Santoyo en Souto de Ash (1987) dice: *“El coordinador puede propiciar la autonomía del grupo cuando concibe a ésta como meta deseable, y esto se logra cuando él mismo confía en el grupo, en su capacidad, en sus potencialidades para organizarse y conducirse hacia objetivos fijados. En cualquier situación el objetivo principal del coordinador no es resolver un problema particular, sino ayudar al grupo a desarrollarse con el fin de que pueda resolver no solo ese problema inmediato sino también todos los que se le planteen más tarde.”*

Entonces en el caso de nuestra asignatura, el taller pretende también fomentar el pensamiento crítico, acompañando en todos los espacios de la asignatura la ruptura epistemológica, y pretendiendo contribuir a la formación de trabajadores sociales críticos, que sean capaces de trabajar en equipo, pero también que sean capaces de superar la inmediatez, de realizar planificaciones estratégicas, superando el mundo de lo fenoménico que en términos de Kosik (1967: 32) define como *“La dialéctica es el pensamiento crítico que quiere comprender la “cosa misma”, y se pregunta sistemáticamente cómo es posible comprender la realidad. Es pues, lo opuesto a la sistematización doctrinaria o la romantización de las representaciones comunes”*. Es así como produciendo desde lo vivencial y desde la reflexión desnaturalización y ruptura sobre su propia vida cotidiana, se promueve la formación académica superando el sentido común, particularmente en este momento en que ellos realizan en la misma asignatura el primer acercamiento a las prácticas pre profesionales.

## **A MODO DE CIERRE PROVISORIO**

Los aspectos más relevantes que aporta este trabajo son: los múltiples objetivos que cumplen las técnicas participativas propuestas durante la modalidad de taller. Comprendiendo que para el aprendizaje es central la ruptura con el sentido común y prenociones, lo primero que aparece con fuerza es la presencia de la vida cotidiana de los sujetos que están aprendiendo en este espacio. Esta vida cotidiana se trabajó desde la vivencia, para luego proponer la ruptura epistemológica con la misma, la desnaturalización en el intercambio con los demás miembros del grupo, y la reconstrucción en términos conceptuales. Si bien en las observaciones se ven dificultades para esta apropiación, ya que muchos miembros en la puesta en común permanecen en lo anecdótico, estamos seguras que como dice la autora Soto de

Ash, "cuando el grupo aprende, no es el individuo solo el que se enfrenta al objeto, sino es esta nueva identidad colectiva, el grupo, quien se enfrenta al objeto y desde ahí aprende". Aquí tenemos un interjuego de aportes, ideas y necesidades que estructuran el aprendizaje en grupo, siendo dinámicas y flexibles y viéndose también modificadas e intervenidas por el rol del coordinador, en las propuestas, devoluciones, señalamientos, aportes, repreguntas...

Algunas tensiones que podemos visualizar en el trabajo cotidiano, y que dejamos abiertas aquí, para continuar con el debate:

- Teniendo en cuenta este aporte de las autoras que proponen que es el grupo el que aprende: desde la academia proponemos aprendizaje grupal, pero acreditación de los saberes son individuales. ¿Cómo introducimos en la acreditación la evaluación de los aprendizajes que ha tenido el grupo?
- Estamos bregando por una formación en el trabajo en grupos, tomando el sujeto colectivo como protagonista. ¿Cómo resolver las tensiones de esta formación en un contexto profesional, social, etc., donde sigue primando el sujeto individual, la acreditación individual en la academia, la competencia, etc.?
- Es importante destacar, que la formación grupal es indispensable en la formación de los/as trabajadoras/es sociales, sobre todo en este contexto neoliberal en el cual prima la vulneración de derechos y las respuestas individualistas de los sujetos, entendemos que solo la lucha colectiva nos permitirá la transformación de las graves situaciones que estamos atravesando.

Pretendiendo que el trabajo cotidiano en la asignatura y este trabajo de reflexión sea un mínimo aporte a la construcción de sujetos colectivos, dejamos abierto el debate...

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABERBACH, G. y Otros. (2015) *De qué manera abordamos lo grupal en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes*. Talleres temáticos: aportes para la

construcción. "IV Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social: La intervención social en los nuevos horizontes Latinoamericanos" 11, 12 y 13 de junio 2015. Universidad Nacional de Córdoba.

ABERBACH, G. y Otros. (2016), *Obstáculos, facilitadores y aprendizajes en la formación profesional de los estudiantes que cursan la asignatura trabajo social I en la UNLu*. 2do. Encuentro Académico Nacional de Trabajo Social con Intervención en lo Social con Grupos. Departamento de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales – U.N.S.L. 18 de marzo de 2016.

AUSUBEL, D. (S/D) *Teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado de: <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>

AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México DF: Ed. Trillas.

BOURDIEU, P. et. al (1999). "La Ruptura". En *El Oficio del sociólogo*. México DF: Siglo XXI Editores, 21° edición en español. Pág. 27 a 50.

GARCIA, D. (1997), *El grupo. Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

GONZALEZ CUBERES, M. T. (1994). *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Editorial Estrada.

KOSIK, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México DF: Editorial Enlace-Grijalbo.

PALOMAS, S. y MARTINEZ D. (1993). *Del pizarrón al video*. México DF: Editorial MEXFAM.

SANTOYO, R. (1981). *Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje*. UNAM. En *Perfiles Educativos* N° 118.

SOUTO DE ASCH, M. (1987) "El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa", en *Revista Argentina de Educación*, año V, N° 8.



## NOSOTROS/AS INTERDISCIPLINARIO

**Autora:** ACERBO, Sasha

**Institución:** Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

**Mail de contacto:** acerbosasha@gmail.com

**Palabras clave:** Formación profesional- Interdisciplinariedad- Sociología de las Ausencias y Emergencias- Extensión Universitaria

La complejidad de la realidad social, en un contexto neoliberal de profundización de las fragmentaciones, presenta importantes desafíos para las Ciencias Sociales en general y para el Trabajo Social en particular. Bajo estas condiciones, la interdisciplinariedad es enunciada como una premisa insoslayable para la formación y para el ejercicio de la práctica profesional. No obstante, dicha mirada paradigmática no implica siempre su realización; por el contrario, se vivencia una fuerte discrepancia entre la teoría y la práctica social.

De esta manera, aceptando el carácter fundamental de la participación de los estudiantes en los procesos de construcción de la profesión; y ante la necesidad de dar cuenta de las “ausencias” y “emergencias” que constituyen al mismo; el objetivo de este trabajo consiste en reflexionar acerca de los desafíos, límites, posibilidades y alternativas respecto a la producción y reproducción de la praxis interdisciplinar en la formación; profundizando en relación a las competencias y al compromiso epistemológico, teórico, metodológico, ético y político que interpela a las cátedras que abordan los procesos grupales e institucionales.

A tal fin, se recuperarán relatos de la experiencia de once estudiantes avanzados de Trabajo Social- UBA, que ya cursaron la materia “Trabajo Social, Procesos grupales e institucionales”; con quienes hace aproximadamente dos años comparto mi participación en el “Programa de Capacitación y Fortalecimiento para las Organizaciones Comunitarias”, dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales- UBA.<sup>52</sup> Programa del cual también forman parte otros/as docentes y estudiantes de Sociología, Ciencias Políticas, Relaciones del Trabajo y Ciencias de la Comunicación.

En diálogo con los conceptos que plantea de Sousa Santos (2006), nuestro propósito consiste en reconocer lo que en la academia *todavía no existe*; lo que es producido activamente como *no existente*; y como una *alternativa no creíble*; como así también lo *emergente*.

En carácter propositivo, se asume que la articulación entre las experiencias y contenidos desplegados en el marco de la materia “Procesos Grupales”, y las trayectorias de participación en proyectos de “Extensión”, institucionalizan una instancia pedagógica *alternativa emergente*; a partir de la cual es posible problematizar la intervención del Trabajo Social en los procesos grupales e institucionales; y contribuir en las discusiones sobre los modelos de universidad, ciencia, y las gramáticas societarias que producimos y reproducimos desde el colectivo profesional.

## **LA INTERDISCIPLINARIEDAD ¿SE ENSEÑA?, ¿DENTRO, FUERA, O DÓNDE? ¿Y EN NUESTRAS CÁTEDRAS POR QUÉ?**

En el nuevo y actual Plan de Estudio la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires (2012)<sup>53</sup>, no existe ninguna materia que contenga expresamente en su nombre la palabra “interdisciplina”; precisamente porque se entiende que se trata de un paradigma que debe atravesar la totalidad del proceso de formación. Al examinar los programas de cada una de las treinta y una materias que componen la

---

<sup>52</sup> Disponible en [http://www.sociales.uba.ar/?page\\_id=158](http://www.sociales.uba.ar/?page_id=158). Fecha de consulta 18 de marzo de 2018

<sup>53</sup> Disponible en <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/acerca-de/plan-de-estudios/> Fecha de consulta 18 de marzo de 2018.

Carrera, y de las diversas Cátedras que se ofertan, es posible identificar diferentes modalidades, sentidos, y propósitos con los que se incluye a la misma.

En cuanto a la asignatura “Trabajo Social: Procesos grupales e institucionales”, inscripta en el subtrayecto que concierne a los fundamentos teóricos, metodológicos y operativos de la formación académica; “la interdisciplinariedad” se incorpora como contenido, en relación a la intervención del Trabajo Social con grupos en instituciones y/o en diferentes modalidades asociativas. Fundamentando que para todo Trabajador Social es indispensable *“disponer de esquemas conceptuales, metodologías y técnicas para intervenir en los procesos grupales e institucionales, aportando a la comprensión de dichos procesos, desde una perspectiva que dé cuenta de la complejidad que se entreteje en esos espacios de intervención”*<sup>54</sup>; se propone que los/as estudiantes aprendan los contenidos y metodologías recuperando y resignificando sus experiencias grupales en otros espacios, como así también experimentando el acontecer de los propios grupos de práctico constituidos en la cátedra.

Referido a la integración de la experiencia universitaria, en el propio Plan de Estudios de la Carrera, se considera primordial que en los proyectos de cada una de las Cátedras, se propicie la articulación de la formación curricular con las actividades desplegadas en Extensión y con las prácticas investigativas; argumentando que dicha articulación será fundante de una relación comprometida entre la Universidad Pública y los procesos sociales; como así también la construcción interdisciplinaria del conocimiento.

Aun así, en los procesos de aprendizaje- enseñanza desarrollados en el marco de la materia Procesos Grupales e Institucionales: 1) persiste una tendencia al análisis y la aprehensión de grupos “aparentemente ajenos y no implicados” de la formación, y 2) y desarticulación respecto de los espacios de formación curricular; la “Extensión” y la “Investigación”.

Esta falta de integración de dispositivos que transitan y protagonizan los estudiantes, y la desarticulación de los espacios construidos y sostenidos en la misma

---

<sup>54</sup> Disponible en <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2015/10/7809-Trabajo-Social-procesos-grupales-e-institucionales-Ferrari-2016.pdf> Fecha de consulta 18 de marzo de 2018.

organización universitaria, es una cuestión que excede a la experiencia singular, personal y a la construcción pedagógica de la Cátedra e incluso a la totalidad de las materias en su conjunto, porque precisamente está inscrita en la historia de la Universidad y en la propia construcción de la sociedad moderna.

Es sabido que la Universidad se ha construido en la base de la especialización y fragmentación de la experiencia del conocimiento. La institucionalización de las Carreras, se inscribe en la historia de la ciencia, que a su vez está inscrita en la historia de la sociedad. Pero afortunadamente, *“la historia de las ciencias no es solamente la de la constitución y de la proliferación de las disciplinas sino también aquella de la ruptura de las fronteras disciplinarias, de la usurpación de un problema de una disciplina sobre otra, de circulación de conceptos, es también la historia de la formación de complejas y diferentes disciplinas que van a ir sumándose a un tiempo que aglutinándose”*. De manera que la yuxtaposición de disciplinas es, y siempre lo ha sido, un hecho objetivo que reclama de significación.

Actualmente, la interdisciplinariedad es enunciada como una premisa insoslayable para el abordaje científico de la complejidad social; no obstante, dicha mirada paradigmática no implica automáticamente su realización. De tal manera, algunos compañeros/as afirman que la interdisciplina *“sería lo ideal, pero es imposible”*: Apréciese, a través de este discurso: la disociación entre “la idea” y “la posibilidad”, que se puede traducir en la tensión entre teoría- práctica, y en el dilema reproducción del conocimiento- producción de la praxis.

En la formación, la interdisciplinariedad se presenta como un contenido a “adquirir” en el presente y a “ejecutar” con perspectivas futuro, en la instancia de intervención. Predominando una visión negativa y utópica:

*“Lo aprendemos porque sabemos que debería ser así, pero no lo es”.*

*“Es como una fórmula, donde cada disciplina aporta distintas cosas, aportes contribuciones, y se van sumando...”.*

Entre los relatos de los compañeros/as considerados, en ninguna circunstancia se le atribuye carácter de procesualidad grupal a “la interdisciplina”. Por el contrario, se reiteran perspectivas fetichizadas y objetivadas; reservadas, en su mayoría, a la trayectoria individual y atributos personales.

*“Yo porque bueno... mi trayectoria personal... la participación en el Programa de Extensión me permitió conocer otras disciplinas de la Facultad... Te digo la verdad, en la formación no tuve esa oportunidad. O sea, si leí teoría, pero a no ser por esta, no participé de otras instancias interdisciplinarias institucionales de la facultad. No conozco ¿las hay?” (Leandro)*

*“A diferencia de Taller, en el Programa existe participación real de los estudiantes. De la interdisciplina, en Taller se ve el como el sí fuese de la intervención, pero no es continuo, depende de la institución, de las TS que trabajen allí, de los otros profesionales del equipo”. (Julieta)*

*“Si bien está a nuestro alcance por pertenecer al campo de las Ciencias Sociales; faltan espacios para compartir, o mejor dicho lo que falta es un espacio común que se encuadre en la formación. Yo no compartí espacios con compañeros de otras carreras ni siquiera en Taller. Ahí eran todos profesionales, TS, ya tenían todo resuelto. Todos pensaban lo mismo”. (Clara)*

*“Mi primer experiencia interdisciplinaria posta fue en Extensión, ya que en Taller sentía que iba y generaba, pero sin retroalimentación. Acá somos todos estudiantes de distintas carreras, nada está concluido, todo lo tenemos que ir armando juntos”. (Camila)*

*“Más allá de esta oportunidad... en la que no todos participan, porque no saben o porque no pueden... el desafío de nuestra formación, para mí, está en ampliar el horizonte o el abanico de herramientas disponibles. Con estas contribuciones, aportes, es decir, con todo el desarrollo de posibilidades que significa el compartir e intercambiar, el desafío está en cómo organizar todo eso ¿Cómo darle cauce a todas esas posibilidades, enfoques y miradas?”. (Leandro)*

*“La pregunta que yo siempre me hago es cómo inscribir ese pensar en el hacer, si no está en el cotidiano de nuestro aprehender”. (Clara)*

La discrepancia entre experiencias y expectativas que vivenciamos la mayoría de los/as estudiantes y gran parte de los profesionales/as, al momento de la

intervención interdisciplinaria, no es simplemente un problema de conocimiento, sino de modos de producir conocimiento.

Es por eso, que ante estas ausencias, *“no necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas”* (de Sousa Santos, 2006): El “Programa de Capacitación para las Organizaciones”, *surgido ante la necesidad de generar espacios de intercambio entre las organizaciones sociales y miembros de la comunidad académica, donde por un lado la facultad pueda aportar a las organizaciones conocimiento para mejorar el impacto de sus acciones en el ámbito territorial; y para que las organizaciones puedan brindar sus experiencias como el conocimiento de la realidad en la que están insertas; se presenta como una alternativa; que además significa la novedad de una referencia al interior de la facultad para la formación de estudiantes en educación popular y trabajo comunitario, complementaria a los trayectos curriculares y prácticas preprofesionales de las cinco carreras<sup>55</sup>*, ahora bien es necesario que en los distintos espacios, como nuestras cátedras, podamos construir el pensamiento alternativo sobre esa alternativa, evitando que estas emergencias sean anuladas e invisibilizadas. La palabra "extender" viene del latín *extendere* y significa "hacer que ocupe más espacio". Debemos hacer que la “Extensión” ocupe nuestros espacios...

El diálogo entre las distintas disciplinas es un desafío a transitar, frente al cual urge instrumentalización teórica, metodológica y política. Defender la necesidad de la práctica trans/multi/interdisciplinar requiere capitalizar teorías y prácticas que refuten la razón metonímica, basada en el concepto restringido de la totalidad como suma de partes homogéneas, que todavía sirve de sustento para identificar/diferenciar los aportes de las disciplinas.

Si se sostiene que la interdisciplinariedad no es solo enunciado, sino un camino; entonces impera la necesidad de repensar nuestras maneras y las condiciones de trazar este camino; democratizando, institucionalizando e instituyendo nuevas posibilidades.

---

<sup>55</sup> El “Programa” pretende promover la participación activa de estudiantes en los cursos de formación para organizaciones, permitiendo la oportunidad de ser coordinadores de actividades grupales, al mismo tiempo que acerca a las trayectorias de las organizaciones sociales. espacio formativo.

## CONSIDERACIONES INCONCLUYENTES: LÍMITES, POSIBILIDADES Y DESAFÍOS PARA LAS CÁTEDRAS

*“No hay justicia social global sin justicia cognitiva global; o sea, sin justicia entre los conocimientos. **No hay que desperdiciar experiencias**” (de Sousa Santos, 2006).*

Los dilemas acerca de la experiencia interdisciplinaria, distinguidos en los relatos de los/as estudiantes, instan a repensar la importancia de capitalizar y socializar esquemas conceptuales, metodológicos e instrumentales, para el abordaje de la realidad social; comprometiendo a todas las Cátedras de las Carreras de Ciencias Sociales en dicha construcción.

Ratificando la necesidad de democratizar la participación en las experiencias de producción y socialización del conocimiento científico; es menester que las cátedras que abordan los procesos grupales e institucionales, aprehendan y acompañen a las experiencias interdisciplinarias de Extensión Universitaria, brindando desde su espacio institucional, instrumentación teórico-metodológica.

Estas últimas, al ser protagonizadas por profesionales, docentes, estudiantes de las distintas carreras, y otros actores de la sociedad civil; visibilizan los distintos entrecruzamientos entre instituciones, organizaciones y grupos; ergo son portadoras de un importante potencial a la hora problematizar los modos en cada uno de estos producen y reproducen “sociedad”.

La constitución de grupos de estudiantes de distintas tareas, encontrándose para llevar adelante la coordinación de proyectos, y para ejercer la referencia técnica frente a otros grupos, permiten a los/as integrantes confrontar, hacer circular la palabra y la escucha, tejer tramas vinculares, deshacerlas y armar otras, establecer relaciones significativas, posibilitando procesos de subjetivación y solidaridad frente al cientificismo fragmentado, el individualismo de las trayectorias profesionales y la competencia.

Este diálogo se presenta como una propuesta pedagógica alternativa, que permite problematizar de la intervención del Trabajo Social en los procesos grupales e institucionales. Al mismo tiempo, contribuye en los debates sobre el proyecto

pedagógico, ético y político de nuestra profesión. “Nuestra” en tanto colectivo, es decir en tanto grupo. Grupo que no deja de acontecer, y que necesariamente debe re-pensarse; y cuyo re-pensar no debe ser resignado a las trayectorias individuales...

Como plantea de Sousa Santos (2006), al proponer la Sociología de las Ausencias, “*hay que hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen, pero son invisibles o no creíbles estén disponibles; o sea, transformar los objetos ausentes en objetos presentes*”. Se trataría de un doble procedimiento basado en ampliar el presente y contraer el futuro. Lo cual supone la creación de “*otra manera de entender, otra manera de articular conocimientos, prácticas, acciones colectivas, de articular sujetos colectivos*”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRARI, G. (2009). *Comunicación*. Ficha de Cátedra. Procesos grupales e institucionales. Carrera de Trabajo Social. Universidad de Buenos Aires.

DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Edit. CLACSO Libros.

Fundamentación del Programa de la cátedra Procesos Grupales e Institucionales. Disponible en <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2015/10/7809-Trabajo-Social-procesos-grupales-e-institucionales-Ferrari-2016.pdf> Fecha de consulta: 18 de marzo de 2018.

MORIN, E. (2000). *Sobre la Interdisciplinariedad*. Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires. Boletín N° 2.

Plan de Estudio la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires (2012), disponible en <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/acerca-de/plan-de-estudios/> Fecha de consulta: 18 de marzo de 2018.

Programa de Capacitación y Fortalecimiento para las Organizaciones Comunitarias”, dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales- UBA, disponible en [http://www.sociales.uba.ar/?page\\_id=158](http://www.sociales.uba.ar/?page_id=158) Fecha de consulta: 18 de marzo de 2018.



## **LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA VOZ DE REFERENTES: EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN EN LAS AULAS**

**Autoras:** MARCONE, María Laura y ALTAVILLA, Daniela

**Institución:** Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

**Asignatura:** Procesos Grupales e Institucionales. Cátedra Ferrari.

**Mail de contacto:** marconelaura@hotmail.com - daltavilla@yahoo.com

**Palabras clave:** Movimientos Sociales- Intervención Profesional- Modalidades grupales

En el marco de profundizar sobre las diferentes modalidades de agrupamiento, desde la cátedra propusimos instalar como estrategia pedagógica en el espacio del teórico la participación de invitados/as a una mesa de debate donde se pueda trabajar con las experiencias de intervención de las nuevas configuraciones grupales en el contexto actual. Ello responde a la necesidad del equipo de cátedra de trabajar con las experiencias/vivencias a través del relato de los/las protagonistas.

A partir de convocar a referentes de diversos Movimientos Sociales como ser el Circo Social, la Campaña Nacional por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito, Bachilleratos Populares, Redes comunitarias, Movimiento de ocupantes e inquilinos, entre otros, generamos un espacio de intercambio y debate con los/las estudiantes y los/las invitadas/os con el objetivo de analizar estos fenómenos sociales, posibilitando espacios de reflexión crítica a partir de los emergentes concretos de la realidad, a fin de identificar los alcances de la intervención profesional, pensando en diferentes formas de abordaje en lo grupal.

Considerando a los escenarios de intervención como construcciones sociohistóricas dinámicas, esto nos exige por lo tanto de un proceso permanente de reflexión y análisis de los espacios de inserción. Así, los movimientos sociales cobran centralidad como uno de estos nuevos escenarios de la intervención. Si bien continúan constituyendo espacios minoritarios de inserción, en los últimos años la participación de profesionales de TS en tales ámbitos ha posibilitado la apertura de nuevas demandas y propuestas concretas hacia la profesión. En consonancia con ello, se destaca la inserción sostenida de estudiantes que realizan sus prácticas pre-profesionales en diversos movimientos sociales lo que plantea nuevos desafíos a la formación teórico-metodológica. Pero, además, es necesario señalar que muchos/as trabajadores/as sociales construyen cotidianamente formas de articulación con organizaciones sociales de diversa índole, y por ende, las reflexiones en torno a la relación entre Trabajo Social y movimientos sociales atañen al quehacer de una parte significativa del colectivo profesional.

Es así que a partir del segundo cuatrimestre de 2013 como equipo de cátedra dimos inicio a la mesa de invitados/as en el espacio del teórico. Esto coincidió con una investigación que veníamos desarrollando y con la reformulación del Plan de estudios.

Fuimos convocando a diferentes colegas para que puedan contar sus experiencias de intervención en estas modalidades de agrupamiento, intentando que el relato de las experiencias sea variado y que abarque diversos campos de intervención.

A través de una guía de preguntas establecimos algunos criterios de presentación como ser objetivos de la organización en la que intervine- caracterización del Movimiento, como es su inclusión e intervención en ese espacio, descripción del proceso grupal que desarrollan, la población comprendida, entre otras.

Dicha presentación se realiza durante el teórico, convocando a una clase abierta. Luego de las presentaciones se da lugar a las preguntas e intercambio entre los/las invitados/as y los/las estudiantes.

Surgen aquí algunas cuestiones interesantes vinculadas al rol de trabajo social en esos espacios. Una de los puntos que aparece en cada uno de esos encuentros es profesional trabajador/a asalariado/a versus militante- actividad rentada o ad

honorem? ¿Cómo se trabaja en un movimiento social? ¿Cómo acompañar los procesos de lucha desde nuestra intervención?

Todos estos interrogantes y resonancias son retrabajadas en el espacio del práctico a través de una modalidad de trabajo en subgrupos, donde se retoman las características y se articula con la bibliografía sugerida vinculada a movimientos sociales.

La propuesta es que puedan expresar colectivamente las resonancias de las experiencias que contaron en el teórico, debatiendo sobre las mismas. En el armado de subgrupos se discuten también ejes/ preguntas para que puedan articularlo con el material bibliográfico, por ejemplo ¿Cuál creen que puede ser la intervención del trabajo social? Desde el concepto de grupo operativo, ¿en qué punto se encuentran y en qué punto se diferencian? Piensen posibles líneas de intervención desde el TS. Luego se abre a plenario lo trabajado.

En varias oportunidades surge también la vinculación de la modalidad de trabajo que se desarrolla en la cátedra, y la modalidad de abordaje que tienen los movimientos sociales: aproximarnos al trabajo desde la pedagogía crítica también permite analizar la práctica concreta de intervención grupal desde un movimiento.

Creemos que estos interrogantes hacen necesario una formación académica que genere un análisis activo de los procesos históricos, buscando aproximarnos a los mismos a través de la construcción permanente de nuevos saberes.

En uno de nuestros trabajos de investigación desarrollado nos preguntamos ¿cómo pensar *lo grupal* en el marco de un movimiento social? Cuando los/as trabajadores/as sociales buscamos emprender acciones grupales en el marco de estas organizaciones –ya sea vinculadas a la salud, la educación, la problemática de la vivienda, u otras- ¿cómo pensamos a estos sujetos? Quirós (2006) sostiene que “*el objeto de análisis suele ser el movimiento, o los movimientos: objetos que devienen sujetos que piensan, conciben, dicen, plantean, consideran, aceptan, rechazan, juzgan (...) Como resultado, y con raras excepciones (...)*”. ¿Por qué retomamos estos planteos? Intentaremos esbozar algunas respuestas en línea de aportar a las intervenciones del Trabajo Social.

Los planteos de Quirós resultan esclarecedores en este sentido: no podemos pensar “el movimiento” como cosa dada, como entidad en sí misma. Por el contrario, retomamos estos desarrollos para considerar la posibilidad de abordar estos espacios tomando en cuenta a las personas que forman parte de los mismos, con sus diferencias y particularidades. Apuntar la cuestión en esta perspectiva, entonces, nos sitúa en un escenario en constante tensión, en el cual la construcción de lo grupal no puede ser concebida como un *a priori*, es decir, presuponiendo que allí donde encontramos sujetos formando parte de un ámbito colectivo encontramos indefectiblemente “un grupo”. Acercarnos a esa posibilidad de que referentes de esos espacios puedan contar y explicitar las experiencias de formar parte de los “movimientos”, permite entonces pensar en esa articulación, pudiendo ampliar los ámbitos de intervención profesional. Corriéndonos de aquellas miradas o prácticas que solo remiten el ejercicio profesional en el estado, estos nuevos escenarios nos desafían a replantar nuestras formas de intervenir en lo grupal.

Creemos necesario trascender estas miradas normativas para dar lugar a la diversidad y complejidad de lo social, escapando a los reduccionismos o las miradas estereotipadas. Más que suponer que el movimiento social funciona como una entidad que explica por sí misma las prácticas y sentidos de los sujetos, creemos que posibilita un marco de trabajo donde estas personas, en sus aspectos singulares y particulares, pueden realizar experiencias significativas que se enlazan con otras experiencias de la vida cotidiana de las mismas. Este planteo implica no reducir las acciones de los sujetos a su significación como “revolucionarias” o “conservadoras”, sino por el contrario, atender a las prácticas cotidianas que posibilitan vivencias, aprendizajes y formas de construcción que pueden ser transformadoras de lo social. Así, el movimiento social cobra sentido como espacio estructurante de la acción y constituye por tanto un marco particular, donde lo político cobra centralidad.

Partiremos de la concepción de movimiento social desde un paradigma latinoamericano, teniendo en cuenta su diferenciación con los movimientos de otras regiones, dado que en América Latina adquieren su particularidad vinculados a los patrones de acumulación del capital como así también a la constitución de sus procesos políticos, culturales, e identitarios.

Gohn (1997) define a los movimientos sociales como “*acciones sociopolíticas construidas por actores sociales colectivos pertenecientes a distintas clases y capas sociales, articulada en ciertos escenarios de la coyuntura política y económica de un país creando un campo político de fuerza social en la sociedad civil*”.

Entendemos que el espacio de los movimientos sociales se estructura alrededor de una politicidad ligada a la vida cotidiana de los sujetos: la participación en un movimiento enlaza a las personas en una trama de relaciones que implica muchas veces la construcción de demandas, reivindicaciones y construcciones colectivas. Por este motivo, consideramos que, si bien la participación en un movimiento social no puede ser explicada a priori, sí es posible pensar que entraña la posibilidad de una apropiación –no sin conflicto, por supuesto- de lo político en la vida cotidiana. En este sentido, se instituye como un lugar de constitución de nuevas subjetividades y experiencias, muchas veces transformadoras.

Como se mencionó anteriormente, desde la Cátedra donde participamos se ha ido generando la posibilidad de revisión bibliográfica, que se vio profundizada en la etapa de cambio del Plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social. Allí, pensando lo grupal como campo de intervención, y desde la perspectiva profesional, se hace necesario un abordaje que contemple las dimensiones teórico-metodológicas y sociopolíticas de nuestro desarrollo disciplinar. Se trata de buscar entender estos fenómenos sociales, posibilitando espacios de reflexión crítica a partir de los emergentes concretos de la realidad, a fin de identificar los alcances de la intervención profesional, en la dinámica contradictoria de la sociedad actual. Para ello, es central poder conocer y trabajar en el espacio áulico con las experiencias de intervención de los/las profesionales que se insertan en esos espacios.

Nuestras consideraciones en torno al análisis de lo grupal se despliegan en una perspectiva ligada en primer término al análisis de la *complejidad*. Recuperamos los planteos de Morín (1990) al entender que hablar de complejidad implica contemplar el orden y el desorden, partiendo de caracterizar el análisis de la realidad como multidimensional y multirreferencial. Esto supone una lectura plural, heterogénea y dialéctica de los entramados grupales, que escape a lecturas simplistas o reduccionistas de los fenómenos y problemáticas que buscamos abordar. En consonancia con ello, y para resumir lo planteado hasta aquí, consideramos que la

construcción de lo grupal en el marco de un movimiento social implica recuperar los aspectos sociohistóricos que estructuran la participación de los sujetos en esos espacios (sus condiciones de vida, los procesos diversos que han ido constituyendo el devenir de determinados colectivos sociales, etc.) así como la singularidad de las personas que forman parte de los mismos, evitando subsumir cualquiera de estas dimensiones a la otra. En este sentido, lo grupal se configura precisamente en la interrelación entre los aspectos históricos, políticos y económicos, con aquellos biográficos y subjetivos, que imprimen un sentido específico y particular a las distintas conformaciones grupales. Así, creemos que toda intervención en lo grupal parte necesariamente de una lectura en torno a sus configuraciones, condicionamientos y particularidades, donde lo contextual atraviesa la realidad del grupo, posibilitando la aparición de lo nuevo. En este sentido nos apartamos de cualquier “receta metodológica” que pretenda deshistorizar los procesos de trabajo y/o plantear la existencia de “los grupos” como dimensiones estáticas y cosificadas.

Como sostiene Sartre, *“el grupo no es (...) Es un proceso en marcha, una marcha que (...) es dialéctica. Es decir, que lo que se intenta describir es al grupo como un devenir y no como una cosa”* (Rosenfeld, 1972). Ahora bien, en este devenir como proceso, existe la posibilidad de generar aprendizajes y experiencias colectivas, así como también de “volver a la serie” y por tanto de dispersión de los sujetos. Este último planteo se enlaza en el desarrollo del autor con la noción de *alienación*, la que aparece como dimensión inscripta en la misma praxis humana. Y menciona que desde su nacimiento el sujeto está en situación de alienado, y es por esto que también el grupo está en una lucha constante contra la misma (Rosenfeld, 1972). Dados estos planteos, nuestra perspectiva apunta a recuperar la fuerza de los procesos colectivos, buscando acompañar desde el quehacer profesional el fortalecimiento de espacios grupales en los cuales se posibiliten aprendizajes y experiencias transformadoras de lo social. Estos ámbitos resultan espacios privilegiados donde pueden ponerse en marcha procesos de construcción de reciprocidades, y por tanto de *“lucha contra la serialidad y la alienación”* (Rosenfeld, 1972).

Es en este sentido que consideramos de importancia los aprendizajes que se generan en el interior de los grupos, ya que la toma de conciencia de la fuerza de los procesos colectivos posibilita vivencias y experiencias que pueden ser transferidas a

otros ámbitos de la vida, siendo lo grupal el espacio indudable de inclusión y de re-subjetivación de lazos sociales. Entendemos al aprendizaje como cambio, como acción transformadora. Siguiendo a Bauleo (1970) es poner en juego la información, la emoción y la producción. Aprendizaje implica cambios, modificar conductas, mejorar y optimizar conocimientos y actuar creativamente promoviendo el descubrimiento de nuevas potencialidades y la construcción de nuevos saberes. Para Freire (2007) el aprendizaje es praxis que significa la acción y la reflexión de los hombres y las mujeres sobre el mundo para transformarlo desde una perspectiva de la educación liberadora, que parte de reconocer el carácter histórico y la historicidad de los hombres y las mujeres como sujetos con conciencia y capacidad crítica, creativa y transformadora.

## **REFLEXIONES FINALES**

Con el presente trabajo intentamos poder desentrañar los elementos constitutivos de estas experiencias profesionales en los Movimientos Sociales, las cuales se prefiguran en tanto prácticas instituyentes para el colectivo profesional, suponiendo no comprender la relación entre Movimientos Sociales y Trabajo Social, desde pares dicotómicos, vale decir “un trabajo social con los movimientos” y “un trabajo social en las instituciones del estado”.

La perspectiva adoptada en relación con los fenómenos grupales busca recuperar un análisis crítico tanto de la realidad de los fenómenos abordados, así como de la propia inserción de los/as trabajadores/as sociales en estos procesos. Ello supone poner en primer plano la dimensión política de nuestra intervención, cuestionando aquellos planteos que buscan instituirlos como un mero saber técnico y neutral, negándole su propia historicidad y sus mismas contradicciones. Esto va acompañado de sostener tanto en nuestro desarrollo profesional como en la formación académica una lectura activa de los procesos históricos, buscando aproximarnos a los mismos a través de la construcción permanente de nuevos saberes teórico-metodológicos.

En relación con estos planteos, creemos que la formación académica no puede mantenerse ajena a las transformaciones que van tomando lugar en el campo

sociopolítico. Por ello consideramos que es necesario mantener abierto el debate acerca de los modos de relación entre los ámbitos académicos y los espacios sociales donde se están jugando activamente procesos políticos que atañen a la vida de los sujetos y colectivos con los que trabajamos. Si la información académica recibida no cuenta con esta amplitud de miradas y de posicionamientos, la universidad, o los colegios profesionales y los propios involucrados, deberíamos sentirnos interpelados ante el desafío de pensar estrategias para transformar y/u optimizar los contenidos curriculares, en pos de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Partiendo de una relación vincular entre estudiantes y docentes como protagonistas

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAULEO, A. (1970). *Ideología, Grupo y Familia*. Capítulo Aprendizaje. Buenos Aires: Kargieman.
- GHON, M. (1997). *Teoría de los Movimientos Sociales*. Sao Pablo: Editorial Loyola.
- QUIRÓS, J. (2006). *Cruzando la Sarmiento: una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia.
- MORÍN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Editorial Gedisa.
- ROSENFELD, D. (1972). *Sartre y la psicoterapia de los grupos*. Capítulo I. Buenos Aires: Paidós.



## LA INTERVENCION GRUPAL DE TRABAJO SOCIAL UNA EXPERIENCIA DE CÁTEDRA.

**Autoras:** PESSACQ, Ma. Isabel y PALADINO, Claudia.

**Institución:** Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca.

**Asignatura:** Trabajo Social, Práctica III con Intervención Grupal.

**Mail de contacto:** mi.pessacq@hotmail.com

### INTRODUCCIÓN

El trabajo muestra las líneas metodológicas desde las que venimos desarrollando las tareas de Docencia, investigación y extensión en la Cátedra Práctica III Trabajo Social con intervención grupal, de la carrera Trabajo Social de la Facultad de Humanidades UNCA. Para esto desarrollaremos las bases teóricas que sustentan la propuesta. Nuestro objetivo es socializar los resultados obtenidos con los grupos de estudiantes del tercer año de la carrera. Para el presente trabajo tomamos un período de tres años: 2015, 2016 y 2017. El propósito es recoger opiniones, críticas y sugerencias que amplíen y transformen nuestro marco de referencia, enriqueciendo, así como los puntos de vista desde donde tomamos y construimos nuestras decisiones metodológicas y pedagógicas en el marco de este IV Encuentro Académico Nacional de Trabajo Social con Intervención Grupal.

El trabajo se estructura en tres apartados: en el primero, planteamos brevemente los ejes principales que estructuran la propuesta explicitada en el programa de la Cátedra. Los nudos teóricos fueron presentados en detalle en el trabajo enviado al III Encuentro Académico Nacional de Trabajo Social con Intervención Grupal realizado

en 2017 en Mendoza. En el segundo punto planteamos una descripción fundada de las estrategias de intervención que resultan del trabajo que llevamos adelante el equipo de cátedra junto a los estudiantes conformados en grupos de aprendizaje. En un tercer apartado enumeramos brevemente los instrumentos metodológicos que se produjeron en la cátedra como resultado del proceso llevado adelante por el equipo en un periodo más amplio que el considerado en el punto uno. Estos instrumentos agilizan la tarea dentro de los grupos de estudiantes, considerando el proceso de enseñanza aprendizaje.

## **PRESENTACIÓN DE LOS EJES TEÓRICOS QUE ESTRUCTURAN LA PROPUESTA DE LA CÁTEDRA**

El tratamiento dado a las categorías en este apartado se desprende las actividades de investigación realizadas en la Cátedra desde el año 2014, en el marco de 2 proyectos de investigación acreditados por SECyT.

Consideramos como principales ejes de la propuesta de cátedra, los núcleos teóricos, las bases ético políticas en las que estos núcleos se apoyan y las decisiones metodológicas, pedagógicas e investigativas, que en consideración tomamos como equipo de Cátedra y los acuerdos institucionales logrados.

Los principales núcleos teóricos metodológicos claves que originan, dinamizan la propuesta son:

*Intervención social e Intervención profesional*, con Javier Corvalán (1996), entendemos la Intervención social como las acciones desarrolladas frente a problemáticas sociales no resueltas. Para el autor existen dos maneras predominantes de concebir la intervención social: estas dos maneras están en relación con las características de las instituciones que las realizan, sus propósitos, su contexto y discurso. Al referirnos a la Intervención Profesional del Trabajo Social estamos pensando en un tipo de intervención sociopolítica, ética y teórica a diferencia de la intervención caritativo-asistencial.

Desde Villela lamamoto, Rozas Pagaza y Netto distinguimos tres dimensiones de la intervención profesional ya mencionadas: la dimensión ético-política, la dimensión

teórico-metodológica y la dimensión práctica. Estas tres dimensiones aparecen en el proceso de intervención académica desarrollado desde la cátedra, y la propuesta que aquí presentamos contiene explicativamente estas dimensiones, motorizando desde allí el proceso de enseñanza aprendizaje como un ejercicio, un ensayo de intervención grupal del trabajo social pre-profesional.

Estamos ahora en condiciones de citar otra categoría clave del programa de la cátedra: *Cuestión Social*. Iremos mostrando la vinculación entre las categorías contenidas en la propuesta para resaltar su vinculación y dejar de manifiesto el entramado conceptual que le proponemos a los estudiantes conformados en grupos de aprendizaje. La propuesta organizada en un cuadernillo o guía teórico-metodológica, busca que los estudiantes conformados en grupos puedan apropiarse de las implicancias metodológico-prácticas de la posición teórica asumida por la cátedra. Los distintos autores trabajados por la cátedra se han preocupado por definir *Cuestión Social* y dejar de manifiesto la relación con la intervención profesional del Trabajo Social. Marilda Villela Iamamoto entiende por *Cuestión Social*, aquella expresión del proceso de formación y desarrollo de la clase obrera y de su ingreso en el escenario político de la sociedad, exigiendo su reconocimiento como clase por parte del empresariado y del Estado.

Por otra parte, distintos autores coinciden en considerarla como una expresión compleja, atada a determinaciones históricas, teóricas, ideológicas y políticas; se visualiza en estas concepciones un rasgo común que es la condición relacional de la categoría.

Condición que otorga un aspecto netamente dinámico a la categoría *Cuestión Social*, y por ende complejo. A decir de Margarita Rozas Pagaza, en su interior pueden verse una serie de coordenadas que se entrelazan entre sí. Dirá también la autora, la *Cuestión Social*, como materia prima de la intervención profesional del trabajo social irá asumiendo diferentes configuraciones de acuerdo al momento y espacios donde se manifiesta, expresiones o manifestaciones entre las cuales destacamos la inseguridad y vulnerabilidad del trabajo y la penalización de los trabajadores, el desempleo, la reducción salarial, el aumento de la explotación del trabajo femenino.

Para María Carmelita Yazbek la categoría *Cuestión Social* en sus varias expresiones, y particularmente en las condiciones objetivas de la existencia social de la vida de los sectores más pobres de la población, es la materia prima y la justificación de la constitución del espacio del Servicio Social en la división socio-técnica del trabajo, y en la construcción/ atribución de la identidad de la profesión. Por su parte Fernández Soto señala, el Trabajo Social profesional debe develar el origen de las demandas, esto es reconocer los vínculos estructurales de cada manifestación de la *Cuestión Social* sobre las que interviene, identificando sus determinaciones profundas. Esta tarea les permite a los profesionales del trabajo social transformar lo esperado por las instituciones y la población de aquel papel asistencial conservador atribuido al profesional del Trabajo Social (Fernández Soto, 2003).

La misma autora señala la importancia de desentrañar las expresiones de la *Cuestión Social*, actuando conscientemente a favor de las conquistas civilizatorias en la lógica de ciudadanía y derechos sociales. *Cuestión Social* como referencia de la acción profesional, entendiendo al movimiento desigual de la sociedad, como proceso relacional y constitutivo del campo profesional (Fernández Soto, 2003).

Como señalamos más arriba, Rozas Pagaza (2001) define *Cuestión Social* a partir de la contradicción Capital/Trabajo, señalando que esta debe ser analizada como producto del modo de organización y funcionamiento de la sociedad capitalista y que tiene implicancias directas en la vida de los sujetos, a través de los cuales se desarrolla la intervención. Intervención que no es sobre los problemas sociales o sobre la realidad, sino que consiste en el desentrañamiento de las manifestaciones de dicha *Cuestión Social* y la reconstrucción analítica de esas manifestaciones en la particularidad que adquiere la relación contradictoria entre los sujetos y sus necesidades.

En la misma línea que Rozas Pagaza, entendemos que la *Cuestión Social* no se agota en la contradicción Capital/Trabajo, sino en el despliegue de desigualdades cruzados por aspectos políticos, económicos, raciales y culturales.

Esta *Cuestión Social* se manifiesta, y estas son las coordenadas que en palabras de Margarita Rozas Pagaza estructuran el Campo Problemático.

*El Campo Problemático* como concepto, aparece entonces dando claridad a las implicancias operativas de la categoría *cuestión social* críticamente entendida; el campo problemático que se reconstruye en cada intervención.

La presente propuesta de la Cátedra Práctica III de intervención grupal pretende mostrar a los estudiantes una posición que posibilite una mirada integradora para la comprensión de la intervención como campo problemático, particularizando en la perspectiva de Trabajo Social con Grupos.

El resquebrajamiento del tejido social, los procesos paulatinos de descreimiento en las instituciones, se manifiestan como conflictos permanentemente en los espacios donde nos proponemos realizar nuestra intervención profesional. Esto también sucede al desarrollar procesos de intervención cuyos objetivos incluyen principalmente contribuir con la conformación de sus habitus profesionales.

Para Rozas Pagaza, (2001) la categoría “cuestión social” es fundamental, porque nos permite, además de leer lo que pasa en la realidad social, comprender la modalidad regresiva de su tratamiento. Regresiva en tanto que no pretende transformar ni modificar las contradicciones del ordenamiento social que la provoca. La autora se refiere a la filantropización, asistencialización y mercantilización de las políticas sociales que desvirtúan la función social del Estado. Estado que tendría que promover el ejercicio de los derechos de ciudadanía en tanto desarrollo humano dentro de un proceso civilizatorio.

Las manifestaciones de la actual *Cuestión Social* son el producto de las transformaciones ocurridas en el modelo de acumulación capitalista que generó las condiciones básicas para una nueva forma de organización de la sociedad y el Estado, poniendo a los sujetos en lugares cada vez más diferenciados. Estas manifestaciones configuran así el *campo problemático* como un entramado de coordenadas que contiene y provoca actores/sujetos transformados acordes a su funcionamiento.

Las formas de intervención social del Estado también, para Rozas Pagaza, se han modificado, sustentadas en el pensamiento conservador, basado en una visión instrumentalista que han generado mecanismos reproductores de desigualdades. El carácter político de la cuestión social se despolitiza, naturalizándose su estructurante

condición: precarización laboral, deserción escolar, desocupación, vulnerabilidad, marginalización, empobrecimiento generalizado y un proceso de debilitamiento de los lazos sociales.

La misma autora en su libro “La intervención profesional en relación con la cuestión social” (2001) señala que, al construir *Campo problemático*, lo que se pretende es reconstruir la particularidad de la relación Cuestión Social-Intervención Profesional entendida como campo problemático, esto es, no una descripción sino la explicación del proceso social e histórico entramado en una red de relaciones sociales en la cual se concretiza la intervención.

En ese mismo texto Margarita Rozas Pagaza, da detalles metodológicos sobre el *campo problemático*. La intervención profesional es una construcción histórico-social; y afirmamos que dicha intervención, pensada como campo problemático, se desarrolla a partir de las manifestaciones de la cuestión social que afectan directamente a la reproducción social de los sujetos. Estas manifestaciones adquieren un significado particular para la intervención en cuanto ellas se encarnan en la vida cotidiana. Así constituyen las coordenadas que aparecen como obstáculos a la reproducción social de los actores sociales cuando estos se enfrentan a sus necesidades. Estas necesidades se expresan en demandas puntuales, que es la forma como se ha institucionalizado la “cuestión social” en la esfera pública del Estado, espacio desde el cual por lo general se inician los procesos de Intervención Profesional. Se comprende aquí la intervención profesional como campo problemático.

La cuestión social como referencia de la acción profesional, entendiendo al movimiento desigual de la sociedad, como proceso relacional y constitutivo del campo profesional.

Por último, diremos que la noción de campo es enriquecida con la perspectiva de Alicia Gutiérrez respecto de P. Bourdieu acerca de la Teoría de los Campos.

*Política Social:* Lovuolo considera a las Políticas Públicas como acciones o estrategias implementadas por el Estado y la sociedad civil para enfrentar problemáticas sociales, como la imposibilidad de resolver necesidades por partes de grandes sectores de la población por el desigual reparto de los recursos socialmente

disponibles (en Gutiérrez, 2007). Por su parte, Oszlak (1980) entiende a las políticas sociales como todos aquellos programas de acción encomendados a las burocracias públicas para su ejecución, desde leyes, planes y programas en un sentido acotado, hasta expresiones generales de intención política, que solamente se transforman en programas concretos de acción en el curso de su implementación. Bustelo, por su parte, señala que al hacerse hegemónico un modelo de política social niega, para funcionar, cualquier posibilidad de una visión diferente. Desde esa visión se puso en experiencia una perspectiva de política social liberal, que hasta hace poco tiempo parecía única, basada en un modelo de ciudadanía asistencial, sin existir la posibilidad de generar instrumentos de intervención social con objetivos distintos, equitativos y eficientes (Bustelo, 1998). El autor señala que las políticas sociales son instrumentos que hacen posible la implementación de diferentes modelos de ciudadanía.

La entrada a Campo, es decir el momento de la Inserción en la estrategia de intervención profesional del trabajo social planteada por Rozas Pagaza (1998), se realiza desde una política social, plan o programa planificado e implementado por el Estado con el fin de atenuar las desigualdades entre los grupos sociales. En el caso particular de la experiencia de la Cátedra Práctica III, Intervención Grupal, los Programas y proyectos que se implementan en el marco de la Política Sanitaria de APS desarrollada en cuatro centros periféricos de APS del Ministerio de Salud de la Provincia de Catamarca, plan Nacer, Programas ECNT entre otros.

*Estrategia de intervención:* para Margarita Rozas Pagaza (1998) se compone de tres momentos principales: la Inserción, el Diagnóstico y la Ejecución. Estos tres momentos son trabajados por la autora de manera dialéctica. Ella resalta que estos momentos no se desarrollan escalonados y de manera separada entre sí, sino que existe vinculación permanente entre ellos y la duración de cada uno, así como el pase definitivo de uno a otro no son posibles de prever con exactitud, si bien existen instrumentos característicos de cada momento y actividades predominantes. Así durante la inserción, el instrumento principal es la observación participante y las entrevistas, durante el diagnóstico predomina la actitud investigativa con la cual se pretende identificar las manifestaciones de la cuestión social, los actores presentes en el campo y los recursos existentes o factibles de ser creados para la promoción

de un cambio favorable. Durante el diagnóstico la misma autora en su libro tesis doctoral señala se caracterizan las coordenadas que configuran el campo problemático, caracterización cuanti y cualitativa. Durante el tercer momento encontramos la planificación y la ejecución de la intervención.

Por último, consideramos la noción de *Grupo centrado en la tarea*: desarrollada y por autores de la Psicología Social como Pichon-Rivière, Zito Lema, y los aportes de autores del trabajo Social de intervención con Grupos como Kisnerman, Custo, Torcigliani, Campana. El aporte de los autores del Trabajo Social con intervención Grupal está dado por la permeabilidad de las fronteras, la aparición de las manifestaciones de la cuestión social al interior de los grupos operativos y el tratamiento durante el proceso grupal. El grupo se reúne a partir de una necesidad y la tarea lo constituye el aprendizaje a ser grupo. Los vectores, la tarea, la espiral dialéctica, la confluencia de vectores, la importancia de la comunicación, aparecen como insumos en las estrategias de intervención grupal planteadas desde la reconstrucción del campo.

## **DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN GRUPAL**

Las experiencias de intervención grupal que resultan del trabajo del equipo de cátedra con los estudiantes conformados en grupos de aprendizaje, encuentran continuidad desde el año 2013; sin embargo, para este trabajo consideramos los tres últimos años. Estas experiencias académicas se desarrollaron en el marco del convenio entre la Facultad de Humanidades, Carrera de Trabajo Social, Cátedra Práctica de Intervención Grupal y el Ministerio de Salud de la Provincia de Catamarca, Dirección de Medicina Asistencial, Área Programática 1. Este convenio nos permitió trabajar con continuidad en 4 centros de APS. Las experiencias de cada Grupo de estudiantes, de 8 a 12 integrantes, se desarrollaron tomando los Informes finales producidos por los grupos de estudiantes del año anterior. Estos trabajos finales están en la cátedra y se utilizan como documentos de derivación para el Diagnóstico y la Inserción del nuevo grupo de estudiantes cursantes de la práctica de Intervención Grupal. Con esta modalidad o metodología es posible dar continuidad a las estrategias o momentos de la estrategia de intervención

profesional desde la particularidad Grupal, en el que se encuentra la experiencia en cada CAPS constituido en Centro de Práctica Académica. Las estrategias se plantean siguiendo los lineamientos teóricos planteados en el punto anterior y sus implicancias metodológicas. Las estrategias son planteadas a partir de la reconstrucción del campo problemático con características comunes y particulares a cada Centro.

Las estrategias de intervención acompañan en esta dinámica la complejidad lograda en la caracterización de las coordenadas que estructuran el campo problemático.

La desocupación, la deserción escolar, la maternidad adolescente, el hacinamiento, la fuerte presencia de adicciones en jóvenes y adolescentes, la violencia general y de género en particular, son coordenadas que aparecen caracterizándose en los campos problemáticos donde se desarrollan las experiencias de intervención. Cada CAPS, resulta en organización del Sistema Prestador de Servicios en Salud Pública donde aparecen valiosísimas soluciones por lo que la APS resulta una estrategia, una puerta de entrada, construyendo intentos de resolución y prevención en el proceso de salud-enfermedad, atención de las personas agrupadas y no agrupadas, que concurren.

La Cátedra Practica III desarrolla sus experiencias de intervención académica en 4 Centros de Atención Primaria de la Salud del ministerio de Salud de la Provincia de Catamarca desde el año 2013.

Por lo tanto, planificamos y realizamos acciones conjuntas las instituciones del área salud y otras instituciones y organizaciones presentes en el Campo: los CAPS en articulación con Centros Vecinales, Centros Comunitarios, Centros de Jubilados. Ministerio de Educación de la Provincia, Programa FINEs, Pro Huerta INTA, Facultad de Ciencias Agrarias, Escuela Apolo, entre otras. Entendemos que este es nuestro aporte como profesionales del Trabajo Social al campo de la Salud desde la mirada de APS. El trabajo con programas en las áreas de cobertura de cada centro, promoviendo la participación y conformación de grupos centrados en la tarea, por ejemplo, grupos de pacientes con ECNT que realizan actividad física y controles médicos. Otras manifestaciones visibilizadas son la violencia en general y de género en particular, las adicciones, la deserción escolar, maternidad adolescente, entre

otras, características de una contextualidad que permea las experiencias, desarrollándose en ella un complejo entramado de relaciones sociales. En dirección a este objetivo trabajamos en talleres áulicos con estudiantes conformados en grupos de aprendizaje promoviendo el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje contemplando las dimensiones ético-política, teórico-epistemológica y metodológica de la intervención con grupos. Las tareas de investigación complementan la propuesta pedagógica; en nuestra investigación indagamos la procedencia de los estudiantes de los departamentos del interior de la provincia, especialmente aquellos estudiantes pertenecientes a familias y grupos de pequeños productores agricultores, nos interesa conocer sus estrategias de reproducción, donde el estudio superior de los hijos es parte de estas estrategias desplegadas por los grupos señalados. Las experiencias de intervención que se realizan desde este marco construyen respuestas complejas a realidades complejas, dando carácter intersectorial a las experiencias pedagógicas. La entrada al campo problemático se realiza desde la Política Social, Programa Nacional de Enfermedades Crónicas No Transmisibles, implementado desde la Secretaría de APS del Ministerio de Salud de la Provincia. Este programa se plantea el trabajo con grupos, desde personas para realizar actividad física adaptada a pacientes con obesidad, hipertensión, diabetes. Los grupos de estudiantes, inician el proceso de intervención con el estudio documental de la política y los informes finales de la experiencia de intervención los años anteriores. Luego realizan observación participante en los grupos centrados en la tarea, evidenciando y planificando la estrategia, inserción, diagnóstico y planificación, desde la particularidad de la intervención grupal. Las tareas de extensión se planifican a partir de la presencia de otras instituciones de la sociedad y de otras facultades, buscando la transformación de la realidad de acuerdo a nuestra esencia como universidad insertada en su medio. Los estudiantes construyen el campo e identifican pacientes o familiares sin la educación básica obligatoria incorporando sistema educativo formal, Plan Fines.

A partir del trabajo grupal en el CAPS del Barrio Jesús de Nazaret, se promueve la incorporación de jóvenes al proyecto de gerencia de empleo con la Unión Vecinal y el CAPS para la mejora y mantenimiento de espacios verdes del barrio donde se realiza actualmente actividad física adaptada y promoción de la salud desde la perspectiva de salud colectiva. Durante los años 2015 y 2016 participaron Espacios

Verdes de la Municipalidad, Alumbrado público, Desarrollo Social de la Nación, Centro de Integración Comunitaria, entre otras organizaciones. En el 2017 se suma la Facultad de Cs. Agrarias dictando un curso de mejora de espacios verdes con concurrencia al vivero del INTA, incluyendo el tema “producción de árboles autóctonos” para la reforestación.

En estas experiencias aparece claro para los estudiantes la complejidad del campo de intervención, en el espacio de la vida cotidiana de los actores que participan en la intervención grupal del trabajo social profesional. Se busca que los estudiantes ejerciten una actitud reflexiva y crítica respecto de la relación de la intervención grupal y las manifestaciones de la cuestión social, y en ésta resaltar la permeabilidad de las fronteras de los grupos de personas con ECNT.

### **INSTRUMENTOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS Y TÉCNICOS QUE SE PRODUJERON EN LA CÁTEDRA PARA APORTAR A LA TAREA PEDAGÓGICA Y DE INVESTIGACIÓN**

En un periodo más amplio que el considerado en el punto uno, dentro de este espacio académico que contiene las tres funciones universitarias: Docencia, Investigación y Extensión se produjeron instrumentos pedagógicos que hacen posible nuestra contribución a los habitus profesionales de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social desde la Cátedra Práctica III de intervención grupal. La Biblioteca de la cátedra contiene los trabajos finales desde el año 2012 disponible para la utilización de los estudiantes de cada año, conformados en grupos de aprendizaje. La guía Metodológico técnica y teórica de la cátedra es entregada a los estudiantes junto al material teórico metodológico de los autores que sustentan la propuesta académica. El convenio interinstitucional y los acuerdos institucionales dan claridad a la lectura profunda de las manifestaciones de la cuestión social en cada campo problemático sin dejar de comprender la explicación de éstas como producto de las contradicciones que fundan el orden social capitalista. Las guías de entrevistas institucionales y guías de observación promueven la ejercitación de la coordinación de grupos centrados en la tarea o su observación. Los estudiantes realizan cuadernos de campo con criterios libres utilizando los ejes propuestos en el

programa y elaboran, guiados por el equipo de cátedra, los ejes del trabajo del trabajo final adecuados a cada experiencia de intervención grupal del Trabajo social profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGIANNI, E.; GUERRA, y MONTAÑO, C. (org) (2000). *Servicio Social Crítico: Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- BUSTELO, E. y MINUJIN, (1998). *Expansión de la Ciudadanía y Construcción Democrática*. Todos Entren. Colombia.
- CORVALAN, R. (1996). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad* PDF.
- CUSTO, E. (2003). *“Ciudadanía e Intervención Grupal: un espacio y un tiempo de significaciones en el campo profesional. Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el trabajo Social”*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- FERNÁNDEZ SOTO, S. (org.). (2003). *Políticas sociales, ciudadanía y espacio público en el Trabajo Social y la Cuestión social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- GUTIÉRREZ, A. (2004). *Las Prácticas Sociales. Una Introducción a Pierre Bourdieu. Cap. I*. Córdoba: Ferreira Editor.
- KISNERMAN, N. (1985). *Teoría y Práctica del Trabajo Social Grupo Tomo VI*. Buenos Aires: Edit. Hvmantitas.
- LO VUOLO, R. y BARBEITO, A. (1999). *La pobreza de la política contra la pobreza*. Buenos Aires.
- NETTO, J. (2002). *Reflexiones en torno a la “Cuestión Social”*. En *Nuevos escenarios y práctica Profesional. Una mirada crítica desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- OSZLAK, O. (1980). *“Políticas Públicas y Regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias Latinoamericanas”*. Estudios CEDES, vol. 3, Nº 2. Buenos Aires.
- ROZAS PAGAZA, M. (1998). *Una perspectiva Teórica-metodológica de la Intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- ROZAS PAGAZA, M. (2001) *La intervención Profesional en relación a la Cuestión Social. El caso del Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- ROZAS PAGAZA, M. (2005). *La Cuestión Social y la Formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad Latinoamericana*. Buenos Aires: Espacio Editorial. ALAETS.

- TORCIGLIANI, I. y CAMPANA. *¿Cuál es el Aporte del Trabajo Social a Nivel Grupos?* Revista Acto Social. Córdoba.
- VILLELA IAMAMOTO, M. (1992). *Servicio Social y división del trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos.* Sao Paulo: Cortez Editora.
- ZITO LEMA, V. *Conversaciones con Pichon-RivièreRivière. Sobre el Arte y la Locura.* Buenos Aires: Ediciones Cinco.



## **LOS ESPACIOS GRUPALES Y COLECTIVOS EN EL ACTUAL ESCENARIO SOCIAL: ¿REFUGIO O AMENAZA?**

**Autora:** BILAVCIK, Claudia

**Institución:** FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA.

**Asignatura:** TEORIA, ESPACIO Y ESTRATEGIA DE INTERVENCION I "B" GRUPAL

**Mail de contacto:** [cbilavcik@gmail.com](mailto:cbilavcik@gmail.com)

**Palabras clave:** contexto-sujeto-subjetividad-experiencias grupales y/o colectivas

### **INTRODUCCIÓN**

Actualmente nos encontramos frente a un escenario, que se caracteriza por fuertes cambios que afectan a las diferentes esferas de la vida cotidiana, estructuras y relaciones que fundan y sostienen las organizaciones y los vínculos sociales que regulan la convivencia social. Estos cambios impactan en la subjetividad y en las experiencias grupales y colectivas que surgen para afrontarlos en un espacio social lleno de contradicciones, de fragmentaciones, de individualismos y espacios colectivos.

Es así como en este contexto el sujeto opta por participar o no de estas experiencias colectivas a fin de afrontar la resolución de sus necesidades tanto materiales como simbólicas.

Esta opción, ya sea de manera consciente o no, supone una elección, una estrategia ya sea de preservación o de resistencia frente a la violencia ejercida por parte del

Estado y de las corporaciones, sobre los derechos del sujeto, principalmente de los trabajadores y de las clases más vulnerables.

El sujeto que participa de estas instancias grupales o colectivas se encuentra interpelado por la presencia de un “Otro” que piensa igual o diferente, que genera contención o temor. La necesidad de lo colectivo es vivida en tensión y la diversidad es reconocida, pero también vivenciada como amenaza.

El presente trabajo tiende a reflexionar sobre el actual desafío del Trabajo Social en relación a la intervención, cuando el espacio grupal y/o colectivo entra en contradicción en sí mismo y pone en tensión los constructos teóricos que venimos sosteniendo, los cuales consideran al mismo como el espacio ideal de la resolución de las necesidades, y al propio sujeto cada vez más encerrado en sí mismo, atravesado por el actual escenario social.

## **LA SUBJETIVIDAD EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL**

Desde los constructos teórico e ideológicos, partimos de la premisa que considera al “espacio grupal como posible organizador de lo colectivo y constructor de ciudadanía”.

Nos atreveríamos a decir que la actual fragmentación o polarización social en la vida cotidiana de los sujetos, que impacta en la subjetividad del mismo y sobre todo en la conformación de grupos en los cuales generan situaciones dilemáticas a nivel de las relaciones sociales y en el orden de lo simbólico. Así lo demuestran expresiones y acciones como “o estás de un lado o del otro, es blanco o negro, trabajador o vago, honesto o ladrón, liberal o popular, facho o de izquierda, etc.”.

Además, en este contexto el sujeto debe enfrentarse a permanentes situaciones de crisis y cambios sorpresivos que han modificado las instituciones, las organizaciones las formas de vincularse y de comunicación, su inserción en el mundo laboral y las condiciones laborales que van cambiando, las reformas y modificaciones en las leyes laborales, que atentan los derechos conquistados. Asimismo, la devaluación, la inflación, la caída de la producción nacional, la baja de salarios, la ausencia de actores en disputa y la violencia que ejerce el estado, con políticas represivas tienen

como objetivo principal vulnerar derechos, con su consecuente impacto sobre la subjetividad social.

La consolidación del neoliberalismo no solo pasa por la acumulación del capital y centralidad del mercado, sino que influye en todas sus dimensiones tanto materiales como simbólicas, direccionando la producción y construcción de subjetividades.

Por lo tanto, la cuestión social se constituye en generadora de un modo de pensar, productora de sentido, poniendo en evidencia su influencia en la producción y construcción de subjetividades grupales y singulares.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que la categoría de subjetividad implica tantas definiciones como enfoques epistemológicos existan; no hay una sola definición sino definiciones contradictorias y complementarias.

Silvia Bleichmar (en Custo, 2009) refiere que la producción de subjetividad incluye todos los aspectos que hacen a la construcción del sujeto en términos de producción y reproducción ideológica, social y cultural que lo inscriben en un tiempo y espacio particular desde el punto de vista de la historia política.

La subjetividad está atravesada por aquellos modos históricos de representación por los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior.

Tomando los aportes del “Grupo doce (2001)”<sup>56</sup>, que refieren que el Estado es substituido por el mercado, que deviene práctica dominante, pero la dominancia del mercado desarrolla otra operatoria, que no es la articulación simbólica sino la conexión real, que no asegura un sentido. Un tema de gran actualidad y de enormes consecuencias en todos los órdenes, desligadura de lo ligado, la fragmentación de lo articulado, son algunos rasgos de la subjetividad actual.

---

<sup>56</sup> *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*, edición de los autores, Grupo doce, Buenos Aires, 2001, es una obra colectiva fruto de las discusiones y trabajos en un taller, bajo la coordinación de Mariana Cantarelli e Ignacio Lewkowicz y la participación de Alejandra Bó de Besozzi, Marcela Brzustowski, Marta S. Efron, Rosa Gremes, Graciela Onofrio, Peggy Rubiños Fejerman, Graciela Selener, Graciela Ventrici, Adriana Zadunasky y Mirta Zelcer. En palabras de los autores, sus textos buscan pensar, cada uno a su modo, la subjetividad y la subjetivación en condiciones contemporáneas. Los textos parten de una hipótesis muy visible en las condiciones recientes de Argentina (pero de ninguna manera limitada a ese sólo país): *el agotamiento de los Estados Nacionales consiste en su agotamiento como paninstitución dotadora de sentido*. Como consecuencia el ciudadano queda destituido como tipo subjetivo socialmente instituido.

Así, el desgarró está causado por la dinámica del mercado, de una lógica condicionada por la temporalidad, la velocidad, la sustitución, la inmediatez y el procedimiento actual de dominación es la incertidumbre, la inseguridad, la desprotección.

Como así también, la denominada “post verdad” atraviesa la realidad de manera transversal, por los medios de comunicación masiva y virtuales, se inventan ideas falsas, noticias y se instala, no importa si es real o no, sino que impacta y queda en el imaginario, que se crea en la misma.

Ahora bien, en la lógica neoliberal hay velocidad y aceleración como así también la influencia de los medios de comunicación masiva y hegemónica en la construcción de sentidos. Construcción de sentidos que atenta contra la diversidad, heterogeneidad de pensamientos e ideologías, que reprime la movilización y la lucha por los derechos. Este escenario impacta fuertemente en la conformación de los espacios grupales y colectivos, tanto de existencia real como virtual, observándose que los mismos se constituyen por iguales, predominando la homogenización en la forma de pensar y actual, con un alto grado de cohesión, donde se solicitan manifestaciones de lealtad.

## **¿CÓMO IMPACTA EN LOS ESPACIOS Y PROCESOS GRUPALES?**

En la contemporaneidad, los procesos grupales se han vuelto sumamente conflictivos y contradictorios, quedando estancados en el primer momento, a veces en situaciones dilemáticas, generando frustración de la experiencia grupal y por otra parte a conformando nuevos grupos donde todos piensen de la misma manera, ya sea porque acuerdan o por miedo de quedarse excluido tendiendo a la cohesión.<sup>57</sup> Así, los rasgos de la subjetividad actual tienden a fragilizar las identidades de los sujetos de manera que el sujeto busca su igual para protegerse porque considera a un otro diferente, como amenaza.

---

<sup>57</sup> Según Kurt Lewin un grupo no es una simple colección de individuos, sino que va más allá, es una unidad que se manifiesta como totalidad, se caracteriza por la interdependencia de sus miembros y es considerado un medio para la consecución de objetivos. En todo grupo coexisten fuerzas contradictorias: unas tienden a la cohesión y otras a la desintegración, estas fuerzas deberán estar encaminadas hacia el equilibrio, cuando el equilibrio se fractura debido al interjuego de estas fuerzas se genera tensión y la conducta grupal se ve modificada y tiene como finalidad resolver conflictos y tensiones para restablecer el equilibrio (Bilavcik,2016).

Una de las características habituales de la vida cotidiana en la actualidad está generada centralmente y frecuentemente por la ruptura de los lazos sociales determinados por procesos de subjetivación donde su resultado según Carpintero (2015:3) *“son patologías en la que el narcisismo constituye su fundamento”* y conlleva al encierro del sujeto, y por lo tanto considera que el narcisismo es un rasgo de la época (Custo, Bilavcik, 2017).

Mario Campuzano (2017) trabajó la cuestión de las “Identidades Débiles”, donde afirma cómo “todos podemos ser fragilizados en nuestra identidad y convertirla en ‘débil’ mediante la manipulación regresiva vigente en la actualidad”. El autor refiere que “la difusión de la identidad se determina cuando la persona no logra una percepción clara y razonablemente objetiva de sí misma y no logra la suficiente diferenciación entre el yo, los otros y el contexto social, lo cual produce un alto grado de influenciabilidad”.

Asimismo, señala que el capitalismo financiero centrado en el mercado no requiere tanto la producción como sí el consumo, lo que genera dos tipologías predominantes y menciona dos tipos de caracteres: los influenciables y dependientes, que conforman una gran parte de la masa de la población manipulable por los políticos y los medios de comunicación y los narcisistas, encargados de manipular a las masas sin sentimiento de culpa o responsabilidad.

Estos tiempos actuales nos llevan a reflexionar acerca de los procesos grupales, en los cuales se observa una tendencia a conformarse de manera uniforme y entonces surgen como interrogantes: quiénes integran los grupos, cómo se conforman los espacios grupales y/o colectivos en cuanto a identificación ideológica, en cuanto a tipo de caracteres o qué otras necesidades motivan a que se relacionen.

En ese sentido, en la medida que predomine un sujeto o identidad semejante, el grupo se convierte en refugio y cuando surge algo distinto, es amenazante y provoca el alejamiento del mismo.

Este modelo neoliberal para tener éxito necesita fragilizar a los individuos y a los colectivos, poniendo en duda su valor e identidad, generar incertidumbre, disciplinar, desmovilizar, mediante el miedo y la deslegitimación, lo cual incide en la degradación del sujeto y en su condición de ciudadano y sujeto de derechos.

Para el neoliberalismo el sujeto pierde importancia como ciudadano, para quedar como mero consumidor, y para ello necesita conformar procesos grupales y/o colectivos infantilizados, conformistas, explicará Campuzano, ideales para el control social, eficaces, rentables y reproducibles hasta el infinito y el uso de los medios de comunicación masiva para lograrlos.

La subjetividad está atravesada por aquellos modos históricos de representación por los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior y esto se traduce en los procesos grupales.

El modelo necesita legitimarse cuando disciplina en la uniformidad, rechaza a la diversidad, a lo diferente para poder imponerse, afectándose sobre todo las relaciones sociales y la comunicación. Ese vínculo elemental y primario que se establece entre los sujetos se verá atravesado por las lógicas de manipulación que se ejercen desde el estado y sobre todo el mercado.

En estos procesos grupales, la identificación con el "Otro" y no con la tarea, que los convoca, operará como un obstáculo significativo provocando malestar permanente y la expulsión de aquellos que impliquen diferencia y, por tanto, amenaza al mismo.

Pero en este proceso contradictorio que atraviesa la sociedad en este contexto, surgen procesos que convocan grupos y movimientos sociales diversos aunados por un objetivo común, que es la resistencia al modelo, como se ha observado en estos últimos tiempos y entonces esto se revierte y ya el "Otro", aunque sea diferente ya no es una amenaza, porque lo que unifica es la lucha.

El espacio de la calle para el reclamo, es producción también de subjetividad como oposición al modelo frente a los acontecimientos que nos atraviesan, e iguala al otro, que se convierte en semejante.

Dimarco (2006:59) refiere que *"en el devenir, en lo fluido, propio de la situación, el anclaje de la subjetividad como trazo de lo singular (cuando se logra) se juega en la complejidad de la trama identificatoria en el campo del Otro. Dicha trama recorta una identidad sobre el horizonte de la diferencia insoslayable, una identidad que al ser identificatoria en el «fondo» no deja de ser inconsistente; identidad por lo tanto que de ninguna manera es de una vez y para siempre. Según cómo se presente el Otro,*

*tendremos diferentes formas de la identidad o identidades. Ante todo, se trata de insistir en una definición superadora de concepciones esencialistas de lo identitario. También hay un exterior novedoso que construye. Hay una construcción cultural de las identidades propias de cada sujeto”.*

Dirá el mismo autor: “el Otro hoy se presenta con configuraciones que producen subjetividades cada vez más objetalizadas o más cosificadas o, por el contrario, subjetividades, si se puede decir, más subjetivadas.”

Ahora bien, retomando las cuestiones planteadas en el desarrollo de este trabajo, en las condiciones actuales del contexto, surgen interrogantes tales como si es posible hablar de la producción de otro tipo de subjetividades, que se producen como oposición a lo instituido o establecido.

Hay otras maneras de ver al Otro que me acompaña, aunque piense diferente, porque las condiciones concretas de existencia nos atraviesan por igual.

¿Es posible reconocer aquellos espacios sociales donde es posible generar estrategias de resistencia a lo que nos avasalla?

## **ALGUNAS REFLEXIONES**

Esto nos interpela, en tanto lo personal como lo académico en cuanto a los marcos conceptuales e ideológicos que venimos utilizando para interpretar e intervenir en los espacios grupales propician la diversidad, la heterogeneidad y la tarea como objetivo común, como eje principal de vínculo con el otro.

La ruptura en las relaciones sociales, la manipulación de la información, el deterioro de las condiciones de vida, hacen que el espacio grupal y/o colectivo se convierta en una amenaza.

Esto se constituye en un desafío para el Trabajo Social en lo grupal, aunque ello implique procesos contradictorios, donde su objeto de intervención se resignifique y se trabaje sobre los obstáculos simbólicos que inciden sobre esta condición y en la conformación de estos procesos grupales y subjetividades que la atraviesan.

Consideramos relevante consolidar un posicionamiento ético-político, teórico y metodológico desde donde direccionar nuestra mirada e intervención en los actuales escenarios sociales, reflexionando acerca de una propuesta y apuesta en relación a la construcción de las estrategias de intervención en el campo grupal y colectivo. Y en este sentido es importante recuperar el pensamiento crítico y la operatividad creativa del conocimiento para intervenir, dialécticamente, en el campo grupal, a partir de la tarea.

Ana Fernández (2006:99) cita a Castoriadis, quien planteaba que *“la radicalidad imaginante no podría ser absolutamente disciplinada. Ese resto-exceso que resiste a disciplinamientos puede pensárselo tanto en el plano socio-histórico, colectivo, en las revueltas e insubordinaciones a órdenes políticos y económicos, como en las resistencias, desobediencias, transgresiones anónimas propias de quien resiste en sus síntomas, locuras, delirios, sueños o enfrentamientos más o menos silenciosos o anónimos por sus autonomías y/o por sus afirmaciones de lo que le es propio”*.

El espacio grupal y/o colectivo tenderá a la reflexión, resignificación, producción de nuevas subjetividades, nuevos sentidos, que se resistan a lo instituido, que incluyan la diversidad y la diferencia, a partir de la resistencia al modelo neoliberal y a través de la reconstrucción de los lazos sociales.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BILAVCIK, C. (2016). “El grupo como objeto de estudio. Antecedentes históricos, corrientes de investigación y nociones básicas”. Ficha de cátedra de Asignatura Teoría, Espacio y Estrategia de Intervención I “B” Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Ciencias Sociales Carrera Licenciatura en Trabajo Social.

BILAVCIK, C. (2016). “La particularidad de la intervención del Trabajo Social en el campo de lo grupal” Salinas, S. (Compiladora). “2º “Encuentro Académico Nacional de Trabajo Social con Intervención Grupal” FCEJS-UNSL. Villa Mercedes San Luis Argentina. Publicación digital.

- CAMPUZANO, M. (2017). "Identidades débiles" en *Revista Topia*. Año XXVII, N° 81 noviembre 2017. Disponible en <https://www.topia.com.ar/articulos/identidades-tiempos-neoliberales>.
- CARPINTERO, E. (2013). "*La soledad del Narciso*". *Revista Topia* N° 73. Agosto.
- CUSTO, E. (coord.) (2009). *Teorías, espacios y estrategias de intervención grupal*. Córdoba: Edit. Espartaco.
- CUSTO, E. y BILAVCIK C. (2017). "Lo grupal y lo colectivo como estrategia de resistencia para el fortalecimiento de los derechos en la contemporaneidad". V Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social: "Latinoamérica hoy: Democracias, Derechos Y Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Córdoba Argentina Córdoba 5 y 6 de octubre 2017. Publicación web en curso.
- DIMARCO, R. (2006). "Condiciones actuales de producción de la subjetividad" en "Subjetividad y psiquismo" *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*. Buenos Aires, N°1. Abril de 2006.
- FERNÁNDEZ, A M. (2006). "Las lógicas colectivas en el campo de problemas de la subjetividad" en "Subjetividad y psiquismo" *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*. Buenos Aires, N°1. Abril de 2006.



## LA MULTIPLICACIÓN DRAMÁTICA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PARA LA DIVERSIDAD. EXPERIENCIAS CON ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL

**Autoras:** RODRÍGUEZ, Cecilia y BRENNAN, Ana.

**Institución:** Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.

**Asignatura:** Psicología Social.

**Mail de contacto:** ceirod@hotmail.com; ana\_brennan@hotmail.com

**Palabras clave:** multiplicación dramática, diversidad, experiencia colectiva.

El trabajo pretende relatar la experiencia obtenida durante seis años consecutivos (2012-2017), a partir de la realización de Talleres de Multiplicación Dramática con estudiantes de segundo y tercer año de las Carreras de Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Sociología, durante el cursado de la materia Psicología Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo.

Es una primera e introductoria comunicación del trabajo que venimos desarrollando sobre el tema "Multiplicación Dramática", experiencia iniciada en Madrid por los argentinos Kesselman y Plavlovsky.

Partimos de los aportes de Ana María Fernández (2007), que sirvieron de caja de herramientas para construir nuestra propuesta particular. Tomamos como modelo los talleres de multiplicación dramática que realiza hace muchos años la Cátedra de Grupos de la Facultad de Psicología de la UBA, a cargo de la Dra. Ana María Fernández y su equipo docente y lo adaptamos a las condiciones posibles en el

espacio/tiempo de un trabajo práctico, en la proporción de docentes/alumnos con la que contamos en nuestra Facultad.

## **DINÁMICA GRUPAL**

**Dinámica. Encuadre y aplicación del dispositivo:** (tiempo aproximado de trabajo: 2 horas reloj).

1º *Apertura*: Se inicia indicando que la actividad a desarrollar se denomina taller de multiplicación dramática y constituye un dispositivo pedagógico (no terapéutico) que tiene como objetivo intentar crear condiciones para vivenciar una experiencia grupal y colectiva institucional, que les servirá para luego reflexionar sobre lo ocurrido en esa experiencia, articulándolo con las herramientas teóricas de esta Unidad y de las otras subsiguientes.

Se explica que el trabajo tiene diferentes momentos, que solamente en el 1º momento trabajarán en subgrupos y luego trabajarán en forma colectiva y que hay tiempos asignados para trabajar en cada una de ellos (pueden escribirse estos pasos en la pizarra). Se les pide que silencien o apaguen sus teléfonos celulares.

1. Apertura: 10 minutos.
  2. Elección de 1º escena: 10 minutos.
  3. Caldeamiento: 10 minutos.
  4. Montaje de 1º escena: 20 minutos.
  5. Dramatizaciones subsiguientes o multiplicaciones: 25 minutos.
  6. Ronda de comentarios (con nominación y secuenciación de escenas, explicación de cómo se les ocurrieron, escenas silenciadas, qué sintieron, etc.): 15 minutos.
  7. Confección del afiche: 15 minutos.
  8. Cierre: 15 minutos.
1. Luego de la apertura, se les pide que se dividan en 4 subgrupos, que elijan un espacio en el aula donde sentarse y que cada grupo designe un CRONISTA que

deberá registrar TODO lo que se diga y todo lo que observe en forma detallada durante todo el taller, tanto en la primera instancia de subgrupo como en las de trabajo colectivo.

2. Caldeamiento: se creará espacio en el aula corriendo los asientos, se invitará a los alumnos a jugar, desplazándose por el aula libremente, intentando habitar el aula de forma diferente de la habitual y olvidarse de todo aquello que les preocupaba antes de entrar. (Cada año elaboramos la dinámica del caldeamiento que utilizaremos entre todos los coordinadores de la actividad).

3. Una vez designado el cronista, y realizado el caldeamiento, se les pide hacer silencio, cerrar los ojos y contactarse con la primera imagen que se les viene a la cabeza relacionada al tema. Se les pide que recorran los detalles de esa escena que están imaginando. Pasados uno o dos minutos, se les solicita que vayan contando a su subgrupo de compañeros la imagen/escena surgida en cada uno. (El cronista participa imaginando su propia escena y luego tomando nota de todas las escenas relatadas en su grupo). Luego se les pide que, entre todas las imágenes descritas, el grupo deberá elegir una de ellas, que será la que luego le contará al total de compañeros del aula.

4. Elección de primera escena a dramatizar: se les indica que el cronista de cada subgrupo deberá contar al resto de los compañeros la escena elegida en su subgrupo. Una vez descritas las 4 escenas, se les indica que se realizará una votación para decidir entre todos cuál de las 4 escenas es la que el curso completo prefiere dramatizar. Luego de elegida la escena, se le pide al creador de esa escena más detalles de la misma. Luego se dispone a realizar el caldeamiento, explicando el sentido de su realización: crear clima grupal que posibilite el despliegue de la imaginación. Se explica que se evitará detenerse o indagar en cuestiones de lo íntimo o privado y que nadie está obligado a dramatizar si no lo desea, que cada uno decidirá su modo de implicación.

5. Montaje de primera escena: terminado el caldeamiento, se les recuerda a los cronistas el rol asumido de registrar fielmente todo lo que sucede en el aula. Se arma el espacio de escenario para realizar la dramatización de la primera imagen por ellos elegida y se invita a realizar la dramatización al/los alumnos que deseen participar, pidiéndole al creador de esa escena que asuma el rol de director de la

misma. Junto con el director, el coordinador ayuda a armar esa primera escena, convocando personas y/o elementos necesarios para escenificarla; se invita a participar del montaje al resto de los compañeros. Se puede indicar aquí que esta actividad constituye un espacio lúdico, por lo que pueden animarse a sentir que están jugando. Se los invita a comenzar la dramatización.

6. Dramatizaciones subsiguientes o multiplicaciones: luego de finalizada la primera dramatización, se invita al resto de los participantes a improvisar situaciones escénicas evocadas a partir de la dramatización desplegada, escenas que les surjan espontáneamente, que no necesariamente tienen que estar relacionadas con las antes descriptas (3 ó 4 escenas más, según tiempos)

7. Ronda de comentarios: sentados todos en círculo que puede ser en el suelo, se inicia la ronda de comentarios, solicitando al que propuso cada escena que la nombre (la inicial y las subsiguientes) y haga una breve alusión de cómo se le ocurrió esa escena (buscando conocer el mecanismo de conexión; esto es la visibilización del proceso). Luego se les pregunta qué vivieron, sintieron, pensaron a lo largo de las dramatizaciones y de toda la actividad. Se pregunta si se les ocurrieron otras imágenes y por qué no las quisieron contar (escenas silenciadas).

8. Confección del afiche: se sugiere realizar un trabajo de integración a través de la producción gráfica, en el que puedan expresar lo que sintieron que sucedió a lo largo del taller. Participación activa de los observadores.

9. Cierre: Los coordinadores intentan trazar algunas líneas de sentido a fin de detectar si los sentidos producidos se relacionan con aspectos instituidos de las instituciones, aspectos instituyentes o constituyen fragmentos. Para esto utilizan como elementos, la nominación de escenas y su secuencia, los deslizamientos de temas, palabras, gestos observados, tanto los reiterados como los raros o aislados, incluyendo en ese análisis de sentidos, algunos elementos de las escenas silenciadas relatadas en la ronda de comentarios y lo producido en el afiche.

Los cronistas deben presentar el registro de todo lo sucedido en el taller, tanto en los momentos de actividad de su subgrupo como en los de trabajo de grupo completo, con el nombre de todos los integrantes del subgrupo.

En la exposición de la ponencia mostraremos en detalle, la experiencia de multiplicación dramática del año 2016.

Cantidad de alumnos participantes: 120, divididos al azar en 3 aulas, con dos docentes a cargo en cada una (un coordinador y un observador).

Tema de escena inicial disparadora: Diversidades.

## **LA MULTIPLICACIÓN DRAMÁTICA**

Tomamos la noción de multiplicidad deleuzeana, a partir de los aportes teóricos de Ana María Fernández. Para empezar la multiplicidad no se propone explicar ni traducir lo que quiere decir algo. A la multiplicidad le interesa la diversidad de sentidos, un modo de acercarnos a esta es distinguir y puntuar insistencias, en este caso hablaríamos de las diversidades como problemática, no como hechos puntuales de discriminación, de orientación sexual, de pertenencia racial o cultural, entre otras posibles.

Hablar de problemática nos abre el campo de juego, la propuesta es pensar problemas desde esta perspectiva.

Los problemas son formas positivas y la respuesta a ellos está en el modo en que cada época o cada pensamiento delimita, articula sus elementos y les impone una disposición específica. Se diferencia a los problemas de las preguntas, las segundas se resuelven en su respuesta en tanto y en cuanto ésta sature adecuadamente a la pregunta. Los problemas no se disuelven cuando hallan solución; seguirán perviviendo; perviven con formas positivas a pesar y a través de las soluciones.

Ahora bien, hablaríamos entonces del campo problemático de la diversidad o las diversidades y de cómo esta sociedad en este momento socio histórico intenta comprenderla. La misma problemática se repite en diferentes sociedades, contextos históricos, y las respuestas van modificándose; es decir, la problemática pervive, aunque cambien las soluciones.

Algunas pistas que nos da Ana María Fernández en la experiencia de multiplicación dramática para encontrar multiplicidades:

- Distinguir y puntuar insistencias: distinguir en el flujo de la experiencia, por ejemplo, de un trabajo práctico donde analizamos la problemática de las diversidades, sería resaltar algún elemento que insiste: una expresión, un gesto, una palabra, una actitud, una afectación. Este distinguir provoca y crea condiciones para la producción de un sentido ya que detiene, sitúa y enuncia un punto en el flujo de la experiencia.
- Tratar de evitar la tentación de “ordenar el caos” de la experiencia en explicaciones que le den fundamento. Siguiendo con nuestro ejemplo, sería evitar las explicaciones que entre los presentes vayamos construyendo en relación a la problemática de las diversidades que cierran y den respuestas, obturando la diversidad de sentidos.
- Hacer de la no comprensión un recurso tecnológico. Esto implica construir una modalidad donde al abandonar una lógica racional que comprende, se vuelve posible leer algunas de las significaciones que circulan simultáneamente en todas las dimensiones posibles de su complejidad. Así, en el marco del trabajo práctico podrían aparecer menciones a experiencias vividas por los/as estudiantes, análisis desde la problemática a lo largo de la historia en nuestro país, desde la mirada de otras culturas, desde la división de clases, desde los medios de comunicación, entre otras muchas dimensiones posibles, sin buscar encontrar coherencia entre los distintos aportes de los estudiantes.

Algunas operaciones que reducen y cierran la multiplicidad:

- Preguntarnos ¿qué nos quiso decir? en lugar de ¿qué nos dice cuando habla? En el primer caso hay una búsqueda de un solo sentido posible, la segunda abre.
- Traducir lo que alguien dice: “quiere decir que...”
- Hacer una reducción como traducción molar, general: “Este práctico trató sobre la diversidad”, reduciendo los sentidos a una síntesis general y única.

En síntesis, la cuestión de pensar problemas es inherente al pensamiento de la multiplicidad, es inherente a un pensamiento de la diferencia ya no como negativo de

lo idéntico, sino que abre el desafío de pensar diferencias sin identidades, para lo cual se hace necesario pensar la multiplicidad como categoría.

La diferencia vista como negativo de lo idéntico se sostiene desde el pensamiento esencialista; el ser es un ser determinado y sólo puede ser pensado en lógicas identitarias. A este universo de significaciones se le ha llamado pensamiento de lo Uno: en este pensamiento las representaciones que el sujeto construye para conocer los objetos tienen como referente no el objeto, sino el modelo.

Volviendo a la noción de multiplicidad, estas diferencias de diferencias generan intensidades diferenciales. En este poder ser activo, abierto, se trata de pensar y actuar devenires más que reproducciones o copias imposibles del modelo o esencia.

Se trata de pensar diferencias que no refieran identidad. No se trata de negar identidades ni totalizaciones, sino de pensar totalizaciones que no subsuman las partes. Totalidades al lado de las partes.

Deleuze (1997) introduce el término de “multiplicidades” para reemplazar al de “la diferencia” entendida desde el paradigma de lo Uno.

Multiplicidad es aquello que escapa a dualismos y binarismos generalmente reductivos. Invita a pensar desde lógicas no disyuntivas, desde el “y” y el “entre”. No se trata de pensar la multiplicidad como lo que tiene muchas partes, como meras adiciones de partes, sino como lo que está plegado de muchas maneras.

Una multiplicidad no se define por el número de términos. No son los elementos ni los conjuntos los que definen la multiplicidad. Lo que la define es el “y”, el “y” como algo que ocurre entre elementos o entre conjuntos. Es decir que lo fundamental son los modos de conexión y desconexión que se establecen. Aunque sólo haya dos términos, hay un “y” entre los dos. No es ni uno ni otro, ni uno que deviene otro, sino que constituye precisamente la multiplicidad. Se trata de deshacer los dualismos desde adentro, siguiendo las líneas de fuga que pasan entre los dos términos o los dos conjuntos. Es, en ese sentido, un procedimiento que opera de modo diferente, tanto con respecto a la dialéctica como en lo que refiere a la búsqueda de identidades, ambas muy propias del pensamiento que han desplegado las filosofías del sujeto.

En su lógica del “y” confronta con el criterio ontológico que establece la necesidad del fundamento y con la idea de origen y fin que tiene como correlato necesario procedimientos de disyunciones excluyentes. El medio no es una media sino el sitio donde las cosas adquieren velocidad. “Entre” no designa una relación localizable que va de una cosa a la otra, en términos deleuzeanos arrasa sin principio ni fin que socava las dos orillas y adquiere velocidad en el medio.

La idea de multiplicidad como sustantivo deja por fuera la oposición de lo uno y lo múltiple, crea condiciones de posibilidad para un pensamiento que escape a la dialéctica. Deleuze y Guattari (1994) al explicar la teoría de las multiplicidades, consideran que las multiplicidades desbordan la distinción de consciente e inconsciente, de la naturaleza y la historia, del cuerpo y el alma. Son en tal sentido un intento de superar los binarismos. Aclaran que no presumen ninguna unidad, no entran en ninguna totalidad ni remiten a ningún sujeto. Las subjetivaciones, las totalizaciones, las unificaciones son, por el contrario, procesos que se producen y acoplan en las multiplicidades.

El modo de realización de las multiplicidades es el rizoma. Desde esta lógica se arma trama, no instituyendo unidades sino dimensiones. En la lógica de la multiplicidad se puede captar lo que no pueden capturar los sistemas de representación. En un rizoma se trazan líneas, cartografías, mapas.

Consideramos que el dispositivo de la multiplicación dramática que utilizamos con estudiantes crea condiciones de posibilidad para visibilizar lo grupal como un espacio en el que acontece la multiplicidad. Por esto posibilita el estudio de la producción y la reproducción de significaciones imaginarias sociales.

Las múltiples escenas “individuales”, sin aparente lógica, surgen porque algún elemento de una escena, al conectar con una resonancia de algún participante, produce una nueva escena y así sucesivamente. El disparador no es estrictamente una escena anterior, sino algún elemento presente en ella, este provoca en algún integrante otra escena y así sucesivamente. Otras veces no resulta muy distinguible el disparador que provoca una escena.

Se trabaja con la *idea de latencia* como lo que late ahí en la superficie de un grupo (no como significados ocultos en la profundidad). Se trabaja con *las insistencias* (el

sentido insiste para existir), las líneas que las hilvanan y con *las rarezas*. Crea condiciones para posteriores operaciones de significación.

Intentamos identificar a los agenciamientos, entendidos como apropiaciones deseantes. Los integrantes de un grupo se agencian de un elemento de una escena y lo acoplan a una sensación, imagen o idea a través de una forma dramática. Un agenciamiento es siempre colectivo y singular. Es colectivo porque aquello con lo que agencia proviene del magma de significaciones imaginarias sociales disponibles. Es singular porque es único e irrepetible y porque proviene del deseo de agenciar de quien se apropia de ese elemento.

En los diferentes talleres hemos podido observar los dos tipos de multiplicaciones dramáticas descritas por Deleuze (1997):

Multiplicaciones metafóricas o mutantes: sucesiones de escenas sin secuencia lógica comprensiva. Las lecturas de líneas de sentido se elucidan después.

Multiplicaciones metonímicas o reiterantes, donde a partir de la primera escena ésta se repite una y otra vez con pequeñas variaciones. Más que multiplicar se escenifican distintos modos de resolución del conflicto que dejó planteada la escena inicial, a modo argumental, de modo que la sucesión de escenas conforma capítulos de un relato organizado a modo de una historia argumental. Se produce una homogeneización temática donde pareciera que no se dejara latir a latencia. Se instala lo homogéneo, se desaloja lo diverso.

De acuerdo a la experiencia que venimos realizando este modo reiterante de escenificar se encuentra vinculado, en algunas ocasiones, a la presencia de resistencias grupales, a la problemática en sí y/o a la modalidad de la actividad propuesta.

Pensar la multiplicidad como categoría, pensar la diferencia sin identidad, las diferencias de diferencias, implica ir de las diferencias a la diversidad. Por eso desde los Talleres intentamos habilitar prácticas que visibilicen la diversidad y la pongan en acción.

Se trabaja elucidativamente los imaginarios sociales, empleando recursos conceptuales y metodológicos que den cuenta del magma de significaciones

imaginarias sociales en acción, el cual se despliega en lo implícito y no en la dialéctica de lo Uno que buscaría denominadores comunes o principios unificadores.

## **ALGUNAS CONCLUSIONES**

La experiencia nos ha ido mostrando que los talleres de multiplicación dramática han resultado ser un dispositivo que logra provocar condiciones de multiplicidad ya que la incorporación del cuerpo como herramienta expresiva genera intensidades que facilitan el despliegue de lo múltiple.

Intentamos al mismo tiempo, en forma conjunta con los estudiantes, crear herramientas conceptuales que permitan leer las operaciones de multiplicidad que se despliegan en cada taller, tratando de hacer y de pensar, de pensar y hacer en circuitos de problematización recursiva a cada momento.

Para los/as estudiantes de ambas carreras es una oportunidad para vivenciar lo grupal y poder luego establecer conexiones con la teoría como caja de herramientas para el análisis y la intervención en lo social.

La elección de los temas de los talleres de multiplicación es elegida por los docentes cada año, de acuerdo a las temáticas que consideramos están presentes en el imaginario social de los/as jóvenes universitarios.

El caso presentado de “diversidades” constituye, además, un intento de problematizar la mirada hacia las diferencias desde el paradigma moderno de lo Uno, donde habría un modelo único al cual seguir y una lógica identitaria que prima y desiguala al diferente; invitando a la pregunta, a la apertura de múltiples sentidos, al despliegue del entre, de aquello que no está instituido en ninguna categoría, a lo que late e insiste para existir.

Como producción de estos talleres de multiplicación dramática acerca de las diversidades se obtuvieron escenas de discriminación en escuelas, de enfrentamientos entre grupos y organizaciones con fuerzas de seguridad, escenas de discriminación laboral, de violencia de género, de discriminación en la vía pública (parada de colectivo, calle), de discriminación por orientación sexual, entre otras. La insistencia en dramatizar escenas relacionadas a la diversidad de etnias, nos

enfrentó a nuestras propias creencias como adultos/docentes, seguros de que el tema propuesto llevaría a los jóvenes a hablar de diversidad sexual en forma predominante. Nuestra primera interpretación nos hizo pensar en resistencias grupales para exponer la sexualidad ante el grupo. La lectura desde la multiplicidad, nos permitió entender que la problemática de la discriminación étnica era uno de los temas que latía en la superficie de este colectivo de estudiantes, en ese particular momento histórico, encontrando un espacio de visibilización en este dispositivo. Produciendo asombro también en ellos mismos al momento de trazar las líneas de sentido.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1994). "Prefacio a la edición italiana de Mille Plateaux" en *Revista Archipiélago*, N° 17, Archipiélagos, Madrid.

DELEUZE G.; PARNET, C. (1997). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.

FERNÁNDEZ, A.M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.



## EL APRENDIZAJE GRUPAL. UNA TRAMA ENTRE SUJETOS, TEORÍAS Y ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN CON GRUPOS.

**Autora:** FERRARI, Graciela

**Institución:** Universidad de Buenos Aires

**Asignatura:** Procesos grupales e Institucionales (Cátedra Ferrari)

**Mail de contacto:** gratoferra@gmail.com

**Palabras clave:** Aprendizaje grupal – herramientas – intervención -praxis transformadora.

*Otra de las convicciones propias del docente democrático consiste en saber que enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. (Paulo Freire, 2003:54)*

### INTRODUCCIÓN

Esta ponencia propone dilucidar los procesos de enseñanza y aprendizaje acerca de la intervención de los/as Trabajadoras/es Sociales (TS) en el campo de los grupos y las organizaciones. La estrategia implementada por la cátedra pretende producir una ruptura con el modelo que se sustenta en la dicotomía entre los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden.

El objetivo de este trabajo es compartir la experiencia que se viene desarrollando junto con los/as estudiantes en la construcción de saberes para la intervención en el campo grupal.

Como cátedra nos planteamos incentivar el protagonismo de los/as estudiantes para generar una conciencia crítica que les permita problematizar la realidad y visibilizar los entrecruzamientos entre instituciones, organizaciones y grupos. La reflexión y comprensión sobre esta trama da sentido a la intervención desde el lugar del empoderamiento de los sujetos sociales para que sean ellos los actores de su propia transformación.

Desde una perspectiva crítica de aprendizaje grupal participamos, estudiantes y docentes en el desarrollo del proceso de apropiación de herramientas teórico-metodológicas sobre lo grupal. En estos espacios de interacción ponemos en juego maneras de pensar y de sentir, confrontando saberes conceptuales e instrumentales para construir una intervención operativa y transformadora en el campo de las organizaciones y los grupos.

Ante las situaciones de fragmentación social que nos impone la realidad, valoramos el dispositivo grupal como modelo de intervención desde un posicionamiento ideológico que sostiene que los grupos que se constituyen y articulan en estas circunstancias generan la toma de conciencia de la fuerza que tienen los procesos colectivos en la transformación (Carballeda, 2008:6). Lo grupal es el espacio incuestionable de inclusión y de re-subjetivación. Permite a los/as integrantes del grupo hacer circular la palabra y la escucha, confrontar ideas, poner en juego sus emociones, tejer tramas vinculares, deshacerlas y armar otras, establecer relaciones significativas, promover la solidaridad y la cooperación, en oposición al individualismo y la competencia, propias del sistema capitalista y sus políticas de exclusión social.

Las resonancias de las problemáticas en el espacio grupal, generan en conjunto alternativas creativas y potentes tendientes a una práctica transformadora de la realidad.

Desde este paradigma sostenemos la necesidad insoslayable de desarrollar capacidades y prácticas operativas en la formación de los/as TS para la intervención en el campo grupal.

Nos preguntamos:

*¿Cómo pensar las prácticas docentes aportando herramientas para generar una praxis transformadora en la intervención con los grupos y las organizaciones?*

*¿Cómo incentivar el protagonismo de los/as estudiantes en el aprendizaje para crear una conciencia crítica que les permita problematizar la realidad y visibilizar los entrecruzamientos entre instituciones, organizaciones y grupos?*

## **EL APRENDIZAJE COMO PRAXIS TRANSFORMADORA**

Nos proponemos desarrollar aptitudes para comprender el acontecer de un campo complejo como es el grupal y el de las organizaciones. De ahí la necesidad de incentivar en los/as estudiantes el hacer y hacerse preguntas que permitan un análisis crítico de la realidad. Producir rupturas con cualquier posicionamiento dogmático que intente naturalizar lo que es histórico y socialmente construido. Pero además de ampliar las capacidades teórico-metodológicas, nos importa primordialmente promover el desarrollo de actitudes frente a los otros y a la tarea. Esto implica posicionarnos desde la formación, como sujetos con capacidad para sentir, pensar y hacer, reconocernos como sujetos de acción, preguntarnos sobre nuestras prácticas, revisar nuestras matrices de aprendizaje, ser conscientes de nuestros límites, aprender a albergar a los otros, acompañarlos en la búsqueda de alternativas, saber tomar equidistancia para poder dar lugar a las resonancias.

En consonancia con estos fundamentos y propósitos sostenemos que es ineludible, que los/as estudiantes, como sujetos aprendientes, puedan vivenciar, reflexionar y conceptualizar acerca de las vicisitudes por las que atraviesan ellos mismos como integrantes del grupo de práctico. Esta perspectiva los involucra, los hace poner en juego vivencias, confrontar ideas, reflexionar y conceptualizar sobre la experiencia. El proceso de conformación del propio grupo les permite comprender los procesos por los que transitan otros grupos, vislumbrar la interdependencia que opera entre grupos y organizaciones, y los *atravesamientos*: individual, social, contextual, político, histórico, económico, coyuntural e institucional que entrecruzan el campo grupal, aprendiendo así a desarrollar estrategias para la intervención (Fernández, 2002:143).

El grupo problematiza el lugar del saber-poder del docente, propone la construcción de una relación dialógica entre sujeto enseñante-sujeto aprendiente, en donde el rol de enseñar y aprender circula en un vínculo de mutuas transformaciones. Con esta estrategia pedagógico-didáctica, el grupo en la instancia del práctico funciona como espacio y como herramienta del aprendizaje grupal.

### **GRUPO COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE**

Con un encuadre establecido semanalmente, el grupo se reúne en un ámbito de trabajo junto con un equipo coordinador para reflexionar sobre los contenidos de la clase teórica, compartir vivencias y experiencias, confrontar posiciones, buscando arribar a síntesis integradoras sobre los diferentes temas. El equipo de coordinación acompaña esta tarea interviniendo cuando los obstáculos que aparecen en el plano de los intercambios impiden al grupo alcanzar sus objetivos. En ese marco el grupo se constituye como espacio de aprendizaje sobre los contenidos que se refieren a la problemática grupal.

### **GRUPO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE**

La reflexión sobre las vivencias y emociones que se manifiestan en el campo grupal, la confrontación de ideas, las resonancias, los silencios, las identificaciones y proyecciones entre los integrantes, los procesos imaginarios (Del Cueto y Fernández, 2000:47) que se ponen en juego, dan la posibilidad de conceptualizar sobre lo que acontece en el grupo. Así se va desentrañando la trama del propio proceso y la experiencia se constituye en herramienta para comprender el acontecer de otros grupos a partir de las perspectivas de varios autores: Enrique Pichon-Rivière, Jean Paul Sartre, Ana María Fernández, Armando Bauleo, Marta Souto, entre otros/as.

Que los/as estudiantes reflexionen sobre el propio proceso de conformación como grupo resulta develador y estratégico porque les posibilita la apropiación de herramientas y orienta sus prácticas para operar.

### **EL APRENDIZAJE GRUPAL COMO INSTRUMENTO PARA LA INTERVENCIÓN**

La perspectiva de aprendizaje que sustentamos en la cátedra se fundamenta en la convergencia epistemológica de los aportes de Paulo Freire, Enrique Pichon-Rivière, Armando Bauleo y Estela Quintar, quienes coinciden en aspectos nodales en sus concepciones sobre aprendizaje.

A partir de sus desarrollos convergentes es que reconocemos el carácter vincular del aprendizaje. En el acto de aprender hay sujetos aprehendientes (estudiantes y docentes), procesos de interacción y comunicación entre ambos y con el objeto de conocimiento. Pero también hacemos hincapié en el carácter histórico y social en el que se enmarca el aprendizaje: sujetos atravesados por las condiciones particulares del contexto socio-histórico y cultural y por sus condiciones concretas de existencia.

El aprendizaje es entendido entonces como proceso transformador. Para que haya aprendizaje tiene que haber apropiación instrumental de un saber conceptual y/o experiencial para producir un cambio en la conducta y una intervención transformadora en el sector de la realidad sobre el que interviene el sujeto.

Si tomamos en cuenta estos aspectos, el aprendizaje grupal se convierte en un modelo didáctico poderoso para poner en juego estas características. En el seno del grupo tenemos sujetos, información y emoción en constantes procesos de interacción y comunicación. Lo contextual atraviesa la realidad del grupo en cada aquí y ahora. Esto posibilita la emergencia de lo nuevo que aparece como producto grupal. Las emociones promueven en los sujetos la problematización de aprendizajes internalizados y el deseo hacia la búsqueda de nuevos saberes.

Para Bauleo, el aprendizaje grupal es:

*Un proceso de interacción y modificación recíproca, entre los sujetos implicados comprometidos en el aprender y con el objeto de conocimiento. La función de enseñar y aprender circula en una estructura y es ejercida tanto desde el rol docente como desde el rol alumno. Este modelo parte del protagonismo de los sujetos implicados en el aprendizaje a través de lo que llamamos indagación activa, a través de una praxis (1982:19).*

## **UNA UNIDAD PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**

Dentro del marco normativo de la universidad, nos planteamos una modalidad donde las instancias del teórico y el práctico funcionen como una unidad, integrada por dos momentos de mutua retroalimentación:

### **Dialogando con las teorías**

Los contenidos teóricos se desarrollan de manera interactiva fomentando la participación de los/as estudiantes para que aparezca la pregunta y la duda como motor en la construcción de los saberes. Los temas abordados son relacionados con experiencias personales y/o vinculadas a sus prácticas pre-profesionales en el campo grupal. Traen aportes de otras materias que permiten hacer atravesamientos e integraciones conceptuales y metodológicas. Esta instancia la vamos construyendo entre todos. El involucramiento pone en juegos las emociones, resignificando su rol protagónico en la construcción del conocimiento.

Para enriquecer estos encuentros teóricos se utilizan diferentes recursos:

- **Tecnológicos:** diversos buscadores de información por Internet. Presentaciones digitales, películas, videos-documentales, textos e imágenes impresas.



Fotografías, textos periodísticos y otros.

*Demostración de destrezas por parte de jóvenes del **Circo Social** participantes de una mesa de "Movimientos Sociales"*

- **Dinámicos:** Mesas redondas con la participación de invitados que representan a diferentes organizaciones y Movimientos Sociales, quienes comparten sus experiencias, generándose espacios de intercambio y debate con los los/las estudiantes.



Taller vivencial "*Dispositivo grupal: La intervención del Trabajador Social en Grupos y Organizaciones*", coordinado por el Lic. Federico Villar, docente de la Facultad de Psicología de la UBA

- **Clases abiertas:** con profesores invitados de otras carreras de la facultad de Ciencias Sociales y de otras universidades, y de profesionales, especialistas en temas vinculados con contenidos programáticos de la asignatura.

### **PONIENDO EN JUEGO LO AFECTIVO, LA ACCIÓN Y LA REFLEXIÓN**

Los grupos del práctico están integrados entre 25 y 45 estudiantes de acuerdo con las demandas de cada cuatrimestre. Esta variación pone en juego la recreación de los espacios y las estrategias para dar lugar a una adecuada operatividad al proceso de los grupos. Nos interpela a los/as docentes para producir rupturas con un modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje. La adaptación activa a las cambiantes realidades que presenta la universidad nos da la posibilidad de pensar diferentes estrategias desarrollando un bagaje teórico-metodológico que permite a los/as estudiantes apropiarse de diversas modalidades de intervención con grupos y organizaciones en las diferentes formas y características que se presentan en contextos actuales.

Entendemos la instancia del práctico como un tiempo-espacio donde se promueve la integración del sentir, el pensar y el hacer, la articulación de la teoría y la práctica, todo ello en encuentros participativos y democráticos.

Es una modalidad operativa a través de la cual el docente actúa como coordinador y facilitador de la comunicación, utilizando estrategias y técnicas pensadas en función de las necesidades y vicisitudes por las que atraviesa el grupo con las que se propone operativizar la tarea. Su intervención se da tanto en el plano de lo epistemológico como en el de las relaciones de los integrantes entre sí y de éstos con la tarea. El equipo coordinador, generalmente integrado por dos docentes, rota los roles de coordinación y observación. Desde este último rol lleva un registro a

través de una crónica de lo que acontece a lo largo de la reunión. Este material escrito es un insumo valioso para analizar las situaciones emergentes y hacer el seguimiento del proceso de aprendizaje.

La disposición circular en el espacio facilita procesos de interacción, comunicación y el mutuo conocimiento entre los integrantes. De ahí la importancia de la mirada como sostén del grupo.



Los/as participantes se expresan a través de la vivencia, la reflexión, la conceptualización. Se dan situaciones permanentes entre la tensión y la resolución de obstáculos posibilitando avances que transforman la cantidad en calidad de aprendizajes. La experiencia y la teoría se organizan a través de un proceso dialéctico de crecimiento espiralado. Así se va conformando el grupo. Es esperable que, finalizado el cuatrimestre, los/as integrantes puedan reconocerse como parte de un grupo a partir de las relaciones y vínculos que se construyen entre ellos/as.

## **LA COORDINACIÓN DEL PROPIO GRUPO, UN PUENTE HACIA LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

Promediando el cuatrimestre los/as estudiantes intervienen en una práctica de coordinación y observación del propio grupo, como ámbito generador de saberes acerca de lo grupal. Finalizada la experiencia de coordinación de cada equipo, se abre un espacio de evaluación en el que intervienen los/as estudiantes que coordinaron, los/as compañeros/as del práctico, los/as docentes. Se da un intercambio fecundo a partir de múltiples miradas. Este espacio forma parte de una

instancia valiosa de aprendizaje en la cual se ponen de manifiesto las posibilidades de articulación entre la teoría y la práctica y el análisis de los instrumentos metodológicos para la intervención.

A medida que avanzan los diferentes subgrupos en la coordinación se pueden ver cambios paulatinos que se transforman en saltos cualitativos en el aprendizaje. Esta experiencia visibiliza el protagonismo de los/as estudiantes quienes despliegan estrategias creativas y reflexivas, dando cuenta de la apropiación de herramientas para hacer una lectura adecuada del acontecer grupal.

Al terminar el cuatrimestre se destina la última reunión a la evaluación final del proceso grupal e individual.

Los/as estudiantes comparan las expectativas, temores y deseos con los que llegaron al inicio de la cursada con las que se llevan de esta experiencia al finalizar.

En general rescatan las resistencias que operaban en el comienzo por el nivel de exposición que implica la experiencia de trabajo en grupo. Se pone en tensión la confrontación de modelos de enseñanza y aprendizaje. El sustentado por la cátedra que se centra en la relación de los integrantes del grupo entre sí y de todos con la tarea, con el modelo centrado en la enseñanza que es el que prevalece en el ámbito académico (Jiménez, 2007:177).

*Al finalizar la cursada pueden hablar de los cambios que se producen en cada uno y en el grupo, el salto cualitativo que se da en las modalidades de relación con los/as otros/as y en la posibilidad de apropiación instrumental de contenidos, tomando esta experiencia de aprendizaje como herramienta para la intervención con grupos en sus prácticas pre-profesionales.*

## **ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA**

Esta metodología de articulación teórico-práctico se sustenta en el modelo creado por Pichon-Rivière e implementado en las escuelas de formación de psicólogos/as sociales. Tiene su origen en la experiencia de Rosario (Pichon-Rivière, 1978:107-120). No es novedosa para quienes sostienen los desarrollos de este autor como modelo de intervención grupal. Sin embargo, lo más pichoniano de esta estrategia

pedagógico-didáctica es tener la capacidad de adaptación activa a la realidad cambiante del contexto universitario, junto a otros atravesamientos, que impactan en el espacio grupal. Deben cambiar los encuadres de la tarea y las estrategias. En la sociedad también cambian los grupos, sus necesidades, las demandas y los tiempos para la acción. Desde esta perspectiva los instrumentos aprendidos que fueron operativos para intervenir en algunos espacios y tiempos no lo son para intervenir en todas las modalidades que presentan los agrupamientos en contextos actuales. Este análisis nos interpela como docentes para poner al margen cualquier estrategia de formación rígida y dogmática, y refuerza la idea de un modelo de aprendizaje sobre lo grupal sostenido en una concepción de la educación desde la perspectiva crítica y problematizadora de la realidad sostenida por Paulo Freire.

Otro aspecto que se pone en cuestión para el análisis es repensar de manera crítica las estrategias pedagógicas y didácticas que den cuenta de los cambios y las nuevas realidades sociales y simbólicas de los/as estudiantes que transitan la experiencia de aprendizaje a lo largo de los años.

Nos preguntamos entonces:

*¿Quién es hoy el sujeto aprendiente?*

El perfil de los/as estudiantes en la universidad ha cambiado en los últimos años, entre otras cuestiones, debido a la incorporación de las herramientas tecnológicas en su cotidianeidad. Los/as jóvenes que cursan la materia tienen una edad promedio de 22 años. Son todos/as nativos/as digitales. Privilegian y naturalizan una modalidad de vínculo mediatizada por la comunicación a través de las redes sociales, de los dispositivos y de los recursos que ofrece internet. La universidad acompaña el ritmo de estos cambios con una oferta actualizada de posibilidades de trabajo a través de diferentes plataformas virtuales. Uno de los desafíos que se nos presenta es el de recrear las estrategias que equilibren los modos actuales de encuentro a través de las redes con aquellos que posibiliten revalorizar las relaciones vinculares cara a cara.

La tarea del grupo en la instancia del práctico se convierte en un lugar donde se resignifican los vínculos. A lo largo del proceso puede observarse el compromiso de los/as estudiantes con sus aportes novedosos y creativos para la construcción social

del conocimiento. En el espacio grupal ponen el cuerpo y las emociones, dando cuenta en sus reflexiones sobre el impulso de lo colectivo en la acción.

*¿Qué se espera del sujeto enseñante?*

Para que las prácticas sean realmente transformadoras es necesario volver sobre nosotros/as mismos/as para descentrarnos del lugar del saber-poder.

Repensar las prácticas, implica revisar nuestros modos de aprender, de pensar, de sentir y de hacer. Preguntarnos, por ejemplo: ¿por qué enseñamos como enseñamos? ¿Qué lugar tiene el otro en la construcción del saber? ¿Cuánto de los viejos esquemas de aprendizaje internalizados podemos problematizar?

El trabajo académico nos posiciona ante la necesidad de generar espacios para la construcción de saberes que posibiliten a docentes y estudiantes problematizar la realidad, confrontar con los contenidos, con los autores, con las metodologías. La propuesta es la de un modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en la formación, donde el énfasis está puesto en las relaciones pedagógicas alumno-alumno, docente- alumno, docente-docente y de todos con la tarea, entendiendo a los sujetos como totalidades complejas y atravesadas por su historicidad. El aprendizaje grupal supone la instrumentación de contenidos y destrezas y la reflexión sobre sí mismo y las interacciones, los conflictos, los avances y retrocesos en la tarea de aprender (Jiménez, 2007:179).

No podemos pensar la tarea pedagógica y didáctica con la *“ausencia del sujeto”*. (Zemelman en Rivas Díaz, 2005:7)

Lo que hay que poner de relieve es el cambio de foco tradicional que caracteriza a la universidad: se trata de pensar la educación desde la perspectiva del que aprende, no del que enseña.

Estela Quintar (2009) nos propone una epistemología del *presente potencial* porque reconoce al sujeto como actor en la construcción del conocimiento y protagonista esperanzado y potente de su historia y de su porvenir (2009:40). La enseñanza pone la mirada en el sujeto potente, promoviendo en él, el deseo de saber.

Las preguntas acerca del qué y para qué enseñar se resignifican cuando ponemos el énfasis en el para quién, en el sujeto situado.

*¿Qué será necesario para una praxis docente que acompañe a los/as estudiantes en su formación para la intervención con grupos y organizaciones?*

La propuesta de la cátedra se sustenta en la construcción de una “caja de herramientas”, entendida en los términos en los que propone Michel Foucault

*Todos mis libros [...] son, si quiere, pequeñas cajas de herramientas. Si las personas quieren abrirlas, servirse de una frase, de una idea, de un análisis como si se tratara de un destornillador o de unos alicates para cortocircuitar, descalificar, romper los sistemas de poder, y eventualmente los mismos sistemas de los que han salido mis libros, tanto mejor (1991:88).*

La Caja de Herramientas en términos del aprendizaje en el campo grupal representa la posibilidad de resignificar las intervenciones, tomando los instrumentos pertinentes a partir de una representación genuina de los grupos y de las circunstancias territoriales, contextuales y particulares por las que atraviesan. No hay teorías y métodos infalibles ni verdades universales. En ese sentido, es importante revisar nuestras prácticas, despojándonos de certezas absolutas.

*“...la labor del intelectual es desarmar las verdades ficciones que nos atraviesan. Esto implica una doble operación, pues supone reconstruir lo dado, pero incluyendo la deconstrucción de nosotros mismos, ya que fuimos hechos en verdades ficciones, en el interior de dispositivos. Este doble movimiento sólo puede darse en el no lugar, en la falta de asideros, la angustia y la resistencia. En este sentido la teoría es para los intelectuales una “caja de herramientas”. Las herramientas permiten operar desde los dispositivos concretos, sobre los artefactos, pero no cualquier herramienta produce cualquier efecto. Del mismo modo, la teoría, en la medida en que se imbrica en prácticas concretas, no es producto de la mera subjetividad, tienen efectos materiales concretos, pero sólo en tanto es usada en el momento y en el lugar adecuado, de manera precisa, evitando aplicaciones mecánicas y toda forma de narcisismo que intente anteponer el propio deseo a la realidad” (Murillo, 1997)*

Una Caja de Herramientas para la intervención con grupos desde el TS nos propone abarcar la complejidad de un campo como el grupal con una mirada que considera la multirreferencialidad como posibilidad de hacer converger teorías diversas que permitan abordajes múltiples sin reducir unos enfoques a otros. La

multirreferencialidad postula una heterogeneidad profunda de perspectivas que pueden rearticularse y contribuir a la comprensión, utilizando diferentes ópticas y lenguajes que es necesario distinguir y también combinar sin reducir. No se trata de homogenizar. Se intenta un conocimiento teórico-metodológico multidimensional, dialéctico, que se produzca por una construcción espiralada. No se trata de unificar los saberes sino hacer dialogar las teorías para encontrar matrices creadoras de conocimientos que integren las miradas. Esto hace posible analizar tanto las convergencias como las divergencias (Souto, 2000:28-30).

## **EN SÍNTESIS**

Entendemos a los grupos como espacios potentes de reconstrucción de identidad. La singularidad de las problemáticas sociales que atraviesan a los sujetos sociales replican en el grupo y posibilitan alternativas conjuntas, poderosas para que reconozcan la fuerza de lo colectivo en el emprendimiento de acciones transformadoras.

Los/as TS somos profesionales que hacemos posible abrir esos espacios, sostenerlos con nuestra intervención con el propósito de promover cambios, tanto en los grupos como en las organizaciones, con el fin de defender derechos vulnerados y empoderar a los sujetos para la acción.

En la labor académica como docentes se nos impone el desafío de lograr una formación que problematice la intervención en el campo grupal. Un aprendizaje que siembre el protagonismo de los sujetos aprendientes, un sujeto presente que trae un potencial de saberes que pone en acción, enriqueciendo el bagaje de conocimientos acerca del campo de intervención grupal. Cuando interpela los contenidos conceptuales y metodológicos (porque no siempre, no todos, no con todos, son operativos para la intervención) está pensando en la necesidad de nuevas estrategias. Pone en juego capacidades, habilidades que dan lugar a la construcción de diversas herramientas para la intervención. Traen sus experiencias en psicodrama, en el uso de técnicas para la educación popular, en la militancia social, en destrezas artísticas, traen su capacidad reflexiva. Todo esto se pone en juego al servicio de la tarea enriqueciendo el espacio de aprendizaje.

La ruptura de posicionamientos dogmáticos respecto del uso de ciertas teorías da cabida a formas de intervención diferentes para aquellos grupos con necesidades, espacios y tiempos, en los que las técnicas tradicionales no son factibles para producir transformaciones.

¿Cómo pensar nuestro rol docente entonces?

Se nos impone un cambio de paradigma. Producir ruptura con aquello de lo viejo del modelo de enseñanza que no da cuenta de la realidad cambiante. Aprender a desestructurar teorías que abordan lo grupal para hacerlas dialogar con otras y tomar de cada una, los instrumentos que enriquecen la mirada acerca del grupo y de las organizaciones en la que se actúa.

Esta manera de pensar la formación académica en el campo que nos ocupa solo será posible si establecemos una relación dialógica en el vínculo educando-educador. Paulo Freire en sus reflexiones acerca de las virtudes del educador señala a la coherencia como primera virtud. Coherencia entre el discurso que habla de la opción y la práctica que debería estar al servicio del discurso. (Freire, 1985:1). Para él, ésta es la virtud guiadora de la tarea pedagógica. En la formación para la intervención grupal esta tarea se construye cuando tenemos más preguntas que certezas.

**“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”** (Paulo Freire, 2008:69).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAULEO, A. (1982). *Ideología, Grupo y familia*. México: Folios Ediciones.

CARBALLEDA, A. (2008). *Problemáticas sociales complejas y políticas públicas*. Revista CS, (1) Recuperado de: [http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista\\_cs/article/view/409/409](http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/409/409)

DEL CUETO, A.M. & FERNÁNDEZ, A. (2000). *El Dispositivo grupal*. Buenos Aires: Galerna- Búsqueda de Ayllu. Cita en el texto: Lo grupal. Historia y devenires, Pavlovsky E. & De Brasi J. C.

- FERNÁNDEZ, A. M. (2002). *El Campo Grupal*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- FOUCAULT, M. (1991). "De los suplicios a las celdas". En: *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- FREIRE, P. (2003) *El grito manso*, en: Capítulo III: Elementos de la situación educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- JIMÉNEZ, M. (2007). Modelos pedagógicos vigentes en la universidad y ejercicio de la docencia. En PAGANI, E. (UP) *Experiencias y Propuestas en la Construcción del Estilo Pedagógico en Diseño y Comunicación* (pp. 177-184). Buenos Aires, Argentina, Universidad de Palermo.
- MURILLO, S. (1997) *El discurso de Foucault: estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires, Carrera de Sociología.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1978). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- QUINTAR, E. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional. Instituto y pensamiento en América Latina.
- RIVAS DÍAZ J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. Los caminos y el encuentro. Recuperado de: <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento6.pdf>
- SOUTO, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.



## **PROPUESTA INTERUNIVERSITARIA DE CONSTRUCCIÓN DISCIPLINAR SOBRE EL TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS: LA EXPERIENCIA DEL NODO INTERNACIONAL.**

**Autores:** BUSTOS RIAÑO, Adela; RODRÍGUEZ, Miguel; ORNELAS, Adriana y SALINAS, Susana.

**Institución:** Fundación Universitaria Unimonserate -Programa de Trabajo Social-, Colombia. Universidad Nacional Autónoma de México -Escuela Nacional de Trabajo Social-. Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales -Universidad Nacional de San Luis. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social- Argentina.

**Asignaturas:** Trabajo Social con Grupos

**Mail de contacto:** susalinas06@gmail.com

**Palabras claves:** nodo de grupo; trabajo social con grupos; trabajo colegiado.

### **INTRODUCCIÓN**

La ponencia está estructurada en 4 partes: Origen y antecedentes del Nodo, fortalezas del trabajo realizado por el Nodo, relevancia para la formación de trabajo social y proyección del Nodo.

### **ORIGEN Y ANTECEDENTES DEL NODO**

Desde el 2001 en Colombia, “por iniciativa del Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social –CONETS-, se trabaja en diferentes Nodos entre ellos el de Trabajo Social de Grupo, asumido inicialmente por la Universidad Nacional, sin embargo, hasta el primer semestre de 2011 solo se tuvo información de un encuentro del Nodo en la Universidad de la Salle, realizado en el 2005.

## **REACTIVACIÓN DEL NODO**

Desde el segundo semestre de 2011 se reactivó el Nodo, con los siguientes objetivos: “generar acciones que permitan el intercambio de saberes y práctica, entre unidades académicas orientadas a posicionar y desarrollar el trabajo social con grupos”; “reconocer las prácticas académicas que se desarrollan en los diferentes programas de trabajo social” y “favorecer la formulación de proyectos conjuntos. Investigación, eventos académicos y producción escrita a través de convenios interinstitucionales” (Unimonserrate, 2015:3).

Inicialmente se contó con representación de unidades académicas de Bogotá: Universidad Externado, Universidad de la Salle, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Universidad Nacional. Del 2011 al 2015 se llevaron a cabo acciones relacionadas con las funciones sustantivas de la Educación Superior, las cuales son definidas por el Ministerio de Educación como “actividades esenciales que le son propias o le corresponden a la universidad, sin la cual perdería su naturaleza. Se han reconocido como funciones sustantivas a la investigación, la docencia y la extensión” (2007:11), en torno a las cuales se explicita el trabajo realizado:

## **DOCENCIA**

Se inició con un trabajo de aula que tuvo por objetivo responder a la pregunta ¿las unidades académicas internacionales de trabajo social abordan el método de grupo?, se propuso a un grupo de estudiantes -como parte del desarrollo de la temática de trabajo social de grupo-, elegir un país por subgrupos que les llamara la atención, ubicar universidades que tuvieran el programa de trabajo social, revisar los planes de estudio e identificar contenidos de trabajo social de grupo. Se tomaron países 7: Argentina, Australia, España, Puerto Rico, Canadá, Chile, Brasil y Estados Unidos y 47 unidades académicas para la realización de este ejercicio.

Como resultado del ejercicio se encontró que en la mayoría de planes de estudio aparecían temáticas relacionadas con trabajo social de grupo, entre los que se destacaron: método de trabajo social de grupo, antecedentes del método, intervención profesional con grupos, tipos de grupos en trabajo social, la intervención profesional con grupos, entre otros. Lo cual influyó en el interés de los docentes de seguir trabajando en este Nodo.

Igualmente se realizó una revisión de la producción bibliográfica de Trabajo Social de Grupo en Colombia, de este trabajo se concluyó que la información que se tiene sobre la producción de libros específicos del método de trabajo social de grupo en Colombia es escasa, solo tres libros: Bases conceptuales para el trabajo con grupos, Trabajo Social con Grupos Fundamentos y Tendencias y Producción escrita, docencia y modelos de intervención. Además, llama la atención que sólo después de 60 años de ser creada la primera Escuela de Trabajo Social en el país se publica el primer libro al igual que la distancia cronológica que hay entre las producciones 9 y 4 años respectivamente.

Se realizaron cinco encuentros, denominados: Conversatorio acerca de trabajo social con grupos, Articulación teórico práctica del Método de Trabajo Social de Grupo, Socialización de contenidos abordados en la temática de trabajo social de grupo, referentes teóricos, epistemológicos y metodológicos utilizados para el abordaje de la práctica de trabajo social de Grupo y Un acercamiento a la cotidianidad de la acción profesional. Estos encuentros llevaron a reflexionar sobre procesos de formación profesional y a retroalimentar las temáticas trabajadas en la clase de grupo.

## **INVESTIGACIÓN**

En cuanto a la función de investigación a partir de las reflexiones de los encuentros con estudiantes y docentes, en la Unimonstrate se contó con el aval de las directivas para adelantar la investigación “Intervención profesional desde el método de grupo en el programa de trabajo social de la Unimonstrate a partir de las prácticas de entrenamiento, en el periodo 2008-2012” (Bustos, 2014).

## **EXTENSIÓN**

Se firmó un convenio marco entre la Universidad Minuto de Dios y la Fundación Universitaria Monserrate. Este convenio favoreció el ejercicio de movilidad docente y estudiantil entre las dos universidades

## **NODO INTERNACIONAL**

Para lograr la participación de diferentes actores de unidades académicas a nivel nacional e internacional y actores sociales como profesionales, organizaciones y en general personas interesadas en compartir sus conocimientos, se consideró oportuno hacer uso de la tecnología para realizar encuentros con modalidad virtual. Para la fundamentación de la propuesta de la herramienta virtual se consultó a Tomás Fernández García, quien ha aportado a la comprensión de los distintos métodos de la profesión. Para el caso del Trabajo Social de Grupos incluye el diseño de grupos virtuales como parte de la intervención de la profesión desde este método. Se hace referencia a algunos apartados que se considera aportan a la justificación de la pertinencia de la propuesta elaborada desde el Nodo. Esta herramienta no pretende sustituir la presencialidad de la actividad del nodo, antes bien, pretenden fortalecerla y ampliar el alcance de las reflexiones allí formuladas: las nuevas tecnologías amplían todo el ámbito de actuación profesional del trabajador social con grupos como la posibilidad de las instituciones de ofrecer nuevos cauces de orientación, apoyo y capacitación a la población en general, y a grupos en situaciones difíciles en particular(Fernández, García & López Peláez, 2010:142).

Como avance a esta propuesta se han tenido conversatorios virtuales con docentes de universidades internacionales a cargo de asignaturas y/o cátedras de intervención de Trabajo Social grupal. Ellas son de Argentina Universidad Nacional de San Luis- Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (UNSL-FCEJS); Universidad Nacional Pública de Gestión Estatal. Escuela Nacional de Trabajo Social (México), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Perú con la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). A nivel nacional con la Universidad Mariana - San Juan de Pasto-Nariño.

Las actividades realizadas desde las funciones sustantivas de la educación superior son:

### **Docencia**

-Participación en un evento internacional realizado en México: "Segundo Congreso Internacional de la RIEATS: Fundamentos Teórico-Methodológicos y Nuevos Campos de Oportunidad en el Trabajo Social Contemporáneo", con el trabajo denominado: "Reflexiones en torno a uno de los métodos de Intervención profesional".

-Realización de tres encuentros internacionales del Nodo de grupo; dos virtuales y uno presencial en los que se ha contado con la participación de docentes y estudiantes.

-Curso de posgrado virtual “Socialización de prácticas y experiencias en torno a procesos de conflicto y reconciliación social”. El evento académico fue avalado mediante la resolución Número 745/17 por el decano de la facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad de San Luis. En la socialización participaron los docentes: Luis Alberto Arias, Patricia Carrera, Geovanny Mora, Jorge Aponte, Tatiana Pulido y Johanne Estrada (Unimonserrate). Entre las experiencias socializadas se encuentran: “La fundación Universitaria Unimonserrate y sus aportes a la construcción de Paz”, “Memorias del Exilio Político en Colombia 1980-2010”, Las Farc: de Guerrilla a Partido Político” y “El Camino del Perdón y la Reconciliación”. Las experiencias presentadas fueron de interés para docentes y estudiantes de la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad de San Luis. Manifestaron que, aunque ellos han vivido situaciones fuertes a nivel político lo vivido en Colombia les permite reflexionar sobre posibles formas de trabajo para reconstruir el tejido social quebrantado por la dictadura.

-Intercambio de conocimiento entre estudiantes. Los estudiantes de la Unimonserrate realizaron un video para sus compañeros de la universidad de San Luis en el que presentaron sus experiencias de práctica y la articulación con la asignatura de trabajo social de grupo.

### **Extensión**

-Movilidad docente realizada dentro del Convenio marco firmado entre la Universidad Nacional de San Luis (Argentina) y la Fundación Universitaria Monserrate Unimonserrate (Colombia). El primer semestre de 2017 las profesoras Susana Salinas y Susana Alegre estuvieron (de la Universidad de San Luis-Argentina) estuvieron en la Unimonserrate y el segundo semestre del mismo año la profesora Adela Bustos (de la Unimonserrate-Colombia) estuvo en la Universidad Nacional de San Luis. Estas movildades permitieron afianzar el conocimiento entre las dos universidades. Se programaron encuentros con representantes de diferentes instancias de las universidades y los programas y conversatorios con estudiantes.

De las movilidades surgieron propuestas de trabajo relacionadas con las tres funciones sustantivas tales como: continuar con los seminarios virtuales, estudiar posibilidad de movilidad estudiantil, entre otras.

### **FORTALEZA DEL TRABAJO REALIZADO POR EL NODO**

El trabajo colectivo en Trabajo Social representa una paradoja: mientras que por un lado se afirma que es necesario promover la organización y participación de la población, por el otro, al interior de nuestro gremio, difícilmente se impulsan actividades organizadas colectivamente; al respecto destaremos tres dimensiones: la formación académica, el ejercicio profesional y la práctica académica.

En la formación académica, efectivamente se habla a los estudiantes de la importancia de trabajar juntos, de *hacer equipo*, sin embargo quienes ejercemos la docencia hemos constatado la dificultad que ello implica por varios factores: el primero está relacionado con el hecho de que muchos de los estudiantes prefieren realizar actividades de manera individual (signo de nuestra época) porque les cuesta mucho trabajo llegar a acuerdos ya que se les ha formado en la idea de la imposición más que en la de la conciliación y en la idea de la competencia más que de la colaboración, al respecto Malespina señala que “las personas tienden a interesarse más en mejorar su condición individual y distinguirse de los demás a través de la competencia, el logro y el poder” (2013:8), lo cual provoca poco interés por la colectividad.

Otro factor es el relacionado con el aporte de cada uno de los miembros al trabajo en equipo, el cual solo en pocas ocasiones es equitativo creando la sensación de que algunos hacen todo y otros nada y entonces se pierde el sentido de estar juntos; en un estudio realizado por Bustamante con estudiantes se señala que: “el 12% considera el trabajo en equipo como improductivo y el 21% cree que es una pérdida de tiempo porque solo podría trabajar mejor” (2015:73). Ante ello, encontramos dos posturas posibles de los docentes: la primera, reforzar la idea del individualismo señalando que lo mejor es que cada uno haga el trabajo por su cuenta, desalentando así la posibilidad de que desarrollen habilidades sociales para la conciliación, para la resolución de conflictos, para la escucha activa. La segunda opción de los profesores es promover que el equipo discuta y enfrente los conflictos

en pro del objetivo común, lo cual les permitirá no solo cumplir con el trabajo encargado, sino fortalecer la idea de la importancia del trabajo colectivo.

En el ejercicio profesional, encontramos una tendencia similar; en un estudio reciente de Ornelas y Brain (2016) dirigido a egresados de la carrera de trabajo social, se encontró que la mitad de los entrevistados considera que no existe en trabajo social la facilidad para agruparnos y señalaron como factores incidentes: el hecho de que no se fomenta desde el ámbito académico (22%), el reconocimiento de que somos individualistas (22%) y la falta de interés (17%); seguidos por conflictos de liderazgo, falta de participación, no saber trabajar en equipo y falta de recursos; la situación empeora cuando se les pregunta sobre la facilidad para trabajar con colegas de la carrera, obteniéndose respuestas que afirman que es más fácil trabajar con otros profesionales que con trabajadores sociales.

Adicionalmente a ello, cabe destacar que en términos generales la labor de los trabajadores sociales en ejercicio profesional se realiza o de manera individual o en equipos multidisciplinarios en donde solo participa un trabajador social; quizá de ahí esa dificultad para trabajar con los colegas.

En lo que se refiere a la academia, encontramos propuestas para conformar seminarios inter y multidisciplinarios, redes académicas, grupos de investigación, entre otras formas de agrupación, en un esfuerzo por revertir esta tendencia y seguros de que el trabajo colaborativo trae importantes beneficios a la producción disciplinar.

En este sentido, el Nodo de Trabajo Social con Grupos representa, parafraseando a Yalom (1995), una expresión de los lazos que definen nuestro ser social como disciplina y profesión. Lo que caracteriza a este esfuerzo es que promueve un diálogo abierto entre colegas que con puntos de vista diferentes establecen debates que enriquecen las diversas posturas en torno a cómo entender el trabajo social con grupos. Al ser un colectivo internacional, permite el intercambio de experiencias de acuerdo a los contextos de cada país y al desarrollo que en ellos ha tenido, o no, el trabajo social con grupos; ha permitido identificar las producciones escritas

relacionadas con la temática, distinguiendo aquellos aportes propios de la disciplina y la necesidad de seguir construyendo al respecto.

En los aspectos organizativos, se trata de un trabajo colaborativo en el sentido de que:

- El liderazgo es compartido, dependiendo de las tareas que se vayan a realizar.
- Existe una retroalimentación entre pares, basada en el respeto a los sujetos participantes, en donde se cuestionan los planteamientos de las diferentes posturas.
- Se valora el conocimiento y habilidades que cada uno de sus integrantes posee.
- Incentiva la crítica y reflexión en torno a tópicos que nos interesan como profesionales y académicos de trabajo social.

Adicionalmente, nos da un sentido de pertenencia a un colectivo de colegas que se interesan por seguir construyendo en torno al Trabajo Social con Grupos.

### **IMPORTANCIA DEL NODO DE TRABAJO SOCIAL DE GRUPO PARA LA FORMACIÓN**

Como se dijo al inicio, el Nodo de Grupo, tuvo su origen adscrito al CONETS (Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social en Colombia), desde donde se impulsó la idea de conformar la red MITRAS (denominación que significa Metodologías de Intervención en Trabajo Social), a través de tres nodos, los cuales asumen la denominación de acuerdo a los tres métodos clásicos de la profesión: caso, grupo y comunidad.

Desde entonces, el Nodo de Trabajo Social de Grupo, tuvo como uno de sus derroteros el aportar a la formación de los trabajadores sociales, desde este método en específico. En esta perspectiva, se han logrado las siguientes acciones en pro de la formación que corroboran y complementan la información socializada en los antecedentes del presente escrito.

Docencia:

Se han logrado establecer debates, consensos y disensos, en un principio, entre docentes y estudiantes de la ciudad de Bogotá, luego con docentes y estudiantes de diferentes ciudades del país; y, en la actualidad, a nivel de América Latina, especialmente con la participación de: Argentina, México y Colombia.

Se han revisado planes de estudio al interior de cada una de las unidades académicas y se han realizado estudios comparativos entre los mismos, pretendiendo establecer puentes de común unidad; y a su vez, poniendo en tensión la comprensión del método a través de preguntarse: ¿cuáles son sus aportes?, ¿cuáles son sus limitaciones?, ¿el estudio del método y la perspectiva clásica da respuesta a los requerimientos de la época actual?

La revisión documental realizada de manera comparativa entre los participantes de los tres países, ha contribuido a la reflexión de los programas de curso o sílabos, complementando bibliografía, generando reflexiones a nivel regional y revirtiendo en los estudiantes los debates y aportes realizados al interior del nodo.

En el caso de la Fundación Universitaria Monserrate Unimonserrate, las reflexiones realizadas en el nodo, contribuyeron en el planteamiento del curso de Trabajo Social de Grupo en el actual plan de estudios 2017, logrando ampliar una hora más semanalmente, logrando además el fortalecimiento del trabajo colaborativo y la presentación de reflexiones desde el nodo de grupo en diferentes espacios académicos.

## **Investigación**

Desde hace ya unos años atrás, se ha venido planteando la posibilidad de realizar una investigación de manera conjunta; esta proyección, la estamos empezando a ver consolidada a partir de este año 2018, cuando los docentes: Adriana Ornelas (Universidad Nacional Autónoma de México), Susana Salinas (Universidad Nacional de San Luis), Elizabeth Mora (Universidad Mariana de Pasto-Colombia); y, Adela Bustos y Miguel Rodríguez (Fundación Universitaria Monserrate-Bogotá Colombia), unimos esfuerzos, algunos ya respaldados por tiempos contractuales para plantear la propuesta que tiene por objetivo general: Identificar referentes bibliográficos relacionados con fundamentos epistemológicos y metodológicos de Trabajo Social

de Grupo en América Latina potenciando la formación de los profesionales en las escuelas de trabajo social y la reflexión disciplinar en la región.

Esta investigación se tiene prevista para un periodo de tres años y se desarrollará en tres fases, a través de las cuales se pretende realizar revisiones bibliográficas en la región desde tres perspectivas: en lo concerniente a lo epistemológico, metodológico y técnico instrumental. Esta experiencia nos permitirá establecer un estado del arte en aras a próximos estudios que permitan potenciar el posicionamiento del método.

### **Proyección Social**

En lo relacionado con los aportes a la formación desde el nodo de Trabajo Social de Grupo, se han logrado impulsar diferentes acciones en relación a la proyección social del mismo, entre las cuales resaltamos las siguientes:

- Establecimiento de convenios interuniversitarios, entre los cuales resaltamos la reactivación del convenio entre la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Nacional de San Luis, el convenio marco entre la Universidad Nacional de San Luis y la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate, el convenio entre la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate y la Universidad Mariana de Pasto.
- Participación en encuentros académicos, donde se han presentado las reflexiones relacionadas con las temáticas del nodo. Estas ponencias han sido socializadas en países como: México, Argentina, Colombia, Ecuador y Bolivia.
- Promoción de encuentros nacionales (en cada uno de los países participantes) y desde el 2016, encuentros internacionales tanto modalidad virtual como presencial, donde diferentes actores han participado a través de reflexiones presentadas. La sede del primer encuentro internacional fue en la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate, la sede este año sería la Universidad Nacional de San Luis, pero contemplando la realización del Congreso Latinoamericano en el mes de septiembre en la ciudad de Bogotá, se decidió unir las dos experiencias y presentar en el

marco del seminario la experiencia del nodo en articulación con el encuentro internacional.

- El establecimiento de convenios interuniversitarios, ha posibilitado la movilidad docente con la expectativa de poder iniciar la movilidad estudiantil. El año 2017 las profesoras Susana Alegre y Susana Salinas de la Universidad Nacional de San Luis, junto con la profesora Adriana Ornelas de la Universidad Nacional Autónoma de México, realizaron una estancia en la ciudad de Bogotá en la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate, a final de año la profesora Adela Bustos de la Fundación Universitaria Monserrate, realizó su estancia en la Universidad Nacional de San Luis; y este año, el profesor Miguel Rodríguez realizará su estancia en esta última universidad en el mes de Abril.
- Se han realizado acciones a través de videos y videoconferencias para unir aportes entre los países en relación a la formación en Trabajo Social de Grupo.

Como hemos presentado hasta el momento, el nodo de Trabajo Social de Grupo, ha contribuido desde las tres funciones sustantivas impulsadas desde la educación superior a la formación de quienes han hecho una opción por el Trabajo Social como opción de vida y como profesión. Vinculado a la experiencia de los estudiantes, para nosotros como docentes ha sido una posibilidad de cuestionamiento y crecimiento profesional, que nos ha permitido en ocasiones poner en tensión el método y en otros momentos reafirmar la concepción del mismo.

### **PROYECCIÓN DEL NODO DE TRABAJO SOCIAL DE GRUPO**

Formar parte del nodo, nos llevó a pensar la riqueza de este tiempo al generarse espacios colectivos de estudio y reflexión nacional e internacional referido al campo disciplinar de intervención en Trabajo Social con Grupos.

Como habíamos dicho, este campo de intervención se torna paradójico, se reconoce el valor de lo grupal, pero cada vez es más complejo estar con otros, construir vínculos, formar grupos. La idea es poner las paradojas en movimiento y con ello hacer aparecer planos de realidad para explorar y enriquecernos. Sabemos que ninguna posición abarca la totalidad de posiciones.

Con el nodo se ha generado un espacio de innovación, pero entendiéndola al decir de T. Matus, una innovación que revisa y cambia de principio a fin, no como realidad ilusoria de transformación y efectividad. Se intenta superar miradas grupofílicas y ejercitar comunicaciones dialógicas, que expresan diferencias y buscan puntos de acuerdos.

Insistimos en una innovación que busca otros sistemas de referencias que articulen lo particular, lo singular de cada sujeto, y lo global social. Todo en un ámbito que necesita reconocer subjetividades a partir de asumir las particularidades y estas, a su vez, como aportes para los espacios colectivos. Ya no basta con identificar características subjetivas solamente. El plus de los espacios y tiempos grupales es que la realidad da respuestas, el tema es cómo visualizarlas.

Se busca superar perspectivas lineales y desarrollar otras lógicas más globales y convergentes. Lo que provoca ampliar la capacidad de preguntas, reconocer miradas potenciales, otros diseños lógicos que redefinan nuestro potencial profesional y reconozcan otros puntos de anclaje grupal. Es una propuesta de trabajar en la transversalidad, en la revisión de la intervención profesional, repensar la didáctica; en la propia actitud, en gestos mínimos y acciones alternativas. Se vivencia un profundo cambio cultural, que dará lugar a otra historia y tratamos de comprenderlo.

El equipo conformado rescata el valor de conectividad con coherencia funcional respecto al trabajo vincular grupal local y global a la vez.

La lógica grupal que concebimos favorece inclusiones diferenciadas, asumiendo particularidades y singularidades subjetivas y grupales, como aporte para cada colectivo social. Esto nos demanda actualizar y recrear los marcos teóricos, metodológicos y técnico-instrumentales frente a las manifestaciones de la cuestión social que afectan a las personas y les impide un buen vivir. (Matus, 2015, video Costa Rica).

Trabajo Social es especialista en generar lazos comunicantes y construir membranas sociales que permiten desarrollar procesos vinculares positivos. Decimos membrana porque permite la interconexión entre sujetos e implica construcciones sociales dinámicas, que permiten tránsito y movilidad. Sistemas complejos en hipercomplejidad social, en los que las estructuras de conocimiento de los sujetos intervienen en los procesos de interacción humana, poseen posibilidad de modificación y construcción de diversas realidades. (Salinas, 2017: 7).

Trabajamos para ampliar nuestros márgenes de comprensión, intentamos responder preguntas que necesariamente se tornaran insuficientes, frente a una sociedad dinámica, con procesos vinculares dinámicos. Nos convertimos en sujetos de entrega, de trabajo en red, en un espacio de insurgencias de nuevo cuño al decir de Reguillo (2017).

Para el 2018 se han programado las siguientes acciones:

Académicas: se compartió bibliografía; se compartirán clases on line de colegas de cada país, para que los estudiantes puedan acceder a otras formas de pensar, expresar y estudiar lo grupal.

Investigación: Se acordó un trabajo de investigación, que dará los primeros pasos de relevamiento de producción de estudios de grupo en cada país.

Extensión y Proyección Social: Se afianzarán las acciones de intercambio de docentes y estudiantes. Producción conjunta nacional e internacional. También se buscarán recursos de financiamiento y respaldo de instituciones colegiadas de cada país.

Son alternativas perfectibles, provisorias, que buscan comprender cada día más, las lógicas vinculares en los contextos interconectados, complejos, dinámicos e inciertos actuales.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BAZ y TÉLLEZ (2007). Dimensiones de la grupalidad: Convergencias teóricas. Anuario de Investigación: 2006 UAM-X. México. p.p 684-699. Recuperado de [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/capitulos/74-2252uns.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/74-2252uns.pdf).

- BUSTAMANTE, T. (2015). *La fragmentación de las relaciones sociales cooperativas de los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias públicas*. Tesis de licenciatura. ENTS-UNAM. México.
- BUSTOS, R. (2014) Intervención profesional desde el Método de Grupo en el Programa de Trabajo Social de la Unimonstrate a partir de las prácticas de entrenamiento, en el periodo 2008-2012. Investigación. Unimonstrate Colombia.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, T., & LÓPEZ PELÁEZ, A. (2010). *Trabajo Social con grupos*. Madrid: Alianza editorial.
- MALASPINA, M. *Individualismo y colectivismo y su relación con la identidad social en una muestra de docentes de colegios públicos de Lima metropolitana*. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL-REPÚBLICA DE COLOMBIA (2007). Glosario de Educación Superior. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-213912\\_glosario.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-213912_glosario.pdf)
- ORNELAS, A. y BRAIN, ML. (2013). *Trabajo colaborativo en el aula*. Cuaderno teórico-metodológico no. 2. Serie: Formación y ejercicio profesional de los trabajadores sociales. Laboratorio Syndesmos, ENTS-UNAM- México.
- ORNELAS, A. y BRAIN, ML. (2016). *Organización gremial en trabajo social: puntos de inflexión*. Cuaderno teórico-metodológico N° 7. Serie: Formación y ejercicio profesional de los trabajadores sociales. Laboratorio Syndesmos, ENTS-UNAM- México.
- REGUILLO, R (2017). *Paisajes Insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. Ediciones NED
- SALINAS, S (2017). *Emergencia de una lógica convergente para el estudio de los vínculos grupales: Notas preliminares de resonancias en curso*. FCEJS-UNSL Argentina-Colombia



## **GRUPOS E INSTITUCIONES: LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES Y EL CONTEXTO ACTUAL**

**Autoras:** CABRERA, Candela; DI SALVO, Carolina; GOLTZMAN, Paula; KLEIN, Maia; TESTA, Cecilia.

**Institución:** Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Moreno

**Asignatura:** Área de Prácticas Pre-Profesionales y Psicología de los Grupos e Instituciones.

**Mail de contacto:** candec412@yahoo.com.ar

**Palabras claves:** Prácticas – grupos – instituciones – contexto actual.

### **INTRODUCCIÓN**

En esta oportunidad, presentaremos una experiencia realizada desde las asignaturas Taller II, III y IV y la asignatura Psicología de los Grupos e Instituciones, de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Moreno. Se trató de una jornada de encuentro y reflexión en la cual se trabajó desde una propuesta grupal con recursos psicodramáticos y lúdicos.

El objetivo estuvo puesto en generar una demora a fin de otorgar visibilidad a las implicaciones de las/os estudiantes con sus centros de práctica. Para ello se ofreció un dispositivo donde además de las palabras pusieramos a jugar los cuerpos en acciones con otras/os. Así, transitamos una experiencia donde distintos registros - afectivos, discursivos, gestuales, visuales, acciones, lúdicos- permitieron poner en enunciabilidad las dificultades y los desafíos que implica el proceso de inclusión en los espacios institucionales y comunitarios.

Junto a esto se trabajó también el escenario político y social que se abre a partir de la reintroducción, nunca de igual manera, de lógicas neoliberales. Se trató de un espacio donde reflexionar en torno a las violencias, los derechos vulnerados, las violencias institucionales, los malestares en el trabajo con y en las instituciones y el impacto en la subjetividad de las/os estudiantes de las experiencias de las prácticas preprofesionales.

Un aspecto clave de la Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Moreno consiste en el desarrollo de prácticas pre-profesionales a lo largo de toda la carrera. A medida que un/a estudiante transita su formación académica, es decir conforme avanza en la incorporación de elementos de análisis y reflexión sobre el quehacer profesional y de herramientas necesarias para la intervención social de acuerdo a su nivel de formación, va poniendo en práctica esos conocimientos (Práctica Pre-Profesional LTS, 2018:5).

Si bien cada nivel de taller está planificado con objetivos y diseños específicos, el articulador es que las/os estudiantes se entrenen en la intervención profesional desde una perspectiva centrada en la singularidad de cada escenario a partir de la inserción lograda en los centros de práctica. En esta línea, el manejo de las herramientas de observación y registro constituyen objetivos instrumentales centrales de cada nivel de prácticas. A lo largo de la carrera se hace foco en un aprendizaje que parte del entrenamiento en la observación de las problemáticas sociales, en el conocimiento de procesos y dinámicas institucionales, en el acercamiento al campo problemático a partir de una aproximación diagnóstica, para así avanzar hacia la planificación y evaluación de intervenciones. Las intervenciones se irán profundizando y complejizando en los últimos años, siendo deseable que las/os estudiantes “participen en proyectos y actividades de organización comunitaria de la población con roles y tareas específicas”<sup>58</sup>.

Se trata de una formación académica que se configuran en “la triada dada por la intervención, la docencia y las instituciones” (Belziti, 2010). Esta triada constituye un nudo problemático, en el sentido de campo de problemas, que ubica a las prácticas

---

<sup>58</sup> Plan de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Moreno. Disponible en: <http://www.unm.edu.ar/carreras/planes/LICENCIATURAENTRABAJOSOCIAL.pdf>

pre-profesionales como una instancia de suma riqueza para las trayectorias de las/os estudiantiles. Perspectiva que asume el desafío de mantener operativa las tensiones entre concepciones teóricas y prácticas en el campo de aprendizaje.

Los centros de práctica constituyen un escenario de enseñanza que forma parte de un dispositivo que articula tareas de docencia, supervisión y vinculación interinstitucional. Se trata de distintas instituciones que implementan programas o proyectos sociales y también organizaciones de base territorial o no gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil. El abanico de centros de prácticas es heterogéneo dada la diversidad de problemáticas sociales que abordan, las distintas ubicaciones geográficas, las diferentes inscripciones institucionales, territoriales y comunitarias.

Así, las/os estudiantes transitan por dependencias municipales, provinciales o nacionales, en programas sociales que se implementan en el territorio, en asociaciones civiles, fundaciones, hogares convivenciales. En el área de educación las prácticas tienen lugar en establecimientos públicos, privados o de gestión social, en espacios de apoyos escolares, grupos comunitarios, etc.

La diversidad de trayectorias que se despliega en la práctica pre-profesional pone de manifiesto que el tránsito por las instituciones, sus dinámicas, sus complejidades, dilemas y tensiones constituye una instancia privilegiada de aprendizaje donde se pondera ejercitar un *pensar en situación* (Fernández, 2007). Esto involucra acompañar a que las/os estudiantes asuman respecto del rol profesional una posición crítica, de revisión constante de sus marcos teóricos, de sus herramientas metodológicas y de intervención. Se trata de generar condiciones para que la experiencia de la práctica arme una recursividad, *un ida y vuelta*, entre los saberes teórico/conceptuales desarrollados en el aula/taller y los escenarios de intervención.

La potencialidad que tienen las prácticas pre-profesionales en el proceso de aprendizaje deviene de su inserción en un escenario institucional y territorial permanentemente dinámico y cambiante. Así concebidas, combinan un conjunto de herramientas -conceptuales y metodológicas- para operar en escenarios institucionales inciertos, frente a la presencia de sujetos inesperados, a partir de problemas sociales y preguntas complejas que requieren siempre nuevas y provisionales interpretaciones (Bráncoli y otras: 2017:12).

Es una apuesta pedagógica que resalta la importancia de aproximar el *saber* que se produce en la universidad con la cotidianeidad de la vida institucional y comunitaria. Al mismo tiempo, se generan condiciones para visibilizar las problemáticas sociales que se despliegan en los escenarios actuales y que nos exigen la revisión constante de las herramientas de intervención en pos de tornar eficaces las políticas públicas.

Las trayectorias estudiantiles por las prácticas pre-profesionales abren un *campo de experiencia* (Fernández y Cabrera, 2012) en la formación que se configura en distintos espacios-tiempos: en el aula/taller, en el trabajo junto a las/os docentes, principalmente de Talleres y del aporte de las demás asignaturas del plan de estudio. También en las instituciones, a través del nexo con la/el referente y con distintos actores institucionales en función de las áreas y las actividades en las cuales las/los estudiantes se incluyen. Por último, con el grupo de compañeros/as con quienes realizan las prácticas y también con aquellas/os con las/os que comparten la cursada.

De esta forma, el proceso de aprendizaje involucra distintas modalidades vinculares: docente-estudiantes, referente-estudiante, actores institucionales-estudiantes, grupo de compañeras y compañeros. Es en el marco de los distintos espacios-tiempos y de las modalidades vinculares que en los mismos se configuran, que se pone de manifiesto la complejidad que el trato con las instituciones implica.

Las prácticas que las/os estudiantes efectúan son atravesadas por múltiples dimensiones -subjetivas, sociales, institucionales, políticas, vinculares, etc.- que van a operar facilitando u obstaculizando los procesos de aprendizaje que buscan amalgamar intervención-docencia-institución. Es decir que, en esa amalgama, la experiencia que realizan las/os estudiantes es central a su eficacia.

## **EL DISPOSITIVO DISPONE**

La propuesta de realizar este trabajo intercátedras se inscribe en un modelo de enseñanza que busca generar espacios de transversalidad entre las asignaturas. En esta ocasión, se trató de aproximar concepciones y herramientas teórico-metodológicas de la psicología de los grupos y las instituciones, para reflexionar y trabajar sobre las implicaciones de las/os estudiantes respecto a las prácticas pre-

profesionales y el trabajo desplegado en cada uno de los niveles de taller. También se pensó, a partir de cierta preocupación de las/os docentes que veíamos cómo comenzaban a impactar en las experiencias de las/os estudiantes, el contexto de reintroducción de las políticas neoliberales.

Si bien las prácticas pre profesionales se trabajan desde un dispositivo de acompañamiento que incluye a las/os docentes y las/os referentes institucionales desde sus diferencias de rol, la experiencia que aquí presentamos habilitó una jornada específica de trabajo con las/os estudiantes que tuvo la particularidad de reunir en un único evento a lo largo de varias horas a tres de los niveles de talleres. Se ofreció un espacio-tiempo colectivo, lúdico y reflexivo, que invitó a las/os estudiantes a transitar de otro modo por los avatares institucionales y grupales. El aquí y ahora de la experiencia grupal permitió el despliegue de un pensar situado que elucida críticamente<sup>59</sup> las experiencias que las/os estudiantes realizan.

Los objetivos de la Jornada fueron:

- Generar una demora para poner en visibilidad las implicaciones de las/os estudiantes con sus centros de práctica.
- Ofrecer un dispositivo donde además de las palabras podamos poner a jugar los cuerpos en acciones con otras/os. Esto permite generar condiciones para que otros registros se pongan en juego: afectivos, discursivos, gestuales, visuales, acciones, lúdicos.
- Poner en enunciabilidad las dificultades que implica el proceso de inclusión en un espacio institucional, en tensión con un escenario político y social complejo donde retornan -nunca de igual manera- lógicas neoliberales que impactan en las instituciones, en las políticas públicas, en las prácticas y en la subjetividad de las/os estudiantes.
- Generar condiciones para la visibilidad de las violencias en general, los derechos vulnerados, las violencias institucionales, los malestares en el trabajo con las instituciones y las implicaciones de las/os estudiantes al tomar contacto con tales situaciones.

---

<sup>59</sup> Con elucidación crítica se hace referencia a la propuesta de Cornelius Castoriadis quien sostiene que *“Elucidar es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber los que piensan”*.

➤ Se propone junto a las complejidades enunciadas generar condiciones para componer una dinámica colectiva de trabajo que permita también enunciar y/o pensar estrategias de resistencias frente a las complejidades que presentan las instituciones en la actualidad y el recrudecimiento de las violencias.

Se trabajó con un dispositivo grupal, desde un diseño pautado de intervención y elaborado previamente por el equipo docente y luego coordinado por algunas de nosotras. Con pautado se hace referencia a la elaboración previa de los momentos del dispositivo, sus consignas de trabajo y el sentido que cada una tiene en el diseño propuesto. Este trabajo previo busca generar confianza en el dispositivo, en las concepciones y recursos técnicos en los que se sustenta y que se acuerda no alterar salvo un imponderable significativo.<sup>60</sup>

Los momentos del dispositivo se dividieron en:

1. *Inicio de la jornada*: se realizó la presentación de la actividad, de la coordinación y brevemente de los pasos del dispositivo con el que trabajaríamos.
2. *Caldeamiento*: dispone el clima grupal. En esta ocasión se hizo hincapié en el juego, en el movimiento, en el acercamiento y contacto con las/os otras/os. Se utilizó como recurso un pandero que permitía marcar distintos ritmos, agregar musicalidad a las consignas y trabajar de manera lúdica. El despliegue de lo lúdico permite otros registros, otras impresiones, otras formas de estar consigo mismo y con los demás, es posible la risa y la di-versión. Como todo caldeamiento tiene el sentido de desestructurar los usos sociales de las corporalidades y con ello los modos habituales de *mover-se*. La capacidad colectiva de la imaginación, que implica el mundo de las ideas y los pensamientos, pero también los cuerpos y sus afectaciones, cobra aquí relevancia.
3. *Lectura de viñetas y armado de esculturas*: dispuestos en subgrupos, sentados cómodos en el espacio y con los ojos cerrados se leyeron distintas viñetas de situaciones acontecidas en los centros de práctica intercalas con titulares de diarios de esas semanas. A partir de allí, la propuesta fue que realizaran esculturas grupales con sus cuerpos, con o sin movimiento, sonido, palabra. Quedaron todas expuestas al mismo tiempo, mientras la coordinación las recorría pidiendo un

---

<sup>60</sup> Diseño pautado de intervención implica un modo de trabajo con grupos que se desarrolla en la experiencia que realizan las/os estudiantes en la asignatura Psicología de los Grupos e Instituciones y que toma linaje de los aportes de Ana M. Fernández. Para mayor ampliación ver Fernández, A.M. *Las lógicas colectivas. Imaginarios cuerpos y multiplicidades*. (2007). Buenos Aires: Biblos,

soliloquio<sup>61</sup> en el que cada quien expresó con una palabra qué sentía en ese momento.

4. *Confección de un afiche*: se solicitó que cada subgrupo confeccionara un afiche en el cual mostraron algo de lo allí acontecido. Esta instancia tenía un doble sentido, por un lado, desplegar otro registro, en este caso plástico, de collage, que los ponía a intercambiar ideas e impresiones de la experiencia y llegar al acuerdo de qué seleccionar y mostrar a los demás. Por otro, los afiches serían presentados en los talleres, compartidos con las/os compañeras/os que no pudieron participar de la jornada. Es decir, la producción colectiva continuaría en el espacio del aula/taller. Con los afiches colgados en las paredes del aula, fuimos todas/os juntas/os recorriendo cada uno, mirando y escuchando la presentación que cada subgrupo hacía de su afiche.

5. *Asamblea*: sentados en un gran círculo se dispuso un espacio de asamblea donde toda/o aquel que lo quisiera podía tomar la palabra para expresar, compartir cómo se habían sentido, las primeras impresiones, ideas e inquietudes. Era una instancia que tenía como objetivo recrear condiciones para que el reflexionar crítico tuviera lugar. Esta instancia se nutre de la experiencia que conceptualizara Fernando Ulloa (2012:90) al hablar de la *Asamblea Clínica*. Sostenía que era un espacio/tiempo colectivo que se habilitaba como *acto de habla mirado* en tanto “*que ese acto tiene lugar cuando cada sujeto queda habilitado para funcionar como actor o como público, según su deseo y la instancia metodológica que ahí se determine*”. Asimismo, advertía que “quien escucha en silencio, a la par que se escucha a sí mismo, en algún momento se reunirá con las palabras pertinentes para decir sobre lo que allí está aconteciendo”.

## **LAS INSTITUCIONES. EXPERIENCIAS DE LA COMPLEJIDAD SOCIAL EN EL ESCENARIO NEOLIBERAL**

Como se señaló líneas arriba, uno de los objetivos del despliegue de este tipo de dispositivo grupal es generar condiciones de visibilidad y enunciabilidad de los imaginarios sociales e institucionales. También de los imaginarios estudiantiles respecto a las distintas trayectorias de las prácticas pre-profesionales.

---

<sup>61</sup> Del latín *soliloquium*, un soliloquio es una reflexión interior realizada en voz alta. Expresa sentimientos, emociones, pensamientos.

Luego del caldeamiento, la lectura de las viñetas retomaba situaciones que acontecen en lo cotidiano de los centros de prácticas. Allí, *en acto*, tomaban voz y cuerpo las distancias entre las teorías y las prácticas concretas, entre los conceptos y la cotidianeidad de las subjetividades precarizadas. Se hacía oír el trabajo en la urgencia, la incertidumbre y desconocimiento frente a la complejidad de las intervenciones, el contacto con lo traumático en lo social y también los temores, los ideales y los desafíos que implica para las/os estudiantes. A partir de allí se componen las esculturas:

**“Exclusión”**. Una persona está sentada en el piso, y el resto paradas/os a su espalda con las manos estiradas y las palmas abiertas con gesto de empujarla.

**“Cuerpos fragmentados”**: Todas/os en un círculo alrededor de una persona que esta recostada en el piso y a la que todos toman de su ropa tironeándolo.

**“Déjennos ser”**: En ronda, se mueven tirando unos de otros. Se escucha un sonido que el grupo identificó como de “queja”.

**“Compañerismo”**: Están en una ronda. Una persona está fuera de la ronda, sin conexión con el resto. Otras dos se ubican en la ronda, pero de espaldas al centro.

**“Inclusión-Lazos”**: Hacen una ronda, los cuerpos entrelazados, se mueven y tiran como queriendo destrabarse, desanudarse.

Son corporalidades, partes de cuerpos, rostros, gestos, miradas que parecieran recrear lo insondable de lo social y sus instituciones, al mismo tiempo que será la ocasión de ponerle palabras. En los soliloquios se pudo expresar, “*exclusión*”, “*quiero y no puedo*”, “*fuera*”, “*tristeza*”, “*opresión*”, “*violencias*”, “*cuerpos fragmentados*”, “*de acá no salís*”, “*esperanza*”, “*liberación*”, “*compañerismo*”, “*unión*”, “*indiferencia*”, “*fuerza*”, “*incapacidad*”.

A la producción de las esculturas se agregaron los afiches con sus imágenes, sus frases, sus palabras sueltas. La mayoría retomaba los significantes planteados en las esculturas respecto a la fragmentación social, a las violencias y lo que enunciarían como la re-producción de instituciones que funcionan estalladas (Fernández, 2007).

*“Empezar a hacer es lo importante, más allá de no saber por dónde”.*

*“Usamos las gomitas (refiere a gomas de empacar) para representar la complejidad de lo social, para mostrar qué tensiona el lazo, entonces ubicamos por ejemplo la Sudamérica militarizada, el movimiento Ni una Menos”.*

*“Quisimos representar a una familia que se encuentra fragmentada, alrededor está todo lo que ocurre, que son cosas positivas, piezas que unen, y negativas, piezas que fragmentan. Elegimos la familia porque es por donde pasan todos los problemas que se encuentran”.*

Las producciones en subgrupos, como las esculturas, los afiches y la exposición oral, enunciaron los atravesamientos del contexto en el cual transitan, y advirtieron que ya no solo las vivencian en los centros de prácticas sino muchas veces en sus propias cotidianidades.

*“¡Cuántos de nosotros vemos vulnerados nuestros derechos, y el Estado no hace, no responde y queremos hacer más, pero a veces no podemos! ¡Sin lazos sociales ni inclusión todas estas realidades van a seguir pasando!”*

En esta línea, uno de los afiches tiene un signo de interrogación en el medio y alrededor distintos interrogantes se preguntan por los derechos vulnerados.

*“Pusimos en interrogación la consigna ¿La Patria es el otro? Para preguntarnos si no damos por sentada la unión”.*

*“Nos preguntamos si estar aquí hoy hace fraternidad. Nos preguntamos si verdaderamente está. Y también nos preguntamos por Santiago Maldonado”.*

Se observa cómo las situaciones del contexto aparecen recreadas en las producciones, atravesadas por el prisma que la experiencia del aquí y ahora grupal imprime. Trabajamos desde una perspectiva que propone pensar la relación grupo-institución en términos de atravesamiento e interpela las epistemologías antinómicas que sostienen un adentro-afuera grupal/institucional. En su lugar, sostenemos que grupos e instituciones se encuentran en un mismo plano, en una mutua y constante producción de normas, valores, discursos, prácticas, imaginarios. Tal como lo conceptualiza Ana M. Fernández (1989), *“el llamado contexto es, en rigor, texto del grupo”*, es decir que no hay una realidad externa que influya en un grupo o institución.

Algunos estudiantes comparten sus primeras experiencias en el trato con las distintas instituciones y advierten acerca de la necesidad de revisar su rol; se preguntan *¿qué hacen? ¿Cómo piensan su hacer?*

*“Está bueno pensar desde las posiciones de cada uno. Todos estamos excluidos de algo. Cuando identifico al otro, cómo me veo yo. A medida que cursamos la carrera, está bueno que nos vamos haciendo preguntas”.*

*“Pienso que cuando miramos al otro también hablamos de nosotros mismos. Si nosotros, que seremos trabajadores sociales, no cambiamos la mirada de cómo vemos al otro... Colectivizar, estar juntos como hoy todos los talleres, es muy importante para eso”.*

*“No queremos quedarnos sin palabras, nos importa apuntar a los derechos humanos, a las reivindicaciones, es un trabajo artesanal en las instituciones que siempre condicionan, pero tenemos que ver cómo podemos revertirlo”.*

Las/os estudiantes de los primeros años refieren que es frecuente paralizarse frente a la pregunta *“¿por dónde empezar?”*. En cambio, quienes están ya más avanzados parecen hablar desde otro lugar, se escucha decir *“lo importante será estar en las instituciones y reflexionar sobre la teoría, pero poniendo el cuerpo”*. Así, en los comentarios, en las implicaciones de quienes expresan sus experiencias se establece una distinción entre quienes están en los primeros años y las/os estudiantes más avanzados, que cursan el cuarto nivel de taller. Distintas trayectorias se comparten, se ponen en común, se subrayan los obstáculos y las dificultades, pero también las satisfacciones de enfrentar los desafíos que nunca serán simples si trata de la intervención social.

*“En primer año, vas con muchísimas expectativas y ahora en taller cuatro puedo ver más lo que dice Ana Fernández cuando habla de instituciones estalladas. ¡Ahora las vemos así, estalladas! Igual, adonde vayamos siempre vamos a tener nuestra impronta, vamos a tener espacio para trabajar, para construir lazos entre los propios profesionales, no sólo las instituciones están fragmentadas sino los profesionales también”.*

## LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES: ENTRE EL AULA Y LAS PRÁCTICAS

Entendemos la práctica como una totalidad compleja que compromete la producción de conocimientos, de recreación de contenidos y procedimientos metodológicos, y atravesada por lo ideológico-político. Como aprendizaje, implica dimensionar lo que supone *aprender haciendo*, es decir se aprende en la intervención en tanto conocimiento y acción (Bráncoli y otras, 2017).

Esta dinámica del aprender haciendo que se sintetiza en la figura del taller, se desarrolla en un tránsito entre el aula y el campo de las prácticas a través de dispositivos específicos de acompañamiento docente. La conformación de equipos, las consignas y las guías de trabajo, los modelos de informes, las fichas de evaluación, los espacios de supervisión forman parte de los espacios e instrumentos que favorecen estas formas de acompañamiento *in situ* o diferidas en el tiempo y en los espacios de las prácticas (Bráncoli y otras, 2017).

No obstante, el conflicto aparece como parte inherente de los escenarios complejos y cambiantes que habitamos. La noción de escenario refiere aquí a comprender las intervenciones desde la perspectiva de los actores, reconociendo la heterogeneidad de lo social y rescatando los aspectos singulares más significativos. En otras palabras, nos remite a una concepción de lo social como algo construido a través de representaciones, símbolos, hábitos, acciones, discursos, normas, valores, etc., que nos explican el padecimiento de los sujetos que transitan por las instituciones y en las comunidades.

En esta línea, el encuadre de la práctica y las realidades institucionales cotidianas tensionan e interpelan. En palabras de los propios estudiantes:

*“Pensamos en la ‘subjetividad heroica’ y como a nosotros nos surge cambiar, pero nos encontramos con que hay miles de limitaciones en las instituciones”.*

*“Pienso que tenemos que reflexionar por una intervención con más conciencia. No es tan así de ponerle el cuerpo y salir a hacer. Hay que poner conciencia: un hacer más planificadamente, primero hay que pensar antes de hacer. Hay márgenes dentro de los cuales nos podemos mover”.*

Los centros de práctica, ese colectivo de instituciones y organizaciones, se caracteriza por la heterogeneidad de los perfiles de formación profesional, de matrices teóricas puestas en juego y de prácticas interventivas. Estos constituyen factores que inciden en la formación del estudiante y que, a modo de caja de resonancia, repercute en las demás materias de la currícula. Esta diversidad que otorga por un lado una riqueza de situaciones que permite a las/os estudiantes acercarse a lo que será su práctica profesional a futuro, aparece muchas veces tal como sostiene Rossi (2008), *“como la manifestación del ‘desencanto’ entre lo esperable y lo real, entre lo que se recibe como formación y lo que efectivamente se puede producir en el ejercicio”*.

*“Lo que nos choca en Taller dos es no ver un correlato entre lo que aprendemos en el aula y lo que nos pasa en las instituciones. En los centros de práctica, por momentos vemos todo al revés”*.

Tal como plantea Larrosa (2002), la experiencia es lo que *nos* pasa, o lo que *nos* acontece, o lo que *nos* llega. No lo que pasa, lo que acontece o lo que llega. Así, la experiencia requiere un gesto de interrupción, requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar. Demorarse en los detalles, escuchar a los demás, abrir los ojos y los oídos, tener paciencia, darse tiempo y espacio. Larrosa dirá, *“por eso, es incapaz de experiencia aquel que no se expone, aquel a quien nada le pasa, a quien nada le afecta, nada le acontece”*.

*“Yo tengo otra experiencia desde el taller II, pienso que nos sirve ver para saber qué es lo que no queremos repetir. No siempre todo termina como queremos, hay una burocratización que a veces juega en contra. Lo digo como vicedirectora de una escuela, por ejemplo en el caso de la justicia, a veces hacés una denuncia y se estanca y no se resuelve, y vos laburaste un momento para eso y todo sigue igual. Entonces está bueno ver críticamente los centros, es parte del aprendizaje”*.

La jornada permitió que se pueda poner en palabras, se visibilice una situación que es frecuente en el tránsito por la carrera y por las distintas instancias de aprendizaje y que una estudiante enunció como incomodidad.

*“Cuando arrancamos e hicimos el caldeamiento, sentí una gran comodidad, me divertí un montón, me gustaron los afiches, las ideas de cada uno. Pero también me voy con una incomodidad, como que me está faltando algo, no se puede expresar todo lo que uno quiere. Son espacios que se tienen que aprovechar, quizás la incomodidad es eso, que no seamos más hoy”.*

Trabajar en la importancia de sostener los cursos de la carrera, acordar y respetar los compromisos con las/os compañeras/os, participar en las instancias grupales de trabajo y evaluación, asumir una participación activa en los espacios de aprendizaje es algo con lo cual las/os estudiantes y las/os docentes batallamos día a día. En la mayoría de las situaciones, son las realidades laborales y familiares que rodean a las/os estudiantes las que constituyen obstáculos que no se pueden obviar y que son parte de la formación profesional.

*“Yo elijo los centros de práctica por horario, pienso que siempre podemos aprender algo. Yo no sé si luego laboralmente voy a poder elegir donde trabajar. No sabemos a dónde vamos a trabajar y desde ahí pienso en sacarle provecho a cualquier centro de práctica”*

En muchas otras, será preciso pensar el impacto en la subjetividad de las/os estudiantes que produce la escucha de los sufrimientos subjetivos, del despliegue de las violencias y las crueldades que implican la vulneración de los derechos. Hay un contexto social que produce subjetividades precarizadas. Precariedad que se distribuye de manera desigual, por clase social, raza, género, religiones, comunidades culturales, pero de la cual nadie está exento en esta contemporaneidad (Butler, 2017).

Lo expresado por la estudiante tuvo eco en las/os demás estudiantes y sorprendió a la coordinación que se pudiera hablar de lo que incomoda en los propios espacios de formación, en el vínculo con las/os compañeras/os. Cuando decimos que *“el dispositivo dispone, pero no previene ni prescribe”* (Fernández, 2007) hacemos referencia a la posibilidad de despliegue de lo inesperado y a la condición de diseñar un dispositivo que pueda alojar. La idea de un *dispositivo que aloja* (Cabrera, 2017) implica que se trata de un espacio-tiempo grupal donde tenga lugar la producción de

lazos sociales que restituyen la confianza en cada quien y en la producción singular de lo colectivo.

*“Muchas veces no aprovechamos estos espacios, donde se crean compañerismos. ¿Cómo construimos solidaridad, compromiso, si no pensamos estos espacios entre todos? A mí me enoja que se pierdan estos espacios, porque vivo con mucha nostalgia este que es mi último año de prácticas, me apena como se pierden estos espacios donde poder reflexionar juntos”.*

*“Con las acciones uno marca una forma de vida. Hoy en nuestra formación, en los mismos grupos hay conflictos, hay diferencias, está bueno empezar por los pequeños grupos, por nosotros mismos”.*

## **IN-CONCLUSIONES**

Para no concluir y subrayar el movimiento incesante de pensamientos, acciones y afectos que implica el estar en los grupos e instituciones transmitimos las palabras de los/las estudiantes que lograron poner a jugar sus imaginarios y experiencias en un espacio compartido. Un espacio de encuentro que intentó generar las condiciones de posibilidad para que los cuerpos discernibles hagan máquina. Máquina de visibilidad, máquina de producción de múltiples sentidos.

Las experiencias de los centros de prácticas, del territorio, invitan a un sinfín de preguntas, afectaciones, deseos, sorpresas, frustraciones, temores. Por lo tanto, entendemos que en estos encuentros donde no solo se convoca a reflexionar críticamente sino también a experimentar otras maneras expresivas -lúdicas, psicodramáticas- a vivenciar otros registros, abren la posibilidad de transitar los lugares comunes transformándolos en espacios de producción colectiva.

Como nos enseñó Fernando Ulloa, se trata de inaugurar a cada paso una práctica y un pensar que antepone los estares a las formas de ser, los movimientos a la quietud, la invención frente a la repetición, la ternura frente a la crueldad, se trata de *“estar en largo aprendizaje que requiere libertad de movimiento y pertinente inventiva”* (Ulloa, 2005).

*“Compartir otras historias, otras caras, me para desde otro lugar sino uno mira siempre su ombligo”.*

*“A veces tenemos más preguntas que respuestas. A veces nos enojamos con lo que nos toca ver, pero de ahí, de lo que tenemos que cambiar, de ver lo que no nos gusta y queremos cambiar sacamos la fuerza para seguir”.*

*“Me parece que todavía nos falta crecer y saber mucho más. Más allá de la ayuda, hay que involucrarse, poner el cuerpo. Todas las dudas acerca de si esto es lo que queremos van a estar siempre”. “Nos hacen sentir menos solos estos espacios. Yo me voy con una experiencia enriquecedora. Es como nos dicen muchas veces ‘el otro te constituye’”.*

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BELZITI, C. (2010). “La organización de la práctica profesional en el contexto actual. Análisis, posibilidades y modalidades de gestión”. En Arias, A.; García Godoy, B. y Manes, R. (Compiladoras) *Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas: aportes para repensar la formación profesional desde la intervención*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

BRÁNCOLI, J.; SVERDLICK, M.V.; GOLTZMAN, P.; KLEIN, M.; TESTA, M.C. (2017). *Prácticas en Trabajo Social: perfiles de estudiantes y estrategias pedagógicas*. Área de Prácticas Pre-profesionales. Licenciatura de Trabajo Social. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. (Mimeo).

BUTLER, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós.

CABRERA, C. (2017). “Aprendizajes colectivos y lazo social: Los bachilleratos populares de las fábricas sin patrón”. En Revista *Políticas Sociales*. N° 5. Año 4. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Moreno.

FERNÁNDEZ, A.M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

FERNÁNDEZ, A.M. (2007) *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.

FERNÁNDEZ, A.M.; CABRERA, C. (2012) “El campo de la experiencia autogestiva: Las fábricas recuperadas en Argentina” en *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, N° 4, Escuela de Psicología de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (U. ARCIS), Santiago de Chile.

LARROSA, J. (2002). “Experiencia y pasión” en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

*Práctica Pre-Profesional Licenciatura en Trabajo Social Ciclo Lectivo 2018*. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Moreno. Material de distribución gratuita.

ROSSI, A. (2008). “Organizaciones públicas estatales y no estatales y práctica del trabajador social”. En Revista *Plaza Pública*. Año 1 N° 1. Tandil. Buenos Aires.

ULLOA, F. (2005). “Presentación autobiográfica y sus posibles adendas”. En TABER, B. y ALTSCHUL, C. *Pensando Ulloa*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

ULLOA, F. (2012) *Salud ele-Mental. Con toda la mar detrás*. Ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal.



## **ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA GRUPAL. APORTES DE LA ASIGNATURA PROCESOS GRUPALES E INSTITUCIONALES A LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES.**

**Autores/as:** ROBLES, Claudio; QUIROGA, Paola; SATO, Ana; ALVEAR, Paula CARNELLI, Santiago; MUÑIZ, Agustina y PODETTI, Lucía.

**Institución:** Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

**Asignatura:** Trabajo Social, Procesos Grupales e Institucionales (cátedra Robles)

**Mail de contacto:** mgclaudiorobles@gmail.com

**Palabras clave:** formación académica, práctica pre-profesional, intervenciones grupales.

### **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo nace de los resultados de la investigación “Dispositivos grupales y formación profesional. Diálogos e implicancias entre la formación teórico-metodológica y las prácticas pre-profesionales”, realizado a través del Programa de Investigación en Grado, de la carrera de Trabajo Social, Fac. de Ciencias Sociales, UBA, durante el año 2017.

Nos propusimos indagar las vinculaciones entre el trayecto de formación específica del Plan de Estudios de la carrera –al que se inscribe nuestra asignatura- y la práctica pre-profesional que realizan los/as estudiantes de Trabajo Social, en especial en la asignatura Taller III.

Nuestro interés se centró en describir las prácticas grupales desplegadas desde las organizaciones institucionales en las que los/as estudiantes de Trabajo Social realizan sus prácticas pre-profesionales y las perspectivas teórico-metodológicas que sustentaron los dispositivos grupales utilizados. Ello, en vistas a conocer el nivel de operatividad de los insumos recogidos por los/as estudiantes luego del cursado de nuestra asignatura, así como las posibles deficiencias o carencias de insumos teórico-metodológicos e instrumentales acerca de las intervenciones grupales en el ejercicio de las prácticas pre-profesionales.

El recorte temporal que hemos definido es el de las prácticas pre-profesionales de Taller III desde la Carrera de Trabajo Social durante el período 2014-2016, a través de información aportada por estudiantes, docentes y referentes de los centros de práctica.

El abordaje metodológico supuso la definición de nuestro marco teórico, momento en que indagamos, particularmente, las diferentes perspectivas teóricas en las que se inscriben las prácticas: el enfoque gestáltico; la perspectiva sistémica; la animación sociocultural; la educación popular freireana; la psicología social pichoniana y la perspectiva vincular.

Más tarde se aplicó un cuestionario autoadministrado, de libre acceso, a estudiantes que cursaron Taller III, recibándose un total de 50 cuestionarios.

Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a una muestra intencional de docentes y referentes, conformada por cuatro referentes y ocho docentes de Taller III.

## **EL MARCO CONCEPTUAL EN LA INTERVENCIÓN GRUPAL**

Concebimos al sujeto como un ser de necesidades que se satisfacen socialmente en relación con otros/as, lo cual supone una concepción del sujeto y del mundo como mutuamente modificantes y en relación dialéctica. Esta concepción teórica conlleva una noción del aprendizaje, como un proceso de apropiación instrumental de la realidad para transformarla y transformarse. Se trata de pensar al sujeto como

emergente, en tanto socialmente situado y a la vez productor, protagonista (Pichon-Rivière, 1985; Quiroga, 1986).

Sostenemos que la comprensión de los fenómenos grupales en el contexto de las organizaciones, conlleva el aprendizaje de los roles de coordinador/a y observador/a en las diferentes modalidades asociativas de los actores sociales y políticos. Ello, en el marco de un proceso de integración teórico-práctica que incluya la participación activa de las/os estudiantes.

Partimos de la concepción de que el grupo se erige como ámbito y a la vez como instrumento del aprendizaje, puesto que es el marco específico donde se desarrolla la interacción con otros protagonistas del proceso de aprender. En él se despliega el interjuego de subjetividades, mediatizado por procesos de asunción y adjudicación de roles, a través de los cuales los sujetos de la acción grupal ponen de manifiesto su verticalidad (Pichon-Rivière, 1984). El entramado grupal conforma una red amplia y compleja de identificaciones, desarrollándose un proceso de historicidad que configura la horizontalidad del grupo. Por ello, afirmamos que lo prioritario es la tarea grupal, esto es, el conjunto de actividades planificadas, explícita e implícitamente, por el grupo para el logro de sus objetivos, a partir de sus necesidades. De este modo, necesidades, objetivos y tarea constituirán principios que organizarán de manera dinámica el proceso grupal, al tiempo que delimitarán las posibilidades de realización del grupo.

El grupo constituye el recurso por excelencia que permite realizar una articulación entre los saberes aportados por los integrantes (y que proceden de la totalidad de sus experiencias vitales) y aquellos transmitidos por el equipo de coordinación. En esta propuesta, los recursos técnicos para el abordaje de la tarea grupal –la amplia caja de herramientas del trabajador/a social- conforman elementos de gran eficacia ya que constituyen los instrumentos por medio de los cuales alcanzar los objetivos propuestos, en un clima de creatividad, participación y cooperación grupal.

## **ALGUNOS RESULTADOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN**

Desde hace cinco años, la práctica de Taller II y Taller III es integrada, es decir que los/as estudiantes tienen continuidad en el mismo centro de prácticas (FSOC, UBA,

2012, 2015 y 2017). Se espera que en Taller III los/as estudiantes tengan las habilidades y conocimientos necesarios para realizar intervenciones planificadas por ellos/as mismos/as, lo que supone llevar a cabo una actividad desde su planificación, implementación y evaluación.

Las dos cátedras en las que se dicta nuestra asignatura presentan similares fundamentos teóricos en la elaboración de sus programas, destacándose la perspectiva operativa pichoniana como marco conceptual que orienta la lectura de los procesos grupales. No obstante, cada una de las cátedras incorpora otras modalidades asociativas tales como: movimientos sociales; redes organizacionales; el taller; los grupos de reflexión; grupos virtuales; grupos de ayuda mutua, entre otros. La concepción freireana de la educación también orienta y fundamenta la práctica de los procesos grupales en ambas cátedras.

Los resultados presentados ponen en evidencia que algunas/os docentes y/o referentes expresan algunas reservas respecto de la consideración del grupo operativo como modalidad para la intervención grupal. No es ésta la lectura que se desprende de los comentarios y evaluaciones realizados por los/as estudiantes, quienes –por lo contrario– destacan los aprendizajes aportados desde esa perspectiva teórica.

Sin desconocer la importancia de comprender que lo grupal adquiere múltiples expresiones en el trabajo cotidiano, que no se agotan en el pequeño grupo operativo centrado en la tarea, estimamos que la perspectiva pichoniana lejos de constituir un dogma, se propone brindar los insumos teórico-metodológicos para la intervención en los grupos. Dependerá de la flexibilidad de cada operador/a para adaptar esos aportes a la singularidad en que lo grupal se manifiesta en la vida cotidiana. La teoría pichoniana propone un ECRO desde donde leer y operar en la realidad y en modo alguno puede hacerlo de manera uniforme y estandarizada puesto que perdería su condición de operatividad, que es la esencia transformadora de esta propuesta teórica.

Hemos podido advertir que una importante mayoría de estudiantes (62%) cursa la asignatura Procesos Grupales e Institucionales en forma posterior o simultánea – pero tardía- al momento en que desarrollan su práctica pre-profesional en Taller III – en la que se aplican, básicamente, los contenidos de nuestra asignatura cuando realizan sus intervenciones grupales. Estimamos dicha situación como un verdadero obstáculo para la apropiación de los contenidos y su integración con las prácticas

grupales. Si sólo el 38% de quienes cursaron la práctica de Taller III ha podido integrar de manera teórico-práctica los insumos de nuestra asignatura, ello muestra un aspecto de debería ser problematizado a efectos de su resolución y mejor optimización de las prácticas pre-profesionales. Estimamos que no basta con que alguno/a de los/as estudiantes que integran los grupos de la práctica de Taller III haya cursado la asignatura teórica, porque esa “apropiación diferencial” de la experiencia –como lo señaló una docente entrevistada- no debería constituir una excepción sino la condición indispensable para el desarrollo de la práctica pre-profesional. Entendemos que, de lo contrario, puede ocurrir que la práctica quede desprovista de su fundamentación teórico-metodológica, limitándose a integrar el sentido común, y/o que los referentes y docentes de Taller III deban asumir la tarea de enseñanza de esos contenidos que se suponen necesarios para el desarrollo de esa práctica. Haber cursado la asignatura teórica en forma previa o en el primer cuatrimestre de su práctica, cuando aún no se han ejecutado los proyectos, maximiza los resultados y fortalece las prácticas pre-profesionales. Promover prácticas fundadas, no sólo afianzará el proceso de aprendizaje de los/as futuros/as trabajadores/as sociales, sino que además se orienta a garantizar el respeto a las necesidades y derechos de los sectores con quienes trabajamos.

La información aportada por los/as estudiantes pone en evidencia que en el 64% de los casos, han desempeñado los roles de coordinador/a y observador tres o más veces, respectivamente. Asimismo, se observa una alta proporción de estudiantes que no logra ejercitar el rol de coordinador/a y observador/a en su práctica –o lo hace de manera insuficiente-. Si bien esta cuestión excede las posibilidades de esta investigación, es de esperar que dichos resultados contribuyan a la reflexión sobre la optimización de las prácticas pre-profesionales. Mientras que en el 98% de los casos, los/as estudiantes tuvieron experiencia en el ejercicio de la observación grupal, un 18% no tuvo experiencia en la coordinación grupal, cuestión que estimamos merece ser problematizada.

La indagación realizada respecto a la/s perspectiva/a teórica/s que sustentaron los dispositivos grupales implementados en las prácticas pre-profesionales muestra las mayores dificultades por su nivel de imprecisión conceptual. En idéntica proporción, los/as estudiantes identifican la perspectiva pichoniana como sustento teórico de su práctica grupal (36% de los casos), mientras que otro 36% no responde esa

pregunta, dice no saber, no recordar o responde vagamente, sin atenerse a la consigna. Otras respuestas ofrecidas –que conforman el 20% de los casos- darían cuenta de perspectivas que fundamentaron el abordaje temático y no el dispositivo grupal elegido, porcentaje que se suma a la dificultad para responder con precisión a la pregunta. Es importante puntualizar, en tal sentido, que la promoción y protección de derechos; la reducción de daños; la salud colectiva; en enfoque de la singularidad; la perspectiva de género; la interdisciplina y la salud mental no constituyen perspectivas teóricas de intervención grupal sino estrategias o insumos necesarios para la intervención.

Asimismo, inferimos que la dificultad para brindar precisiones sobre la/s perspectivas teóricas que fundamentan la intervención grupal pudo conformar una razón del bajo nivel de respuesta que hemos obtenido para que los/as estudiantes respondan el cuestionario autoadministrado. Concluimos que se trata de una problemática a ser pensada, no sólo en la práctica grupal sino en la práctica profesional en general, puesto que la dificultad para identificar los fundamentos teórico-metodológicos de la intervención profesional puede constituir un severo obstáculo en el ejercicio profesional.

El taller representa el dispositivo elegido de manera ampliamente mayoritaria a la hora de realizar intervenciones grupales, dando cuenta del peso gravitante que tiene dicha modalidad grupal en la intervención grupal en Trabajo Social. Conocer esta información nos permite redireccionar nuestra propuesta pedagógica, fortaleciendo ese contenido teórico-metodológico, habida cuenta de su recurrencia en las prácticas pre-profesionales. No obstante, pudimos observar que aparecen algunas confusiones en la identificación diferenciada entre dispositivo y técnica, toda vez que el taller, el grupo de reflexión y la charla-debate, por ejemplo, se las utiliza indistintamente como dispositivo y como técnica. Las técnicas lúdicas, de presentación, lluvia de ideas, entrevista, observación, técnicas audiovisuales, de evaluación-cierre, rompe-hielo, dramatizaciones, de comunicación, de cooperación, de división de grupos, registro/cuaderno de campo/crónica, han sido las más mencionadas.

Los/as estudiantes han podido identificar con claridad las habilidades del rol coordinador/a que les permitió desarrollar sus prácticas grupales. En tal sentido han

destacado mayoritariamente el habilitar o hacer circular la palabra y abrir el diálogo, así como la escucha y la adaptación a imprevistos/posibilidad de cambiar actividades previamente planificadas. También mencionan la estructura de demora; la planificación; el abordaje/reflexión/reconocimiento de situaciones problemáticas; desinhibirse/hablar frente al grupo; la atención flotante; recuperar lo dicho/rescatar lo logrado; la distancia óptima; esperar los tiempos del grupo; generar un ambiente de respeto, escucha y expresión de ideas. Asimismo, destacan la importancia de no interrumpir; repreguntar; estimular la actividad; posicionarse como autor de pensamiento; mejorar las intervenciones; develar prejuicios; buscar disparadores; análisis de roles grupales. Estimamos el valor de estos aprendizajes, que conforman importantes soportes para la práctica del TSG, representando un “decálogo” de las buenas prácticas.

Lo propio ocurre respecto de las habilidades desarrolladas en torno al rol de observador/a. Se trata de un extenso listado de habilidades requeridas en el ejercicio de la observación, que la práctica ha posibilitado. Ellas son el registro; el análisis de la comunicación analógica; el reconocimiento de roles; la escucha; leer más allá de lo aparente/entre líneas; realizar un registro fiel; agudizar la mirada; atender al cumplimiento del encuadre; detectar tensiones; afinar el ojo; detectar lo no dicho; captar el proceso integral; realizar críticas constructivas al coordinador/a; advertir si el coordinador/a habilita la participación; distinguir los vectores; analizar la dinámica institucional; reconocer tiempos muertos y deficiencias en el desarrollo de un taller; analizar lo explícito y lo implícito; detectar emergentes; reconocer intereses; comprender las relaciones de fuerza; contenerse; evaluar la contratransferencia; mantener una atención precisa; desarrollar atención flotante; reconocer aspectos subjetivos y contextuales; leer lo que ocurre; ver los detalles. Las contribuciones realizadas por nuestra asignatura a este proceso de aprendizaje de la función coordinador/a y observador/a la estimamos altamente satisfechas.

La mención de los obstáculos/dificultades inherentes al ejercicio del rol coordinador/a citados por los/as estudiantes constituye un aporte y un desafío para nuestras prácticas pedagógicas. Se trata de dificultades tanto personales como técnicas que requieren ser abordadas en el espacio áulico y de las prácticas pre-profesionales: timidez, vergüenza, nerviosismo, inseguridad, inexperiencia; “dirigir” o “manejar” el grupo; ser respetado por los integrantes por la cercanía de edad del

observador/a; posicionarse como coordinador/a; temor al rechazo del grupo; manejar los tiempos; realizar el cierre; no saber intervenir frente al desborde de un integrante; desorganización en las actividades; saber en qué momento intervenir; mantener el encuadre; hablar sobreentendiendo términos teóricos; intervenir/redireccionar la tarea frente al desinterés o la negativa de los integrantes a participar de la actividad; ausencia o baja concurrencia de los integrantes; lograr la participación grupal; modificar la planificación; interrupciones o ruidos externos; falta de apoyo del referente o la institución; lograr que se escuchen; moderar la palabra; conciliar posturas; mantener la concentración del grupo; dificultad de algunos miembros para expresarse.

En referencia a los obstáculos inherentes al rol de observador/a encontrados en la práctica, los datos presentados permiten concluir que el aprendizaje de este rol ofrece menos dificultades que el de coordinador/a. Las mayores dificultades aparecen en torno al registro: dificultad para registrar; para registrar todo; no registrar información pertinente; atender varios hechos y registrar; discernir lo relevante; desatender los detalles que enriquecen el análisis. También se mencionan las interrupciones externas que “cortan el clima”; sujetarse al rol frente a situaciones sensibles de los/as participantes y el boicot de los integrantes; delimitar objetivos observables; observar sin participar; interpretar subjetivamente las situaciones; desconocer si el observador/a puede o no participar; entrenar el oído para lo relevante; tener que cuidar a los hijos/as de las participantes; ansiedad persecutoria de los/as miembros del grupo; desatender el rol por preguntas de los/as participantes; no comprender el rol de observador/a.

Nuevamente, se trata de preocupaciones de alto nivel de pertinencia que deben ser adecuadamente contenidas y abordadas en la intervención con grupos a efectos de optimizar el proceso de intervención.

También es importante advertir –y queremos destacar que ello opera más allá de la evaluación de docentes y referentes- que un importante porcentaje de estudiantes señala que no dispuso de espacios de supervisión para abordar esas dificultades. Concluimos que esta devolución realizada por los/as estudiantes muestra la necesidad de repensar estos aspectos de la formación académica. Si la supervisión constituye un recurso indispensable en la formación y en el ejercicio profesional, al

tiempo que es parte inescindible de la intervención en Trabajo Social, es preciso fortalecerla desde la formación de grado, de tal modo de conformar nuevos habitus (Bourdieu, 2005) acerca del valor central de este recurso para la prevención y el cuidado de los/as trabajadores/as sociales.

Los aspectos teórico-prácticos de la asignatura que resultaron de mayor utilidad para el desarrollo de la práctica de Taller III se ubican en: roles grupales; concepción teórica pichoniana; rol coordinador/a; técnicas grupales; vectores del cono invertido; prácticos áulicos que contribuyen a desinhibirse, planificar y coordinar; rol observador/a; evaluación de aspectos latentes, planificación, instituciones, teoría freireana; supervisión, red de identificaciones, lenguaje corporal, teoría sistémica, tarea, organizadores grupales, teoría de la complejidad, encuadre, evaluación.

En relación a los aspectos teórico-prácticos de nuestra asignatura que resultaron insuficientes para el desarrollo de la práctica de Taller III, las respuestas indican: técnicas grupales y técnicas para temáticas específicas; prácticos insuficientes; perspectivas teóricas; rol coordinador; teoría pichoniana es insuficiente; intervención en temáticas específicas; herramientas para el coordinador/a; conflictos en la comunicación; relación de los grupos con la dinámica institucional; concepto de grupo desde diferentes perspectivas teóricas; evaluación; transferencia; supervisión; más vinculación con la práctica; cómo resolver conflictos; intervención con sectas; intervención frente al rechazo a la tarea propuesta.

Como es posible advertir, algunas de las expectativas que pesan sobre nuestra asignatura exceden el marco de sus posibilidades; otras, es posible reconsiderarlas al momento de nuestra planificación pedagógica.

En cuanto a la importancia que los/as estudiantes consultados/as le asignan a la cursada previa de nuestra asignatura para la optimización de la práctica de Taller III, el 40% cree que, en efecto, es fundamental, mientras que el 52% cree que es importante, aunque puede cursarse en forma simultánea. Sólo un 8% lo estima innecesario. No obstante estos resultados, debe llamar la atención que a la hora de recomendar el momento de cursar nuestra asignatura (antes, durante o después de cursar Taller III), aumenta al 46% la recomendación sobre la conveniencia de hacerlo antes de Taller III, mientras se mantiene similar el porcentaje de quienes recomiendan la simultaneidad. El dato más ilustrativo es que ningún/a estudiante

recomienda cursar nuestra asignatura después de Taller III, no obstante el 8% que estimaba innecesaria su cursada para la práctica pre-profesional.

Aquello que merece un mayor análisis son las razones que esgrimen los/as estudiantes para fundamentar su recomendación de cursar nuestra asignatura antes o durante la práctica de Taller III. Quienes estiman necesario cursarla con anterioridad a la práctica, proponen razones de índole teórico-metodológico que se orientan a una práctica fundada: incorporar la teoría; tener conocimientos; disponer herramientas para la práctica; contribuye a una mejor coordinación; contribuye a la planificación de tareas desde el inicio de la práctica; no improvisar; realizar intervenciones pertinentes; brinda un soporte teórico más sólido; entender el proceso grupal; brinda recursos teóricos y prácticos. Quienes recomiendan el cursado simultáneo a la práctica, esgrimen razones que incluyen tanto aspectos del orden de la integración teórico-práctica -posibilidad de articular, intercambiar, poner en diálogo con la práctica, ver reflejada la teoría en la práctica, vivenciar los conceptos in situ, nutrirse de la experiencia- así como otras de índole “práctico”, como llevar consultas e inquietudes a la cursada; las intervenciones grupales se realizan en la segunda parte del año de la práctica; “están frescos los conocimientos”; aprovechar ambas experiencias; no se pierden los contenidos. Es decir, mientras las razones esgrimidas para recomendar el cursado previo de la asignatura resultan de orden teórico-metodológico, las razones ofrecidas para cursar Taller III de manera simultánea a nuestra asignatura resultan de orden pragmático.

Del análisis de las entrevistas realizadas a docentes y referentes de Taller III, podemos concluir que los resultados favorables de la práctica no dependen exclusivamente de los contenidos académicos, sino también de otros aspectos, tales como el nivel de interés y compromiso manifestado por los/as estudiantes; la dinámica de las organizaciones y del sistema institucional al que éstas pertenecen, así como –podríamos agregar- el acompañamiento recibido por parte de docentes y referentes.

Existe coincidencia al sostener que la perspectiva teórica-metodológica desde la cual intervienen los/as estudiantes que han atravesado por la materia Procesos Grupales e Institucionales, se apoya en su mayoría, en el ECRO pichoniano, rescatando principalmente la concepción de roles. También docentes y referentes

coinciden en destacar que la modalidad de taller es la utilizada por excelencia en los dispositivos grupales, en concordancia con los datos aportados por los/as estudiantes. Otros dispositivos grupales aludidos en las entrevistas son juegoteca y grupos de reflexión.

Docentes y referentes señalan como fortalezas de los/as estudiantes el dominio conceptual respecto a la noción de grupo, vectores del cono y roles grupales; la planificación de las actividades; capacidad de análisis e interpretación de las prácticas; cuestionar, interpelar, repensar las prácticas; espíritu crítico, analizar más allá de lo que ven. También se mencionan capacidad para flexibilizar la planificación en función de la población; capacidades para el registro; los/as entrevistadas/os advierten que, en términos generales, hay saberes conceptuales vinculados con la línea pichoniana de grupos.

Entre los aspectos que tendrían que conocer y dominar los/as estudiantes para la intervención con grupos no se mencionan, en general, cuestiones de orden conceptual. Se menciona: curiosidad, ganas de saber, interiorizarse (el llamado “impulso epistémico”); capacidad de escucha; capacidad para el registro como base para la definición de estrategias; trabajar la ansiedad frente a los silencios; flexibilidad ante poblaciones diferentes y problemáticas diferentes.

En referencia a las debilidades que presentan los y las estudiantes, los/as entrevistados/as resaltaron cierta limitación en la comprensión de lo grupal ceñido al pequeño grupo operativo; debilidades o visiones acotadas respecto al análisis de la dimensión política, la observación como técnica, al igual que dificultades en el registro, en el establecimiento de un encuadre y la desvalorización de la intervención grupal; el análisis institucional del centro de práctica; cierta posición idealista sobre el deber ser o debería ser; cierta rigidez frente a lo ideal, aunque se lo identifica como intrínseco al estudiante.

La fundamentación en la elección de dispositivos y técnicas por parte de los/as estudiantes depende, fuertemente, de haber cursado o no nuestra asignatura, espacio donde obtienen las herramientas metodológicas y conceptuales necesarias para la práctica. Muchas veces, la preocupación de los/as estudiantes –desde la perspectiva de las personas entrevistadas- aparece vinculada en “cómo hacer”; la preocupación inicial advertida por los/as entrevistados en los/as estudiantes es la

técnica, a partir de lo cual se puede abordar la intencionalidad y el fundamento de la intervención grupal, aumentándose las ansiedades en los alumnos cuando se acerca la fecha de coordinar un taller.

Si tenemos en consideración que las intervenciones grupales son generalmente desarrolladas en el segundo cuatrimestre de Taller III y que el 40% de los/as estudiantes consultados/as cursó nuestra asignatura en el segundo cuatrimestre y un 22% lo hace en forma posterior, resulta fácil comprender lo dificultoso que resulta el proceso de la práctica.

Muchas veces la fundamentación de las intervenciones grupales se torna compleja puesto que no se la vincula con una teoría del proceso grupal sino con la teoría referida al tema central sobre el que se interviene: tercera edad, adolescencia, violencia, género.

Las principales dificultades teórico-metodológicas que presentan los y las estudiantes vinculadas a la intervención grupal en Taller III, se ubican en: no haber cursado aún la materia Procesos Grupales e Institucionales; reconocimiento de las perspectivas teórico-metodológicas desde las cuales intervienen; aplicar la teoría a la realidad sobre la que se interviene; conformar una mirada compleja de la realidad; aferrarse a la instrumentalidad de las técnicas; integrar un grupo y mirarse dentro de él.

Sobre las contribuciones que puede realizar la materia Procesos Grupales e Institucionales a la práctica de Taller III, los docentes hicieron hincapié en la necesidad de abordar diferentes grupalidades y formas de intervención; la incorporación de la perspectiva de género; la necesidad de una mirada más crítica y analítica de la realidad por parte de los/as estudiantes; aportar a la planificación de la intervención; la importancia de haber cursado la asignatura Procesos Grupales antes de iniciar Taller III; poder dimensionar que un dispositivo grupal es una modalidad de intervención, con un marco conceptual y que no se utiliza porque es fácil y más amigable, sino que tiene un marco conceptual que lo sostiene.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BOURDIEU, P. y WACQUANT, Loïc. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES UBA. Carrera de Trabajo Social (2015). Documento del Área de Talleres de la Práctica Pre-profesional.

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES UBA. Carrera de Trabajo Social (2012). Plan de estudios de la carrera de Trabajo Social.

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES. CARRERA DE TRABAJO SOCIAL. ÁREA INSTITUCIONAL (2017). Informe de los procesos de gestión de centros de prácticas e inscripción de estudiantes.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1984). "Historia de la técnica de los grupos operativos". Revista Temas de Psicología Social N° 6. Buenos Aires.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1985). El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión.

QUIROGA, Ana (1986). Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Buenos Aires: Ediciones Cinco.



## **TRABAJO SOCIAL CON INTERVENCIÓN GRUPAL: ESPACIO CONFIGURACIONAL DE NUEVAS FORMAS DE ACUERPAMIENTO SOCIAL”.**

**Autora:** SALINAS, Susana

**Institución:** Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales- Universidad Nacional de San Luis - Licenciatura en Trabajo Social

**Cátedra:** Intervención en Trabajo Social con Grupos.

**Mail de contacto:** susalinas06@gmail.com

**Palabras claves:** membrana social - acuerpamiento social - lógica convergente.

El contexto actual está cargado de potencialidades si lo pensamos desde Trabajo Social. Nuevos símbolos y prácticas se intersectan con la grave situación de precariedad, corrupción, impunidad, deficientes condiciones laborales, exclusión social que trae aparejado el capitalismo con economía de mercado.

Trabajo Social con grupos podemos concebirlo como espacio configuracional de otras formas de acuerpamiento social en el que se trasmutan signos, se generan prácticas irruptivas que convierten los lugares de encuentro, de protesta, de festejo, de acción colectiva, en lugares de ejercicio de cooperación exigente y generación de otras realidades.

El posicionamiento asumido es a partir del enfoque de la complejidad, que reconoce enmarañamientos de acciones, de interacciones, de retroacciones, tendientes a dejar de lado la simplificación, la separación o la reducción de posiciones típicas de paradigmas clásicos. Se trabaja desde una lógica transformativa, que reconoce

determinismos estructurales, procesos de intersubjetivación, poniendo el acento en procesos vinculares. De este modo los vínculos se conciben como devenir que favorecen encuentro, des-re-encuentros que componen o no, la potencia del estar con otros en el mundo.

Los vínculos construyen nueva “membrana social”, permeable para otros diseños interconectados, vinculando lo individual y colectivo en una membrana intersubjetiva que facilita el tránsito, la emergencia de lo nuevo y diferente. El concepto de membrana facilita considerar la interconexión entre sujetos e implica construcciones sociales dinámicas y diversas.

Las subjetividades se consideran a partir del locus en el que se vive, construye experiencia de mundos posibles o intolerables, sea la red topológica o digital que se considere. Se incorpora el sujeto a los discursos circulantes para ampliar y profundizar la comprensión de diversas realidades.

Se propone una lógica más convergente, cohesiva y coherente con la realidad particular y global. Trabajo Social grupal se especializa en restaurar la potencia de actuar juntos, por ello rescata estos espacios de actualización.

El propósito que orienta este trabajo es enunciar algunas reflexiones a partir de reconceptualizaciones que se están efectuando en la profesión de Trabajo Social, específicamente en el campo disciplinar de la intervención en trabajo social con grupos, a partir de la realización de dos ejercicios: poner en duda y cuestionar lo naturalizado y mirar más allá de los acontecimientos, correr los límites y tratar de conocer la filtración de hechos o conductas originales, para explicar lo grupal actual.

Los fundamentos que se sustentan son a partir del estudio y ejercicio de campo que se realiza como docente e investigadora de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social, Asignatura Intervención en Trabajo Social con grupos e integrante del Proyecto de Investigación: Escenarios socioculturales en las prácticas educativas en escuelas urbano-marginales. PROICO N° 151314 -Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis- Argentina y del Nodo Internacional de Trabajo Social de Grupo, conformado por universidades de Colombia, por la de UNAM-México y UNSL-Argentina.

La crisis actual en el ámbito académico, se vivencia con cierta insuficiencia de categorías con las cuales comprender nuevos sentidos y vínculos grupales. Es imperiosa la necesidad de revisar lo conocido para obtener otros significados y así no caer en narrativas distópicas, demasiado negativas y caóticas, que hacen los contextos menos deseables.

Las intervenciones de trabajo social grupal se realizan en escenas mínimas, acotadas, que nos llevan en cierto punto, a asumir la levedad como estrategia para soportar la incertidumbre que genera no comprender los cambios actuales y que van destituyendo modificaciones en los códigos dominantes. Comenzamos a conocer, enunciar y estudiar nuevas configuraciones sociales, no afiliativas, que generan otro acuerpamiento social. Movimientos en red, movilizaciones intermitentes de expresiones de malestar contemporáneo, otras formas de convocatoria que se tornan masivas, otros modos de vinculación, otras grupalidades se ponen de manifiesto sin hacer visible lo que se mueve en sus membranas más profundas que le dieron origen. Son espacios de disputa para la construcción de nuevos sentidos, ya sea sobre la propia vida o sobre el mundo. Se caracterizan por la conexión en red, por el cruzamiento de diversas subjetividades que no habían encontrado instancias de participación a la manera tradicional.

Esto ha generado, que, desde el trabajo social en los últimos años, se comience a reconceptualizar lo estudiado en intervención con grupos, buscando comprender nuevos giros sociales y pensar otras categorías conceptuales.

Particularmente una opción elegida ha sido revisar y redefinir categorías a partir de lo vincular. Incorporar la visión de vínculo para el estudio grupal, ha implicado considerar un sujeto social situado, atravesado por lógicas sociales, situacionales, institucionales, organizacionales y grupales que lo afectan multidimensionalmente. Se entiende lo vincular como construcciones sociales, determinadas por lo cultural, lo ideológico, lo local, lo social global. Además de considerar las características propias que identifican a cada grupalidad.

Los procesos grupales son estudiados a partir de los aportes de autores argentinos:

Se adhiere al concepto de grupalidad, que hace referencia a lo que antes se distinguía entre grupo propiamente dicho y fenómeno grupal. La grupalidad es una

condición variable de los agrupamientos de personas y/o un mismo agrupamiento en diferentes momentos de su desenvolvimiento o proceso grupal. (Dell'Anno 2006:24).

Se puede observar una progresión de posibilidades, desde un débil grado de grupalidad, propia de una serie, a un alto grado de grupalidad, propio de un grupo en proceso a ser grupo propiamente dicho. Esto es grupalidad con posibilidad y potencialidad de ser grupo. Es una dimensión con sentido de temporalidad, de proceso, de cambio, de trayectoria, que puede llegar a grados muy diversos, propio de sistemas complejos y dinámicos. Al llegar a constituirse los grupos, se tiene en cuenta su estructura, los vínculos intersubjetivos, las comunicaciones que los determinan y estos a su vez determinan al sistema social del que forman parte.

El proceso grupal lo estudiamos con el aporte de dos autores:

Kisnerman que lo considera como desarrollo evolutivo, teniendo en cuenta las interacciones dinámicas entre sus miembros y el logro del objetivo propuesto. Plantea una sucesión de etapas y problemas integrados (Kisnerman, 1984:119) y P. Riviere, que desarrollo la dialéctica de la intervención con grupos operativos, las etapas del proceso grupal y el ECRO (P. Riviere, 1997:15).

Respecto a las herramientas técnico-instrumentales la coordinación y observación grupal son estudiadas con aportes de colegas de trabajo social y aportes de la psicología social y antropología.

Lo que insiste en este campo disciplinar es la necesidad de buscar nuevos sistemas de referencias que articulen lo particular, lo singular de cada sujeto, y lo global social. Todo en un ámbito que necesita reconocer subjetividades a partir de asumir las particularidades y estas, a su vez, como aportes para los espacios colectivos. El plus de los espacios grupales lo aporta el reconocimiento exhaustivo de cada situación e intervenir desde esa posición. La realidad nos da respuestas, el tema es cómo visualizarlas.

Hablar de grupos hoy, es referimos a relaciones interpersonales, de intersubjetividad, de vínculos que provocan modificaciones en las estructuras subjetivas y en las formas de involucramiento colectivas. Actualmente trabajar con dispositivos grupales no es lo mismo que trabajar con personas desde o a partir de

dispositivos grupales. Si hay proyecto colectivo, hay grupo. Si hay proyectos individuales tramitados a través de dispositivos grupales, no hay grupo, ni lo grupal.

Lo grupal lo pensamos como sistema generativo dinámico en la medida que su organización interna contiene la información que lo define; información en tanto sistema vivo, que se puede transformar permanentemente, práctica social y existencial; esto en constantes intercambios y transacciones sociales. Se consideran diversos niveles grupales: contextual, situacional, organizacional, grupal, subjetivo entre otros, que permitirán conocer expresiones vinculares más refinadas que se manifiestan en un contexto local y global a la vez.

Comparto algunas reflexiones provisorias que aportan al posicionamiento asumido:

- Uno de los enfoques seleccionado es el de la complejidad, reconociendo el sustrato de otros enfoques. Identificamos los enmarañamientos de acciones, de interacciones, de retroacciones, tendientes a dejar de lado la reducción de posiciones de paradigmas clásicos. Se trabaja desde una lógica transformativa, que busca conocer determinismos estructurales que se filtran en la acción social y en los procesos de intersubjetivación, poniendo el acento en procesos vinculares. De este modo, los vínculos se conciben como devenir que favorecen encuentro, des-re-encuentros que componen o no, la potencia del estar con otros en el mundo.

- La intervención grupal pensada desde lo vincular, deviene en un proceso que involucra simultaneidad de dimensiones en juego, tales como los aspectos individuales de los sujetos, los entornos inmediatos, las grupalidades en las que están insertos, los grupos que integran, las organizaciones, las dimensiones relacionadas con lo situacional, el contexto social, histórico, institucional, la temporalidad que permea todos los acontecimientos; por ello la estamos pensando con una lógica global convergente, cohesiva, con complementariedad de metodologías. Todo ello con vistas a superar limitaciones de una imagen instantánea de la realidad.

- Los vínculos son pensados como construcción de “membrana social”, permeable para otros diseños interconectados, vinculando lo individual y colectivo en una membrana intersubjetiva que facilita el tránsito, la emergencia de lo nuevo y

diferente. El concepto de membrana facilita considerar la interconexión entre sujetos e implica construcciones sociales dinámicas y diversas. (Salinas, 2016)

- Las subjetividades se consideran a partir del locus en el que se vive, construye experiencia de mundos posibles o intolerables, sea la red topológica o digital que se considere. Se incorpora el sujeto a los discursos circulantes para ampliar y profundizar la comprensión de diversas realidades. (Reguillo, 2017:59)

- Cada sujeto es un campo de afectación, de interacciones y transformaciones posibles, implica concebir un sujeto enactuado (Varela, 1991), esta categoría conceptual hace referencia a una forma de ver el mundo co creado en interacción con el ambiente. Se epicentra al hombre como autorreferente, auto responsable de sus acciones, pero reconociendo las implicaciones de las interacciones, en tanto requieren de la aceptación de otro y una constante influencia en el sistema social.

- Los sujetos que conforman vínculos en las grupalidades son concebidos como sujetos encarnados (Najmanovich, 2006:25). Esta categoría conceptual hace referencia a que cada sujeto participa de una dinámica creativa de sí mismos y del mundo con el que están en permanente intercambio. Sujeto situado que conoce un contexto específico. Este conocimiento se construye en interacción con otros sujetos, en transformación, co-dependencia, co-evolución y en relación entre ellos y en un mundo que se definen mutuamente.

- Una dificultad que insiste en presentarse en los estudios grupales, es que el concepto grupo opera como sinécdoque<sup>62</sup> de los estudios de las conformaciones colectivas grupales. Estudiar lo grupal implica, estudios horizontales, verticales, transversales que lo atraviesan, lo determinan y constituyen simultáneamente. Involucra lo singular y lo colectivo. Por ejemplo: la ciudad se ha movilizado. En lugar de grupos de xxx organizaciones o autoconvocados se movilizaron. Esto no significa que todos los estamentos sociales se hayan movilizado. Para el caso analítico, se necesita ajustar los enunciados, para evitar caer en lógicas reduccionistas y grupalistas tradicionales.

---

<sup>62</sup> Palabra que amplía, acota o modifica la significación de un término, nombrando una parte de algo como si fuese un todo o mencionando al todo con la denominación de una de las partes.

- Otra dificultad que se reitera es que didácticamente se hace referencia a bucles o ciclos grupales. Hoy las condiciones o vectores asignados a ese bucle no se cumplen. El bucle hacía referencia a repeticiones, a idas y vueltas en los procesos; esto actualmente no se está cumpliendo en la intervención. Se observa una precarización vincular subjetiva que nos interpela a comprender una subjetividad individual y otra colectiva. Los grupos y las coordinaciones grupales se validan en cada situación de intervención, es decir situacionalmente.

- Esto nos lleva a repensar la categoría “situación”, que hace referencia a una aproximación a la realidad que involucra elementos objetivos y subjetivos que la componen, como así también las fuerzas sociales que coexistentes en ella.

La realidad, si bien existe sin explicar, al ser definida por un sujeto individual o colectivo, se convierte en situación específica, heterogénea, diversa, singular y particular que responde a leyes que lo anteceden. Cada grupo o agrupamiento social son fuerzas sociales, que expresan ideas de un conjunto de sujetos que momentáneamente tienen un objetivo en común. En la actualidad los grupos tienen un espacio y tiempo más inestable que en épocas pasadas. Los grupos pueden ser de diversas naturalezas y ser parte de varios en simultáneo. Ubicar una situación en un espacio contextual, con un escenario y/o territorio específico, remite concretamente a reproducir o transformar la sociedad. Es el momento de la realidad, explicado por la fuerza social que actúan sobre ella, (sujetos, grupos), donde el contenido de la situación refiere a la acción política que pretenden ejercer los actores sociales involucrados. Pensar la situación social y grupal de este modo amplía los márgenes de complejidad del análisis de contexto grupal.

- La cuestión social que se manifiesta en una situación específica, se la define teniendo en cuenta lo vincular social, al trabajar en la resolución de las relaciones sociales complejas; que se manifiestan en situaciones singulares, con características particulares que afectan a sujetos que padecen y encarnan problemáticas diversas. Esto requiere a los actores políticos, al profesional de Trabajo Social, la construcción y aplicación de dispositivos estratégicos adecuados a cada situación, ya sea individual, grupal, familiar y/o comunitario. De esta manera las manifestaciones de la cuestión social son pensadas como instancias multicausales y multidimensionales. (González Saibene, 2012:18)

- Las manifestaciones de la cuestión social, hacen referencia al conjunto de fenómenos y contradicciones de índole políticas, sociales y económicas que se expresan en la vida cotidiana de los sujetos, generando un conjunto de tensiones que afectan sus condiciones de vida y que se constituyen en obstáculos para el proceso de reproducción social y el buen vivir.

- Otro enfoque que se asume es el de las epistemologías del Sur y enlazar con el concepto de buen vivir, hace referencia a la posibilidad de posicionarse en un nuevo horizonte de sentido histórico que emerge con toda su fuerza, su heterogeneidad. Lo que está en juego más allá del poder, de la pobreza, es la sobrevivencia. Es la capacidad del género humano de desarrollar procesos de transmisión que desarrollen el autoconocimiento, autoproducción y reproducción democráticos de la existencia social, como eje continuo de orientación de las prácticas sociales. (Quijano, 2014)

- El trabajo en la construcción vincular en los grupos nos llevó a recuperar el concepto de cooperación, para superar conductas tribales, la idea de nosotros – contra - vosotros. Esta es una cooperación exigente y difícil, que trata de reunir a personas con intereses diferentes o que puedan vivenciar algún tipo de conflicto vincular, que no se entienden y trabajar en la capacidad de responder a las diferencias respetando a los otros como son, saliendo del lugar de conflicto para reconocer otras formas de concebir el mundo. (Sennett, 2012). Este concepto deja de lado conductas solidarias que intentan completar a otro con algo que no tiene. Es cooperar con lo que cada uno tiene para aportar al grupo. Por otro lado, adherimos a la idea de política de igualdad de posiciones como instancia de validación de derechos sociales.

- Se incursionó en el estudio de pioneras de trabajo social, como mediación para comprender la complejidad disciplinar y remover representaciones sociales que colocaban la intervención profesional en un lugar de subalteridad respecto a otras disciplinas como la medicina, la religión entre otras. A la vez que se pudo recuperar el fuerte accionar de pioneras en organizaciones sindicales del país.

Las notas preliminares desarrolladas son líneas de estudio y trabajo posibles. Trabajo Social con grupos permite construir un espacio configuracional de otras formas de acuerpamiento social en el que se trasmutan signos, se generan prácticas

irruptivas que convierten los lugares de encuentro, de protesta, de festejo, de acción colectiva, en lugares de ejercicio de cooperación exigente y generación de otras realidades. (Reguillo, 2017)

El trabajo constante de esta profesión interventiva es la movilización intelectual para lograr descifrar las mutaciones del presente, convertir al pasado en combustible y así ir construyendo otras realidades alternativas. Es un desafío para el pensamiento situado, en topografías con mínimas alteraciones que facilitan la generación de otra socialidad y supera sociabilidades estatuidas. Se propone trabajar en el espacio intermedio entre lo subjetivo y social, que habilita otros potenciales originales y genuinos para la vida de los grupos en la sociedad actual.

Esta propuesta nos ha llevado a gestionar otras lógicas de lo grupal, con diseños más cohesivos y coherentes con la realidad actual y que favorecen inclusiones diferenciadas, asumiendo particularidades y singularidades subjetivas y grupales, como aporte para cada colectivo social.

Esta época, vivida como crisis civilizatoria, con emergencia de lazos vinculares diversos, nos desafía a convertirnos en un dispositivo periférico que está mostrando a un proceso central, que hay cuestiones sociales, económicas, culturales, identitarias que no resisten más y necesitan ser visualizadas y enunciadas. Los estudios grupales son la potencia de este colectivo profesional, por ser afectados, es decir, tocados por la pasión, y la emoción vivida o percibida. Somos especialistas en construcción vinculares y comunicacionales. La palabra está dada y tenemos mucho que decir.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFIAS**

ADAMSON, G. (2014). *La psicología social en E. P. Riviere. Una perspectiva sociopsicológica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

DELL' ANNO, A y TEUBAL, R. (2006). *Resignificando el trabajo grupal*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

DUBET, F. (2014). *Repensar la justicia social. Contra el mito de igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- GARCÍA, D. y otros (2008). *El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- GONZÁLEZ SAIBENE, A. (1996). *Una lectura epistemológica del Trabajo Social*. *Revista Temas y Debates* Año 1 N°1, 111-128. Julio/diciembre.
- GONZÁLEZ SAIBENE, A. (2012). *Acerca de la intervención*. Documento Jornadas docentes sobre intervención. UNR. Argentina
- KISNERMAN, N. (1984). *Servicio Social de grupo*. Buenos Aires: Ed. Humanitas.
- MORIN, E. (1994). *Epistemología de la complejidad*. En *Nuevos paradigmas, culturas y subjetividad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- NAJMANOVICH, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Colección Sin Fronteras.
- NAJMANOVICH, D. (2006). *Pasos hacia un pensamiento complejo. El juego de los vínculos*. PFD. Digital.
- OLIVA, A. y MALLARDI, M. (2015). *Aportes teóricos-operativos a los procesos de intervención del trabajo social*. UNC Centro de BsAs. Argentina
- QUIJANO, A. (2014). *Cuestiones y horizontes De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- REGUILLO, R (2017) *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. España: Ed. NED Biblioteca de Infancia y Juventud.
- PIHON RIVIERE, E. (1997). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SALINAS, S (comp. (2016). *2º Encuentro Académico Nacional de Trabajo Social con Intervención Grupal*. NEU- FCEJS-UNSL Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. San Luis, Argentina. ISBN 978-987-733-071-7
- SENNETT, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Ed. Anagrama.



## **SENTIR, PENSAR Y COMUNICAR: INTEGRACIÓN Y APORTES DE LA TEORÍA SISTÉMICA AL TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS.**

**Autor:** del CANTO, Jesús

**Institución:** Hospital Álvarez GCBA

**Palabras clave:** Intervención – grupo – teorías – integración

### **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo tiene por objetivo presentar algunos desarrollos contemporáneos de la teoría sistémica y las posibilidades que ofrece al Trabajo Social con grupos, en diálogo con los desarrollos disciplinares propios de este nivel de abordaje<sup>63</sup>. El mismo constituye una síntesis teórico-práctica de los contenidos abordados sobre la temática en el Diplomado en el Modelo Sistémico de la Escuela Sistémica Argentina en interacción con la formación de grado de Licenciatura en Trabajo Social.

A los efectos de lograr este objetivo, se presentará brevemente el origen histórico del Trabajo Social con grupos y algunos desarrollos contemporáneos. Luego se introducirán los conceptos centrales de la teoría sistémica y una propuesta de integración a la intervención de la profesión en este campo.

En todo momento, se apuesta a potenciar un diálogo entre los saberes construidos desde la disciplina, en diferentes momentos y a partir de ópticas heterogéneas, y este modelo teórico de la psicología. Desde luego, se trata de una propuesta posible entre otras, sin perder de vista además que el ejercicio efectivo de la asistencia y/o

---

<sup>63</sup> Aunque existe una discusión teórica acerca de si el trabajo con grupos es un nivel de intervención, un tipo de abordaje o un campo, a efectos prácticos y para facilitar la redacción se utilizarán aquí como sinónimos.

la inserción institucional en diversos espacios presenta particularidades que exceden a los marcos conceptuales que las orientan pero que ciertamente inciden en las estrategias que se despliegan.

## **ALGUNOS DESARROLLOS HISTÓRICOS Y CONTEMPORÁNEOS DEL TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS**

Introducir categorías de la teoría sistémica en el campo grupal del Trabajo Social requiere necesariamente reconocer el surgimiento histórico de este nivel de abordaje como tal y su posterior devenir. Esta línea de pensamiento coincide con lo planteado por Travi (2014), para quien la discusión académica y teórico-epistemológica del Trabajo Social no debería excluir a sus pioneras, por haber sentado las bases actuales y gozar de vigencia.

Así, la intervención con grupos surge en el contexto más amplio del surgimiento de la disciplina en el siglo XIX, con la expansión industrial, el aumento de la pobreza y los movimientos migratorios, tanto en Inglaterra como en Estados Unidos (Travi, 2006). En este escenario, la labor de los Settlements Houses en tanto centros vecinales ligados a la reforma social que acompañaban a los sujetos en sus necesidades configura un hito institucional en la intervención con grupos y comunidades (Miranda Aranda, 2010).

En lo que se refiere a sus precursores, Kisnerman (2005) señala como primera figura importante del campo grupal a Grace Longwell Coyle (1892-1962), autora del libro inicial en la materia y quien también comenzó con la enseñanza del mismo como método, durante la década de 1920. En este período y desde un ángulo psicosocial, se destacaron figuras tales como Robert Vinter, Gertrude Wilson, Gladys Ryland y Gisela Konopka, por mencionar sólo algunos.

De acuerdo con Cassinelli y Angeloni (1997), este período inicial se ve marcado por la fuerte influencia del psicoanálisis. Al mismo tiempo, comienzan a integrarse los aportes de John Dewey, quien además se había incorporado como docente a la formación de trabajadores/as sociales de la época, y otros referentes de la sociología y el interaccionismo simbólico.

En Latinoamérica, Kisnerman (1969) ha planteado que este nivel de abordaje apareció también en la década de 1920 y se profundizó a partir de la creación de la Escuela de Servicio Social de Santiago de Chile, en 1924, por el Dr. Alejandro del Río. De acuerdo con este autor, los primeros centros formadores fueron dirigidos por profesionales de otras disciplinas, que, debido a la ausencia de bibliografía específica traducida, recurrieron a los desarrollos de la psicología social como fuente de conocimiento.

Con posterioridad, De Robertis (2006) expresa que el impulso a la modernización generado por el Desarrollismo primero y luego el Movimiento de Reconceptualización instalaron replanteos sobre los, por aquel entonces entendidos como “métodos” (caso, grupo y comunidad), provocando o favoreciendo una integración de los mismos.

A lo largo de esta breve reseña histórica, ha buscado ilustrarse cómo el contexto socio-histórico ha influido en las producciones científicas en el abordaje grupal, toda vez que sus protagonistas han contribuido a transformar el contexto con ellas, favoreciendo la resolución de problemas a la vez que modificando su propia práctica. Por todo esto es que el Trabajo Social es una profesión socialmente construida (Payne, 1995).

Algunas propuestas contemporáneas argentinas incluyen los trabajos de Di Carlo (1997), Dell’ Anno y Teubal (2006) y García et. al. (2008). El primero recupera las raíces de la profesión en lo que denomina “paradigma humanista dialéctico” y acentúa aspectos del rol del trabajador/a social como su actitud asesora y su rol educativo en el proceso de interacción entre las personas.

Las segundas recuperan nociones de C. Rogers, M. Buber y A. Quiroga, entre otros, actualizando sus aportes para el Trabajo Social. Para ellas, es importante distinguir la noción de *grupo* de la de *grupalidad*. Mientras que la primera remite a relaciones interpersonales y de vínculos con estructura de roles y de comunicación, la segunda constituye una variable de los agrupamientos de personas y/o de un mismo agrupamiento en diferentes fases de su desarrollo.

Por su parte, el tercer trabajo se encuentra en una línea similar al anterior, con una sólida base de psicología social pichoniana. No es de sorprender, ya que como se

ha planteado con anterioridad (del Canto, 2014), las ideas de este modelo se han difundido hacia el interior del colectivo profesional desde mediados del siglo XX y han influenciado la intervención en diferentes ámbitos.

Ahora bien, esta diversidad teórica en el abordaje grupal presente tanto en sus orígenes en Norteamérica como en los ulteriores desarrollos locales ha sido en general coherente con las perspectivas y paradigmas predominantes de cada contexto. Por esta razón, es que se apuesta a enriquecerlo, respetando sus límites epistemológicos, con algunas categorías propias del enfoque sistémico.

## **LA TEORÍA SISTÉMICA EN EL TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS**

El recorrido histórico antes apenas esbozado sobre la intervención en este campo remite a construcciones propias del campo disciplinar en diálogo o interacción con saberes provenientes de diferentes modelos de la psicología (psicoanálisis, interaccionismo simbólico, psicología social pichoniana, etc).

En esta línea, el pensamiento sistémico podría expandir estos sistemas lógicos en consonancia con su holismo y anclaje en las ciencias modernas o de la complejidad. En lo que se refiere al primero, Ceberio y Watzlawick (1998) sostienen que se asocia con el reconocimiento de la subjetividad, la causalidad circular y la realidad como una construcción de un observador que participa activamente en aquello que percibe.

Algunos de sus principales referentes son Gregory Bateson, Paul Watzlawick, y Heinz Von Foerster. En términos generales, se trata de un modelo que estudia los hechos en el contexto en el que ocurren enfocándose en las conexiones o relaciones que existen entre sus elementos o partes, más que en las unidades individuales (Papp, 1988).

Aplicado a las relaciones humanas, el modelo sistémico entiende el malestar que puede presentar un sujeto no como un problema individual sino a partir de las interacciones en las cuales participa (pareja, familia, escuela, etc.), obligando a una ampliación de la mirada por parte de los profesionales tratantes hacia estas conexiones (Ceberio y Serebrinsky, 2011).

De acuerdo con Aylwin y Solar (2003), en la difusión y consolidación de esta óptica volcada a las relaciones humanas han sido partícipes trabajadores/as sociales tales como Lynn Hoffman, Jorge Colapinto, Steve de Shazer, Betty Carter y Mónica McGoldrick, por mencionar a algunos de los más representativos. En esta línea, destacan en particular los trabajos de Virginia Satir (1986), donde se enfatiza la importancia del trabajo con las emociones y la autoestima, la maduración y la relación de la familia con el resto de la sociedad.

Para esta teoría,<sup>64</sup> en lo que se refiere al término sistema, Serebrinsky y Rodríguez (2014: 29) lo definen como “un conjunto de elementos relacionados entre sí, donde el cambio en uno produce un cambio en todos”. Estos mismos autores señalan como ejes diagnósticos de un sistema humano a la dinámica o comunicación del mismo, su estructura y el problema o motivo de consulta.

En lo que se refiere a la comunicación, esta constituye un proceso de interacción circular en el que se producen intercambios de información vehiculizados por cualquier forma de conducta (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1971). Algunos aspectos a ser evaluados en este eje son: el contenido de los mensajes, la puntuación de las secuencias, si hay acuerdos y desacuerdos y en qué temas, etc.

La estructura del sistema u organización es un concepto del terapeuta familiar Salvador Minuchin (1979). La entiende como el conjunto de pautas transaccionales que progresivamente se construyen entre los sujetos que lo integran y que definen sus relaciones, a partir de intercambios de información, reglas y roles y funciones desempeñados hacia el interior del sistema.

Cabe agregarse además que estas variables pueden fluctuar a lo largo del tiempo, verse modificadas por el cambio de estadio en el ciclo vital o simplemente por transformaciones contextuales.

Por último, el problema o motivo de consulta constituye una dificultad que los sujetos (individuales o colectivos) no pueden resolver por sí mismos y que en los intentos fallidos por hacerlo, se ha intensificado (Watzlawick, 1992). Algunos aspectos a

---

<sup>64</sup> Si bien los diferentes autores que desarrollan el modelo no proveen una definición unívoca del término “sistema”, se los agrupa aquí con fines didácticos y debido a que sus aportes pueden ser ciertamente complementarios.

tener en cuenta de este eje son el marco contextual en el cual el problema ocurre, la temporalidad (desde cuando sucede), las soluciones intentadas, etc.

Es importante señalar en este punto que este modelo aplicado a las relaciones humanas se ha asociado al desarrollo de las terapias familiares, y a la intervención en el nivel familiar, en lo que se refiere al Trabajo Social. Sin embargo, sus categorías, ejes diagnósticos y técnicas bien podrían aplicarse a otros sistemas humanos, como los grupos.

En esta línea, Serebrinsky (2012) propone pensar el grupo terapéutico desde esta epistemología como el sistema en el cual confluyen una multiplicidad de sistemas humanos con sus valores y experiencias y se conjugan lo individual, lo familiar y lo social. En este ámbito, los participantes pueden sentirse comprendidos y escuchados/as por otros, reforzando así su autoestima y su esperanza ante la resolución de problemas.

Para este autor, en el relato de sus integrantes pueden percibirse diferentes maneras de percibir aquellas situaciones padecidas, favoreciendo la co-construcción de nuevas ópticas y estrategias para afrontar dificultades. A los efectos de abordar estos objetivos de intervención, puede recurrirse para el análisis de un espacio grupal a los ejes diagnósticos antes mencionados: organización, comunicación y problemas.

Con los indicadores que se recojan de cada una de estas variables, el profesional puede diseñar estrategias acordes basadas en técnicas que apunten a la modificación de estos esquemas perceptivos y patrones interaccionales. En este sentido, Ceberio y Watzlawick (2011) describen una amplia gama de instrumentos que se dirigen tanto a la cognición, como a las emociones y a las conductas, teniendo presente que los cambios en cualquiera de estas áreas acarrearán transformaciones en las demás.

Todo este desarrollo podría interpretarse como específico del campo de la Psicología y/o la Psiquiatría, y por ende privativo de ellas, pero lo cierto es que los trabajadores sociales abordan asimismo la subjetividad de las personas con las cuales trabajan, por lo cual también pueden realizar intervenciones y tener objetivos terapéuticos (Quintero Velásquez, 1997; Chadi, 2003; Calvo, 2013).

Esta forma de pensar el ejercicio profesional y su implementación efectiva bien puede tener lugar en los diferentes ámbitos institucionales de inserción de los profesionales, respetando las normativas vigentes de cada área, sus encuadres y objetivos. Ya se han ilustrado las posibilidades que una orientación de esta índole ofrece al Trabajo Social en la intervención con familias en el jardín de infantes o nivel inicial de la educación (del Canto, 2015). En ciertos espacios, como el educativo o el sanitario, el abordaje con grupos se encuentra explícitamente prescripto por las disposiciones que los regulan.

Pensar este nivel de intervención de esta manera en particular permite la identificación de similitudes con otros momentos y modelos históricos de abordaje, o su eventual integración en la medida que sea posible. En efecto y como se proponía en el apartado anterior, el trabajo social con grupos (y por qué no, con familias y comunidades) en diferentes contextos ha abordado procesos de comunicación, roles y problemas a los efectos de generar cambios cualitativos en la vida de sus participantes.

En síntesis, el modelo sistémico aplicado al Trabajo Social con grupos implica la inclusión de ejes diagnósticos propios de esta epistemología, como organización, comunicación y problema, y la aplicación de técnicas para modificar percepciones, emociones e interacciones. Se trata de un enfoque que podría aplicarse a diferentes espacios de inserción laboral y se alinearía con la tradición histórica general del abordaje grupal.

## **CONCLUSIONES**

A lo largo del presente trabajo se ha buscado introducir algunos conceptos y ejes centrales del pensamiento sistémico aplicado a las relaciones humanas en la intervención del Trabajo Social con grupos. Para esto, se han presentado brevemente los orígenes de este nivel de abordaje y algunas propuestas actuales, para luego conceptualizar el modelo sistémico y su posible integración al ejercicio profesional con grupos.

En lo que se refiere a la configuración de este campo, destaca su surgimiento en el contexto más amplio de consolidación del Trabajo Social en Inglaterra y Estados

Unidos, ligado a las teorías más influyentes de las ciencias de la época (psicoanálisis, interaccionismo simbólico, etc). En Latinoamérica y Argentina, por el contrario, la impronta estuvo asociada desde el comienzo a la psicología social y posteriormente atravesada por el Movimiento de Reconceptualización. Esta constitución histórica encuentra eco en algunos trabajos contemporáneos, basados en diferentes teorías de la interacción y la comunicación.

Con una impronta similar, aunque desde la epistemología de la complejidad, el pensamiento sistémico inaugura cuestiones tales como la causalidad circular, el reconocimiento del peso de la subjetividad de las personas y la realidad como una construcción. Este paradigma, aplicado a las relaciones humanas, se ha asociado desde sus inicios al desarrollo de terapias familiares, destacándose tanto en su consolidación como en su difusión la labor de los trabajadores sociales.

No obstante, tanto sus ejes diagnósticos (organización, comunicación y problemas) como las técnicas para abordar aquellas variables que se evalúan como fuentes de bienestar o de disfuncionalidad bien pueden ser aplicados a los grupos. De este modo, el grupo puede pensarse como un sistema en el que confluyen lo individual, lo familiar y lo social de cada participante y que en sus interacciones pueden favorecer la resolución de problemas y el aumento de la autoestima.

Pensar la intervención con grupos desde el Trabajo Social con esta lógica se encuentra no sólo en concordancia con algunas apuestas a intervenciones y objetivos terapéuticos, sino además en la línea histórica misma del nivel de abordaje. Asimismo, y siempre que se respeten las normativas vigentes y encuadres institucionales, puede implementarse en espacios tales como centros de salud y educativos de diferentes niveles

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AYLWIN, N. y SOLAR, M. (2003). *Trabajo Social Familiar*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

CALVO, L. (comp.) (2013). *Trabajo Social familiar. Transdisciplina y supervisión*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

CASSINELLI, M. y ANGELONI, M. (1997). "Historia del servicio social de grupos" en DI CARLO, E. y equipo. *Trabajo Social con grupos y redes*. Mar del Plata: Lumen y Universidad Nacional de Mar del Plata.

CEBERIO, M. y WATZLAWICK, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.

\_\_\_\_\_ (2011). *Si quieres ver, aprende a actuar. Diseño y prescripción de tareas en psicoterapias*. Buenos Aires: Psicolibro.

CEBERIO, M. y SEREBRINSKY, H. (2011). *Dentro y fuera de la caja negra. Desarrollos del modelo sistémico en psicoterapia*. Buenos Aires: Psicolibro.

CHADI, M. (2005). *Familias y tratamiento familiar*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

DE ROBERTIS, C. (2006). *Metodología de intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen.

DEL CANTO, J. (2014) "Algunas transformaciones en las teorías y prácticas del Trabajo Social en escuelas" en *Revista Escenarios*. Año 14, N° 21, 52-59. Octubre de 2014.

\_\_\_\_\_ (2015) "Una intervención socioterapéutica y socioeducativa del Trabajo Social en el Jardín de Infantes". *Revista de Educación Polifonías*. Año 4, N° 6, 147-164. Abril-mayo de 2015.

DELL' ANNO, A. y TEUBAL, R. (2006). *Resignificando lo grupal en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

DI CARLO, E. (1997). *Trabajo social con grupos y redes*. Mar del Plata: Lumen y Universidad Nacional de Mar del Plata.

GARCÍA, D.; ROBLES, C.; ROJAS, V. y TORELLI, A. (2008). *El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

KISNERMAN, N. (1969). *Servicio Social de grupo*. Buenos Aires: Lumen.

\_\_\_\_\_ (2005). *Pensar el Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen.

MINUCHIN, S. (1979). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.

MIRANDA ARANDA, M. (2010). *De la caridad a la ciencia I*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

PAPP, P. (1988). *El proceso de cambio*. Barcelona: Paidós.

PAYNE, M. (1995) *Teorías contemporáneas del trabajo social: una introducción crítica*. Buenos Aires: Paidós.

QUINTERO VELÁSQUEZ, A. (1997). *Trabajo Social y procesos familiares*. Buenos Aires: Lumen.

SATIR, V. (1986). *Psicoterapia familiar conjunta*. Méjico, D.F: La Prensa Médica Mexicana.

SEREBRINSKY, H. (2011) "Siete razones para hacer terapia grupal". En CEBERIO M. y SEREBRINSKY, H. *Dentro y fuera de la caja negra. Desarrollos del modelo sistémico en psicoterapia*. Buenos Aires: Psicolibro.

SEREBRINSKY, H. y RODRÍGUEZ, S. (2014). *Diagnóstico sistémico*. Buenos Aires: Psicolibro.

TRAVI, B. (2006) *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social: reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

\_\_\_\_\_ (2014). "Investigación histórica e identidad en Trabajo Social. Nuevas y renovadas epistemologías para los nuevos tiempos" en Red Sociales. Revista del Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Luján. Año 1, Número 5. Pp. 37-58.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, H. y JACKSON, D. (1971). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

WATZLAWICK, P. (1992). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.



## EL TRABAJO SOCIAL Y LO GRUPAL. OBSTÁCULOS Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA

**Autoras/es:** YACUZZI, Graciela Magdalena y ÁLVAREZ, Daniel Roberto.

**Institución:** Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras.

**Asignatura:** Trabajo Social con Grupos – Investigación Diagnóstica.

**Mail de contacto:** grayacuzzi@gmail.com

**Palabras claves:** formación académica, obstáculos, desafíos, producción de conocimientos.

### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar algunos de los obstáculos que han incidido en la formación académica de los Trabajadores Sociales, imposibilitando la superación de lo que Bibiana Travi consideró un rasgo particular de nuestra profesión: la relación dicotómica entre intervención profesional y producción de conocimiento. Esta enorme disociación, presente en el origen mismo de la profesión y vigente aún hoy en el Trabajo Social fue reflejo, de una “particular” forma de entender la formación académica alejada de la realidad social y del conocimiento producido desde los ámbitos mismos de ejercicio profesional. Los procesos de enseñanza sobre la intervención del Trabajo Social con grupos no han permanecido exentos a esta grave fragmentación. Junto al planteo de esas limitaciones intentaremos desarrollar las fortalezas y potencialidades de los dispositivos y espacios grupales en los procesos de transformación social como así también, los

desafíos que desde la formación académica se nos presentan en la tarea de superar esta dualidad.

En el marco de este trabajo se analizarán aspectos generales de la formación académica y el ejercicio profesional, entendidas como una relación de implicancia mutua, pero se profundizará en las particularidades de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Tucumán, que ha cumplido 28 años desde su creación y cuyo plan de estudio, modificado en el 2005, se encuentra en proceso de evaluación y revisión interna.

Esta característica, anteriormente referida, de disociación entre teoría y práctica, ha sido enunciada por Travi (2006) como *“la enorme dicotomía entre el TS que “escribe” y el que “ejerce”, quedando a medio camino el TS que enseña”*. Para la autora, esta peligrosa disgregación es imposible de encontrar en otras “profesiones de carácter interventivo (medicina, psicología, etc.), dada la necesidad de actualización permanente y el mejoramiento constante de su bagaje técnico instrumental”. Superarla constituye tanto un imperativo ético del ejercicio profesional como una tarea ineludible de los ámbitos de formación académica.

## **EL SABER Y HACER ACERCA DE LO GRUPAL EN EL TRABAJO SOCIAL**

En lo específicamente referido a lo grupal, a lo antes descripto, se suma otra situación, no menos grave y particular: la actualidad de los grupos, pareciera encontrarse en proceso de desaparición, tanto como tema de estudio como espacio de intervención. Esta afirmación ha sido sostenida por Marta Souto, quien encontró respaldo en las expresiones de tres grandes especialistas, representantes y pioneros de la psicología francesa: Jean Maisonneuve, Jacques Ardoino y Jean Dubost, que coincidieron en aseverar que *“el grupo no ocupa el mismo lugar en las preocupaciones intelectuales y de investigación que en la última mitad del siglo XX”*.<sup>65</sup>

Souto, motivada por esta preocupación en cuanto a la vigencia de lo grupal en tanto campo de estudio y de intervención, y continuando con su investigación, se dedicó a

---

<sup>65</sup> Estas expresiones fueron vertidas por Jean Maisonneuve, Jacques Ardoino y Jean Dubost en el marco de una serie de entrevistas realizadas por Marta Souto en París durante el 2007.

indagar acerca de los temas estudiados por distintos equipos de investigación y observó una disminución de estudios específicos, así como un deslizamiento, aún desde quienes comparten enfoques teóricos grupales, hacia otros objetos de estudio como el feminismo y el género, la subjetividad y su construcción, los dispositivos en uso, la violencia y sus formas actuales, la formación de adultos y otros. En relación a las prácticas, advirtió un proceso semejante: el grupo se ha transformado en una herramienta para la sensibilización, la selección de personal, la indagación focalizada en algún problema, la realización de proyectos transversales en las organizaciones, la gestión en distintos niveles, la formación, etc., sin evidenciar especificidad alguna de “lo grupal”.

Algo similar ocurre al interior de nuestros procesos de formación académica, existe un vacío en temas referidos a los grupos y lo grupal. En las tesis de grado “los grupos y lo grupal”, sea como campo de estudio o como nivel de abordaje de la realidad social, no suele ser explicitado ni enunciado como tema de investigación. Puede advertirse una referencia solapada en el planteamiento del problema o dentro de las preguntas de investigación, cuando estas se relacionan con alguna experiencia de práctica pre-profesional o con el estudio de un caso en particular (por ejemplo “Mujeres víctimas de violencia de género del Programa Ellas Hacen de la ciudad de Las Talitas” o “Prevención de las adicciones en los jóvenes de la comunidad de Las Cejas: la experiencia del CAJ”, entre otras). Esta vacancia también se evidencia en la investigación de grado y posgrado en la ausencia de proyectos de investigación. Paradójicamente, ha sido significativo el incremento del número de centros de prácticas pre-profesionales, en donde los estudiantes llevan a cabo su primera experiencia pre-profesional en el nivel de abordaje grupal y se vinculan directamente con grupos en instituciones, comunidades, organizaciones sociales, a través de programas y proyectos sociales, educativos, culturales, de salud, municipales o provinciales. La socialización y sistematización de estas experiencias queda, la mayoría de las veces, restringida a la formalidad académica en tanto cumplimiento de requisitos curriculares. Ha sido muy reciente, la decisión institucional de instituir canales de socialización de estas experiencias hacia fuera del ámbito académico, en articulación con las instituciones públicas y organizaciones sociales en las que los estudiantes se insertan. Todavía queda un camino por hacer para la producción y difusión de los conocimientos que en ellas se producen.

En resumidas cuentas, podemos decir que se presenta la siguiente situación: por un lado, como lo explicita Souto (2009), lo grupal corre el riesgo de quedar oculto como “campo de estudio con un objeto propio al aparecer naturalizado en las diversas prácticas que se realizan”, tanto en los ámbitos de actuación profesional como en el campo de lo social en el sentido amplio -no intervenido desde nuestra disciplina- donde está presente casi sin ser nombrado; y por otro, la formación y la educación corren el riesgo de perder aquello que lo grupal, como potencia y cualidad, en tanto “*espacio intersubjetivo*”, posibilita frente a la fuerte presión de otras lógicas imperantes basadas en fundamentos y criterios económicos de fuerte fragmentación, individualismo y competencia.

Los momentos actuales que vivimos, hacen perder el sentido de lo humano, de la intencionalidad conciente, de las relaciones de reciprocidad que permiten pensarnos y sentirnos desde un nosotros; se reemplaza la comunicación cara a cara por la virtual, el encuentro por el desencuentro, los espacios de sociabilidad e integración por la soledad y el aislamiento. Se hace cada vez más difícil lograr consensos, acuerdos, la participación es fugaz y circunstancial, se es “parte” de un todo sin “poner el cuerpo”.

Los tiempos cambian, las sociedades, las culturas y los hombres también. Nuevamente Souto (2009) nos advierte que *“no se trata de asumir una posición nostálgica hacia el pasado sino de pensar los cambios del mundo actual en su heterogeneidad con sentido crítico y cierta distancia que favorezca la reflexión y la reflexividad para pensar sobre nuestro mundo y sobre nosotros mismos, estableciendo lazos con el pasado y el futuro que permitan retomar, siempre resignificando, lo humano, humano que lejos de expresar un ideal nos enfrenta hoy como ayer a lo inhumano (J.C. Filloux<sup>66</sup>) que está en el hombre como constituyente y que ciertas circunstancias sociales pueden exacerbar”*.

## **DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA**

---

<sup>66</sup> Marta Souto toma el concepto de “lo inhumano” de Jean Claude Filloux como aquella condición constituyente de lo humano, a la que el autor hace referencia en su conferencia sobre “Ética y Formación” en la UBA en 2005.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza y estudio de lo grupal, tenemos el deber de reconocer la trampa que nosotros mismos nos hemos tendido al contribuir a esta invisibilidad, reduccionismo y naturalización de lo grupal, corriendo la mirada y negando lo que la realidad continúa dando como dato:

Más allá de estas características del mundo actual, lo efímero de los vínculos, las características de la interacción y comunicación social, los grupos siguen siendo ese espacio propio y privilegiado de construcción de identidades y subjetividades, individuales y colectivas, ese campo de entrecruzamientos intersubjetivos e intrasubjetivos. Los grupos siguen siendo la base de lo social, desde el origen de la gregaridad humana hasta nuestros días son la ligazón con nuestro mundo circundante y el cimiento de nuestra subjetividad. Los grupos son esos espacios en los que se gestan transformaciones, desde la vida cotidiana, se participa de lo social, se ejerce derechos, se construye ciudadanía. Desde ese lugar de participación y organización se cuestiona “lo dado” y se incide en la agenda social y pública”.

Como trabajadores sociales hemos “olvidado” esta potencia de lo grupal. Algunas razones posibles, que compartimos con otras disciplinas, como la pedagogía y la psicología, tienen una raíz gnoseológica en la oposición nominalismo-realismo, otras epistemológicas, otras ideológicas, otras relacionadas con resistencias psicológicas, pero existen también otras explicaciones vinculadas a concepciones en el origen mismo de la profesión, a la historia de nuestra carrera y su inserción en el ámbito universitario y, a partir de allí, a las modalidades de ejercicio del poder y gestión del saber.

Se torna imperativo resignificar lo grupal en el Trabajo Social, específicamente en la formación, ese ámbito privilegiado de producción y legitimación de saberes, de conocimientos construidos colectivamente, con y desde los sujetos, grupos y comunidades que como función social de la Academia debe volver y volcarse al conjunto social.

Resignificar lo grupal, en tanto campo de estudio y de intervención, implica también reconocer y fortalecer lo grupal desde las aulas, en la experiencia de aprendizaje con los estudiantes.

La educación y la formación cumplen un rol fundamental, son para Souto (2009) *“formas que la sociedad ha creado para ayudar a la construcción de los sujetos (...) la educación provoca y construye subjetividad en los sujetos sociales y ello es así por su misión institucional de transmisión cultural y se hace posible al crear espacios intersubjetivos donde la ligazón, el enlace, el vínculo entre el sujeto y la institución social están presentes. Allí aparece el lugar de lo grupal”*.

Enseñar sobre lo grupal y desde lo grupal se presenta como una necesidad de nuestra formación universitaria. No sería posible abordar un problema social, intervenir en una familia, institución o comunidad, generar procesos de organización, gestión, autogestión y superación de situaciones problemas si no trabajamos desde lo grupal y con lo grupal.

El pensar, educar y formar desde lo grupal, en el proceso de formación universitaria se transforma en una exigencia y una tarea ineludible, no solo en cuanto a la implementación de técnicas o modalidades de trabajo desde el aula sino, además, porque lo grupal va adquiriendo relevancias y sentidos nuevos en los contextos sociales y políticos actuales; como práctica pedagógica, lo grupal es vivido primordialmente como un espacio formativo cuyos aprendizajes encontrarán nuevos significados en las sucesivas experiencias, desde las miradas, las concepciones y las futuras intervenciones con los sujetos en la intervención profesional.

El trabajo social ha acumulado una forma de saber que podría relacionarse con lo que Alfredo Carballada (2002) llama lo “microsocial no homogéneo”, saber que es adquirido al acercarse a la vida cotidiana de los sujetos sobre los cuales actúa, pero que aún no ha sido claramente sistematizado u organizado.

Para este autor, la intervención en lo social *“es posible y necesaria en la medida en que dialogue y se integre con la recuperación de la dignidad (...) implica encontrar, por fuera de los esquematismos pseudo-académicos, el lugar, el espacio, la posibilidad para que este otro logre dignidad y sentido”*.

El trabajo de los equipos interdisciplinarios, tanto desde la formación académica como en los ámbitos de ejercicio profesional, se fundamenta en la necesidad de de aproximarse de distintas maneras a la singularidad de los diferentes problemas sociales, proponiendo nuevas formas de acercamiento y abordaje de la realidad. La

formación académica debe acompañar estas instancias y articularlas a los procesos de producción de conocimiento de esa realidad, es decir a una tarea de investigación, generando nuevas maneras de comprender lo social, vinculadas a nuevas formas de conocimiento y nuevos posicionamientos. Consiste en una construcción conjunta del Trabajo Social y las otras disciplinas (psicología, antropología, pedagogía, historia, etc.), del campo de las ciencias sociales, que implicaría cambios en cuanto a paradigmas vigentes, matrices disciplinares, etc., intentando construir un marco metodológico que permita dar cuenta de la singularidad, y que pueda esencialmente, desarrollar dispositivos de intervención que aproximen posibilidades de respuesta en un mundo fuertemente fragmentado.

Desde esta perspectiva Travi (2006) destaca el hecho de que *“la intervención profesional debe basarse en el conocimiento de aquello que se pretende transformar”* y agrega: *“hoy es indiscutible la idea de la inseparable y dialéctica relación entre conocer – intervenir – transformar”*.

La autora resalta la necesidad de recuperar los principios que sostenían los autores clásicos del Trabajo Social (Richmond, Addams, Mills, entre otros) a quienes señala como innovadores en el momento histórico en el que originaron sus teorías. Sus propuestas evidencian una concepción desde la cual la resolución de los problemas sociales se halla íntimamente vinculada a la investigación y a una “práctica política y académica coherente con los principios ético-políticos de igualdad y libertad, respeto por la dignidad de las personas, tolerancia a la diferencia y la defensa irrestricta de la democracia”. Es en lo grupal en donde estos principios y valores se ponen en juego. La formación académica debe promover y proporcionar espacios de aprendizaje y proyectos de investigación que recuperen el sentido y significado de lo grupal y su importancia en la construcción de una sociedad plural y democrática.

Por todo lo hasta aquí explicitado, y por la complejidad inherente a los problemas que abordamos, manifestaciones de la nueva cuestión social, que nos impulsa a construir respuestas integrales e interdisciplinarias, es necesario:

- impulsar procesos conjuntos (universidad, instituciones y organizaciones sociales, estudiantes, docentes, profesionales) que vayan superando o resolviendo los obstáculos y dificultades observadas tanto en el ejercicio profesional como en los procesos de formación académica: la dicotomía teoría-práctica, la disociación y

desarticulación entre quienes “escriben”, quienes “ejercen” y quienes “enseñan”, la inmediatez y urgencia en las intervenciones, el escaso reconocimiento por parte de los propios trabajadores sociales de las potencialidades de lo grupal para producir cambios/transformaciones, entre otras; de manera de lograr una visión coherente e integrada donde los profesionales, estudiantes y docentes puedan fundamentar y argumentar sus decisiones “técnico-instrumentales” desde perspectivas más amplias tanto epistemológicas como ético-políticas.

- Reconocer la importancia de democratizar la universidad, abrir las puertas, abrirse hacia la sociedad, enseñar a pensar, crear, innovar, desafiar y trabajar para ello.
- Recuperar y generar las herramientas teóricas/conceptuales y metodológicas que posibiliten a los estudiantes y profesionales una comprensión crítica, integral, totalizadora, dinámica y compleja de la realidad.
- Pensar, educar, formar y producir conocimientos desde lo grupal, en tanto objeto de estudio y como campo de intervención, promoviendo instancias específicas de formación en grado, posgrado e investigación.

Es la realidad la que nos interpela, nos impulsa hacia adelante en un proceso de superación de los obstáculos y las dificultades que han limitado el crecimiento y desarrollo de nuestra profesión, tanto en términos de profesionalismo como de solidez y solvencia teórico-metodológicas.

## **CONCLUSIONES FINALES**

La dicotomía entre teoría y práctica, la disociación entre formación académica y práctica profesional, el escaso reconocimiento y valoración por parte de los trabajadores sociales hacia su propio bagaje teórico-metodológico, la desvinculación de la academia de los ámbitos de ejercicio profesional y la incapacidad para acompañar los procesos de cambio social retroalimentándose de las prácticas para producir nuevos conocimientos, han sido algunos de los obstáculos por los que ha tenido que atravesar el Trabajo Social.

Más allá de los cambios ocurridos en nuestro pasado reciente como país, en donde un determinado modelo de Estado revalorizó y recuperó su rol en la educación, el desarrollo y el bienestar de los sectores más vulnerables e históricamente excluidos de la población, impulsando la ciencia y tecnología como herramientas al servicio del pueblo y el progreso, y contribuyó de forma significativa a jerarquizar nuestra profesión y su saber-hacer específico, la formación académica desde la especificidad del campo grupal no ha logrado superar esta disociación y apelando a lógicas fragmentadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuyó a su invisibilidad y reduccionismo.

Pareciera que, en general, la preocupación por los grupos ha quedado y queda aún hoy como área de vacancia. Paradójicamente, hemos asistido a una multiplicación de espacios grupales en los ámbitos de actuación profesional, desde programas sociales hasta las estrategias de trabajo en equipos interdisciplinarios de una misma institución o entre distintas instituciones que se interconectan y articulan en el abordaje de una misma problemática. También hemos presenciado el incremento de espacios de inserción para que nuestros estudiantes realicen sus prácticas desde el nivel de abordaje grupal (centros de prácticas), sin que la riqueza de estas experiencias se traduzca en producciones escritas y difundidas, que aporten nuevas miradas y que, en definitiva, contribuyan a la producción de conocimiento y especificidad de lo grupal en nuestra profesión.

Persistiendo esta realidad, lo grupal corre el riesgo de quedar oculto como “campo de estudio con un objeto propio al aparecer naturalizado en las diversas prácticas que se realizan” y nuestra formación corre el riesgo de perder aquello que lo grupal, como potencia y cualidad, en tanto espacio intersubjetivo, posibilita frente a la fuerte presión de un mundo globalizado, virtual, fragmentado, deshumanizado, regido por lógicas fundamentalmente económicas, de fuerte fragmentación, individualismo y competencia.

En este sentido, volver a pensar en el hombre hoy, implica también replantear el lugar de lo grupal, de lo relacional en la sociedad actual, analizar sus cambios, transformaciones posibles y las nuevas formas en las que se presenta antes que afirmar su desaparición.

Los tiempos históricos y las circunstancias cambian, y se transforman los modos de presentación de lo grupal. Las condiciones socio-históricas que dieron lugar en el siglo pasado a cuerpos teóricos y metodológicos específicos tales como la psicología social, la dinámica de grupos y la psicosociología, han cambiado. No obstante, lo grupal es requerido por la vida social actual de múltiples maneras.

Lo grupal en Trabajo Social nos remite a distintos significados y concepciones:

- como un modo de enfoque, una aproximación a la realidad humana, entenderlo como constitutivo del sujeto, de su subjetividad y su ser social.
- como espacio de entrecruzamiento, tanto de saberes como de prácticas, de lazos, relaciones, ese lugar donde lo social se entrelaza con lo individual.
- como un modo de comprender la realidad social desde la complejidad, la interacción social, los procesos y movimientos sociales.
- como un nivel de abordaje en interconexión con los otros niveles, no escindido, sino constituyente del nivel familiar y comunitario.
- como campo atravesado por múltiples inscripciones subjetivas, intersubjetivas, sociales, históricas, institucionales, etc. y con especificidades propias. Aquí lo grupal aparece como forma de pensar y conocer acerca de los grupos, distinta de aquellas que centraban su preocupación en el grupo en tanto objeto discreto y en la pregunta acerca de su esencia y de su especificidad.
- Lo grupal en el aula, en los procesos de formación. Partiendo de considerar a la clase como campo grupal, plantea la creación de dispositivos grupales con estrategias y técnicas tendientes a fomentar la grupalidad y el logro de aprendizajes de distinto tipo: sociales, cognitivos, afectivos, corporales en su integración.

Un gran desafío que se nos presenta es reflexionar y cuestionar-nos acerca del sentido y lugar de lo grupal en las ideas y prácticas tanto académicas, como pedagógicas y profesionales actuales. Este debate debe darse en estos dos espacios mencionados: el de la actuación profesional y el ámbito académico, pero

no por separado, fragmentados y desarticulados sino, por el contrario, articulados e integrados, dialogando entre sí y contribuyendo de forma conjunta a la producción de nuevos saberes y formas de intervención en la realidad social.

## **REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS**

CARBALLEDA, A. (2002). *La Intervención en lo Social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Tramas Sociales, Ed. Paidós.

SOUTO, M. (2009). “Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad”. *Revista Virtual Redes*, España, Vol.1.

TRAVI, B. (2006). *La Dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social: reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.



## **VOLVER A LOS ORÍGENES. LOS APORTES DE GISELA KONOPKA AL TRABAJO SOCIAL GRUPAL.**

**Autor:** ROBLES, Claudio

**Institución:** Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

**Asignatura:** Procesos Grupales e Institucionales (cátedra Robles).

**Mail de contacto:** mgclaudiorobles@gmail.com

**Palabras clave:** génesis del TSG; formación académica; precursoras.

### **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo pretende historizar un aspecto de los orígenes del Trabajo Social Grupal, a partir de los aportes de la trabajadora social alemana-norteamericana Gisela Konopka. Este análisis radica en la necesidad de revisar nuestro acervo intelectual a través de nuestras precursoras, quienes han diseñado y fundamentado teórica y metodológicamente la intervención con grupos. Se trata de evitar el riesgo, como sostiene Bibiana Travi (2008), de generar invisibles sociales que contribuyen a silenciar aspectos de nuestros orígenes, y con ello, a producir un proceso de “epistemicidio disciplinar”. Resulta evidente que la disciplina viene mostrando en las últimas décadas un escaso interés en los desarrollos de las/os pioneras/os del Trabajo Social Grupal, cuestión que, paradójicamente, resulta divergente de los procesos de formación académica de los años 60 y 70, cuando muchos programas de estudio incluían a autores como Gisela Konopka, Robert Vinter, Natalio Kisnerman, Enrique Di Carlo, Harleigh Trecker, Margaret Williamson, Gertrude Wilson, entre otros/as. Ello me lleva a afirmar –como lo vengo sosteniendo respecto

a los procesos de supervisión en Trabajo Social- que se ha producido un retroceso en materia de reconocimiento de los aportes surgidos desde nuestra disciplina, que en muchos casos ha sido delegado a otras disciplinas, en especial la Psicología y la Psicología Social.

En mérito de las consideraciones precedentes me permito inferir que necesitábamos que otras profesiones y no el Trabajo Social, dieran cuenta de esos mismos desarrollos para tomarlos, ahora sí, como válidos. De allí que toda reflexión de las subalternidades entre disciplinas que dominan muchas veces las prácticas interdisciplinarias, convendrá ser acompañada de un análisis de la subalternidades intradisciplinarias, de las que los trabajadores/as sociales somos sus principales responsables. No hay manera de explicar, de lo contrario, cómo ha sido posible olvidar u omitir un aspecto tan relevante de nuestros orígenes. Va de suyo que estas reflexiones no apuntan a infravalorar los desarrollos conceptuales que guían la formación actual de los operadores grupales, sino a reconocer los tempranos y pertinentes aportes de nuestras pioneras.

Es necesario insistir, siguiendo a Bourdieu (2005), que los campos son espacios de conflictos y competición; no se trata de otra cosa sino un campo de batalla en el que los contendientes rivalizan por establecer el monopolio sobre el tipo específico de capital eficiente en él. Y la lucha por ese capital implica, en nuestro caso, una tarea permanente de fortalecimiento identitario que también exige pensar de dónde venimos y hacia dónde queremos ir.

Este proceso de revisionismo histórico del campo grupal en Trabajo Social –que, por cierto, se extiende a la disciplina misma-, hace menester valorizar los aportes de precursoras y precursores del trabajo con grupos, nacionales y extranjeros, que ponen claramente en evidencia que el campo grupal recorre la historia del Trabajo Social desde sus orígenes.

En efecto –y al solo efecto ilustrativo, puesto que el eje de este trabajo es otro-, debemos recordar que el TSG tiene sus bases hacia fines del siglo XIX, cuando en 1889 Jane Addams, destacada precursora del Trabajo Social, funda la Hull House en Chicago y donde realiza un estudio científico de los problemas sociales, alentando a la participación social y comunitaria y que sentó las bases para la creación de numerosas *settlements houses* en EUA. Sus aportaciones le valieron el

Premio Nobel de la Paz en 1931, dato que no es siquiera conocido para un importante sector del colectivo profesional.<sup>67</sup>

## SU HISTORIA Y ANTECEDENTES

Gisela Konopka (1910-2003) nació en Berlín, Alemania, donde estuvo prisionera en un campo de concentración, de donde pudo huir. Desde los 12 años de edad participó activamente junto a un grupo de jóvenes judíos de izquierda y a los 18 años ya estaba muy interesada en la vida pública “*éramos adolescentes muy políticos*” (1994). Su condición de trabajadora en una fábrica la contactó con la actividad sindical y con el movimiento obrero, uniéndose a la Liga de Combate Socialista, dato que muestra la lucha anticapitalista de muchas de nuestras precursoras. Desde antes de la llegada del nazismo trabajaba con jóvenes delincuentes, a quienes ella consideró sus profesores; su trabajo con jóvenes partió de su consideración de ellos como personas merecedoras de respeto, que además tienen ideales y a quienes siempre quiso hacer sentir su fortaleza (1994). También afirmó que los niños/as no están acostumbrados a ser tomados seriamente por los adultos, tal como debe ser (1973).

Tras un período en Austria y Francia, emigra a los Estados Unidos en 1941, convirtiéndose en ciudadana norteamericana en 1944. Ya radicada en Estados Unidos, no sabía que estudiaría Trabajo Social puesto que creía que seguiría lavando pisos, como venía haciéndolo, ya que la pobreza no era algo desconocido para ella “*...vine con la ropa que tenía y creía que seguiría así*” (1994). A los 31 años de edad decidió estudiar Trabajo Social en la Universidad de Pittsburgh. De 1943 a 1945 trabajó como Trabajadora de Grupo Social en la Clínica de Orientación de Cild en Pittsburgh. En 1947, Gisela Konopka comenzó a enseñar en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Minnesota. Obtuvo su maestría y doctorado en esta especialidad en la Universidad de Columbia en 1957. También estudió Filosofía, Psicología e Historia.

---

<sup>67</sup> Para profundizar este tema sugiero la lectura del artículo de Travi, B.; Ibañez, V. y Gulino, F. (2017). En efecto, Bibiana Travi y Bibiana Ibañez vienen desarrollando una intensa actividad historiográfica sobre las precursoras del Trabajo Social.

Se especializó en el trabajo grupal con adolescentes emocionalmente perturbados, realizando importantes contribuciones en la comprensión del desarrollo humano. A fines de los años 70 llegó a ser directora del Centro para el Desarrollo y la Investigación de la Juventud, de la Universidad de Minnesota.

Sus libros más importantes son “Trabajo Social con grupos. Un proceso de ayuda”, “Trabajo de grupo en la institución” y “Trabajo terapéutico grupal con niños y jóvenes”; sus obras han sido traducidas a más de diez idiomas. Dio cursos y conferencias en casi todo el mundo. Recibió el mayor premio al mérito de la República Federal de Alemania, por su contribución a la reconstrucción de los servicios sociales alemanes luego de la segunda guerra mundial.

## **LOS APORTES DE GISELA KONOPKA AL TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS**

Konopka definió el trabajo social con grupos como *“un método de trabajo social que ayuda a los individuos a mejorar su funcionamiento social mediante experiencias intencionadas de grupo y a resolver más eficazmente sus problemas personales, de grupo o de la comunidad”* (1968:37). Sostuvo que los principales medios de ayuda en TSG son: la relación profesional cálida, comprensiva y encaminada a un fin existente entre el trabajador del grupo y el miembro del grupo; el proceso de grupo y la comunicación verbal y no verbal.

En 1949 desarrolló una teoría metodológica del TSG, estableciendo las vinculaciones entre grupos y terapia social, postulando como valores básicos del TSG: la participación, cooperación, libre expresión, iniciativa e individualización. Konopka formula que el origen del TSG está vinculado a la acción ciudadana, la solidaridad, la satisfacción de necesidades vitales y las mejoras en las condiciones de trabajo; y llama a la dinámica intersubjetiva y mutuamente transformadora “proceso de grupo”.

En 1949, hace casi 70 años, escribió su primer libro “Trabajo terapéutico grupal con niños y jóvenes” -recién es publicado en la Argentina en el año 2009-, que constituyó la investigación para el estudio de la aplicación del trabajo de grupo en una institución para niños y adolescentes con problemas de comportamiento y actitudes delictivas, en contexto de tratamiento ambulatorio. En esta obra, Konopka sostiene

que el grupo constituye, en sentido positivo o negativo, un agente poderoso, en donde el uso de la relación de una persona con el trabajador social de grupo –a quien describe como un adulto comprensivo- constituyen factores indispensables y beneficiosos en el tratamiento clínico. Esta idea del grupo como agente poderoso la encuentro estrechamente vinculada con los desarrollos posteriores de René Kaës (1978), quien afirma que construir un grupo es darse mutuamente la ilusión metafórica de ser un cuerpo inmortal, indivisible, omnipotente; el grupo se construye como prótesis y sustituto del cuerpo sometido a la división y a la muerte.

Para nuestro pesar, ya hace 70 años Konopka alertaba del escaso interés de los trabajadores/as sociales por incluir el trabajo grupal en la tarea institucional. Y sería muy ilustrativo conocer cuál es el nivel de frecuencia y profundidad con el que es aplicado en la actualidad. Ha sostenido la autora que uno de los poderes emocionales más fuertes y profundos del ser humano es la necesidad de seguridad, pertenencia, comprensión, confianza y posibilidad de ofrecer ayuda. Mostró una profunda convicción en el trabajo colectivo, afirmando: *“nada grande e importante ha sido alcanzado en este mundo por una persona sola. Los grandes logros se han conseguido siempre a través de la asociación de seres humanos”* (1973:40).

La autora sostiene que el “método” –como era entendido en su momento- se basa en el respeto al ser humano sin diferencia alguna, rechazando hacer las cosas *por* el otro y donde el trabajador/a social de grupo debe contar con amplios conocimientos de psiquiatría y psicología, que le permitan comprender la dinámica de la enfermedad. Siempre aludió al respeto por la integridad y dignidad del ser humano, sosteniendo que el trabajo grupal enaltece a las personas cuando es realizado con respeto y no por manipulación. Asimismo, propone necesario comprender las dinámicas del comportamiento grupal, destacando que el trabajador/a social dispone de tres herramientas que son: su propia personalidad, las relaciones grupales y un programa de actividades que responda a las necesidades del grupo, que debe ser usado como herramienta. Para la autora, trabajar con personas implica conocerse a sí mismo, sus prejuicios, fortalezas y debilidades y afirma *“el conocimiento intelectual que proveen los libros sobre las dinámicas del comportamiento humano no reemplaza el aprendizaje disciplinado sobre uno mismo en relación con el propio trabajo con seres humanos”* (2009:19). Ya por entonces abogaba por un trabajo de campo supervisado que permita analizar las razones por las cuales reaccionamos de

determinada manera ante ciertos problemas o miembros del grupo y las razones por las cuales hacemos lo que hacemos.

En 1963, Konopka publica en los Estados Unidos “Trabajo Social de Grupos: un proceso de ayuda”, que será editado en 1968 en idioma español, en Madrid por Euroamérica. En esta obra, destaca los aportes de Grace Coyle, quien en 1946 cuestiona la noción de ajuste social puesto que implica conformidad y sumisión. También recoge los aportes de Sally Bright, quien sostenía que *“lo que se hace en el trabajo de grupo es dar a la gente la oportunidad de practicar los métodos democráticos en su propia casa”* (1968:27). Konopka postula que la filosofía del Trabajo Social no se diferencia por las actividades y es inseparable respecto de la filosofía de nación y de persona, cuestiones que encuentro íntimamente vinculadas a las nociones de concepción de sujeto y ciudadanía, ampliamente desarrolladas a posteriori de su obra.

Inicialmente, Konopka definirá el TSG como una técnica o como método, aunque ya en su vejez sostendrá que se trata de una filosofía (1994). Esta cuestión la encuentro asociada a la consideración pichoniana del grupo, en tanto ámbito e instrumento del aprendizaje, marco específico donde se desarrolla la interacción con otros protagonistas del proceso de aprender.

La autora cuestiona la idea de “examen” (desarrollada y ampliamente extendida luego por Foucault en 1975), afirmando *“no simpatizamos con la idea de que un individuo o sus problemas puedan conocerse realmente a través de un proceso de ‘examen’; se requiere más bien un análisis sobre las causas que lo han convertido en lo que es y que le fuerzan a hacer lo que hace”* (1968:100).

En otra de sus obras (1973) vuelve a plantear la importancia de la supervisión, que se orienta a la comprensión de uno mismo en relación al trabajo que ha de realizarse y que ayude a comprender dónde radica su fortaleza y que ayude a relacionar la teoría con la práctica. Y afirma: *“solamente una persona que ha sido capaz de realizar este proceso de aprendizaje estará libre para aceptar amor, odio o resistencia de los miembros del grupo, sin sentirse orgullosa, decepcionada o enojada”* (2009:19). Debemos reconocer que todavía en la actualidad algunos/as profesionales desconocen los mecanismos transferenciales que se despliegan en el vínculo profesional, con los efectos nocivos que ello conlleva. Konopka sostuvo que

no se debe manipular al grupo para los propios fines, sino emplear la diversidad grupal para ayudar a cada individuo de la mejor manera posible.

La concepción integral del ser humano ha atravesado la obra de Konopka y así lo ha expresado: *“todo el Trabajo Social está basado en la concepción del ser humano como un conjunto: los procesos físicos, emocionales y mentales no pueden ser separados. El ser humano puede progresar y cambiar. Está influenciado por su entorno y, como contrapartida, influye en él”* (1973:41). Estas palabras, que fueron escritas en 1954, ponen de manifiesto su comprensión totalizante de la conducta humana, cuestión que desarrollaría hacia 1967, en nuestro medio, Enrique Pichon-Rivière (1985), al formular los principios de policausalidad y su concepción del sujeto en tanto productor y producido.

Acerca de las actividades y las técnicas, Konopka sostuvo que ninguna de ellas representa, por sí sola, una respuesta, sino que constituyen medios para asistir a las personas en sus relaciones interpersonales. En otra obra sostuvo que el uso oportuno del programa implica un conocimiento sobre el impacto específico psicológico que producen los materiales o los juegos (1968:152). También advirtió que la utilización de las técnicas psicodramáticas precisa una preparación especial que, por lo general, no tiene el trabajador/a social de grupo (1968:154). ¿Existe hoy un ejercicio cuidadoso y responsable de las técnicas grupales? ¿Nos ha quedado definitivamente claro que las técnicas son medios y nunca fines en sí mismos? ¿Son cuidadosamente planificadas las intervenciones grupales, tal como exige el procedimiento metodológico?

En esta obra la autora destaca la necesidad de tener un conocimiento previo de la historia personal de cada uno/a de los miembros del grupo; la importancia de llevar un registro de cada encuentro, escrito inmediatamente después de concluida cada reunión; la insistencia en el aspecto voluntario de la participación en el grupo y el valor del trabajo en equipo dentro del contexto institucional. Los registros de reuniones grupales dan cuenta de la importancia de cumplir los horarios previstos a efectos de no generar privilegios especiales, así como el momento oportuno para cerrar un tema, abordando de esta manera, implícitamente, aspectos del encuadre; así como concentrarse en los objetivos y la tarea, cuestiones éstas que también más tarde serán sostenidas como aspectos relevantes de los grupos operativos. Destaca

la importancia de la sinceridad y la apertura en el debate de los temas, así como la decisión de cada uno/a para continuar asistiendo a las reuniones grupales, así como aceptar la decisión de quienes no intervienen verbalmente. Lo descrito permite concluir que sus desarrollos, efectivamente, sentaron las bases para el TSG.

En referencia al ejercicio del rol coordinador/a –y si bien no se recurre a categorías conceptuales hoy en boga-, los registros dan cuenta de un recurrente uso de la interrogación como técnica sobresaliente de la coordinación, junto con la inferencia, el refuerzo positivo, el señalamiento cuidadoso, el uso de las sugerencias y el suministro de información. Veamos un ejemplo: “(...) *las personas no son perfectas, de hecho, ustedes pueden ser mejores que estos adultos que mencionan, porque han pasado por esta experiencia. ¿Ustedes piensan que cada uno de nosotros es siempre perfecto? (...) luego les explicó que todos cometemos errores, pero que esto no significaba el fin de nuestra vida*” (2009:119). La coordinadora apunta a que los miembros del grupo comprendan que sus acciones tienen una causa, asumiendo también la responsabilidad por nuestras acciones.

Sus conclusiones, del año 1949, se orientan a identificar que cuanto menor es la posibilidad de expresión individual, menor es la cohesión grupal; así como la existencia de una relación directa entre una atmósfera restrictiva y un espíritu de cuerpo débil, y entre una perspectiva más democrática y una mayor adhesión grupal (2009:129-130). Debemos advertir que Kurt Lewin (1890-1947) estudió los climas grupales -autoritario, democrático y laissez-faire-, sosteniendo que la frustración genera reacciones agresivas, acumulación de la tensión, obediencia pasiva, que tendrán variaciones según los climas grupales.

Konopka destaca que uno de los objetivos del trabajador/a social de grupo es ayudar al individuo y al grupo a lograr cierto nivel de autodeterminación y que aun en breves períodos de trabajo grupal, es posible obtener progresos al respecto. La relación positiva entre el trabajador/a social y los miembros del grupo resulta fundamental en ese proceso. Asimismo, señala que el principio básico del trabajo con grupos es “comenzar desde el lugar donde se encuentra el grupo” y que ello es válido para toda actividad grupal. Es importante el uso de un lenguaje simple y permitir que los miembros del grupo tomen la iniciativa en la selección de los temas de interés, así

como permitir cierta liberación verbal de tensiones y hostilidad, sin adoptar posturas moralistas o defensivas que frustran los objetivos desde su inicio.

Y dice Konopka: *“el trabajador social de grupos debe ser un experto en el manejo del debate grupal. El mejor conocimiento sobre comportamientos individuales se perderá si el trabajador social no puede ayudar a que cada integrante del grupo exprese sus ideas; si no ha aprendido a relacionar los comentarios de un participante con los de otro integrante del grupo o a escoger una frase significativa que haya pasado inadvertida para los demás”* (2009:137).

Konopka ha insistido en la importancia de un trabajo al interior del propio grupo que se coordina, dando cuenta de la rigurosidad de su práctica: *“si el trabajador de grupo desea ayudar al grupo deberá conocer a los individuos que lo componen, sin olvidar el conjunto que forma el grupo; examinará todas las partes de que consta, comprenderá el mecanismo que lo mueve y una vez conseguido esto podrá hacer una diagnosis y decidir sobre el tratamiento”* (1973:48-49).

Konopka realiza una crítica a la aplicación inadecuada de los aportes psicoanalíticos, cuestión que ha producido un gran daño a las profesiones de relaciones humanas *“no permitiendo al cliente o al miembro del grupo recurso alguno si no estaba de acuerdo con el profesional”* (1968:100). Destaca el valor de la teoría, sin perder de vista lo particular y atendiendo que ningún medio puede emplearse de forma dogmática y sin distinciones; su uso debe variar de acuerdo a los individuos, el grupo, sus objetivos y necesidades.

Expresa que *“el concepto de rol nunca debe emplearse con rigidez y sí usar con pleno conocimiento la gran variedad de papeles que un individuo puede y debe desempeñar”* (1968:78), dando cuenta de este modo de un proceso de dinamismo de roles. Al aludir al sujeto rechazado en el grupo sostiene que *“no se le rechaza por algo que emana de él, sino por lo que el grupo proyecta sobre él”* (1968:77), dejando claramente planteada la idea del rol de chivo emisario. Asimismo, alude al rol dinámico de los liderazgos, que puede cambiar durante el desarrollo del grupo, sosteniendo que el trabajador social no es líder del grupo *“el trabajador social no debe desempeñar esta función, aunque ayuda al grupo y a cada miembro, incluyendo al líder. En ocasiones debe ayudar a un grupo a madurar lo suficiente para poder prescindir de un líder autoritario o cambiar su forma de dirigir”* (1968:78).

La autora describirá diversos procesos que luego serán ampliamente reconocidos a través de categorías conceptuales desarrolladas por otros/as autores/as y por otras disciplinas. Por ejemplo, dirá que *“cada individuo cambia constantemente en virtud de su interacción con los demás (...) la mayoría de la gente experimenta una sana ambivalencia: por un lado, desean tomar parte, pero al mismo tiempo se resisten a cambiar y quieren mantener su identidad como está”* (1968:82), descripción claramente asociada a la noción pichoniana de resistencia al cambio.

Konopka dirá que los medios del TSG son: la teoría; la escucha; la observación y la empatía. Y afirma: *“deberá sentir simultáneamente como la persona o grupo con los que trabaja y, en una forma diferente, como el que ayuda”* (1968:111), sentando claramente las bases de lo que más tarde se llamará “disociación instrumental”. Y plantea la importancia del autoconocimiento al señalar: *“un profesional ha de desarrollar el conocimiento íntimo de su propia personalidad para ser por lo menos conciente de la contextura de su propio prisma”* (1968:112); *“el trabajador social debe estar capacitado para reconocer la transferencia y trabajar con ella si se produce, sabiendo interpretar hábilmente los sentimientos de hostilidad como un fenómeno de la crisis por la que un sujeto atraviesa”* (1968:129-131). Y agrega que, en los grupos, la transferencia no sólo se dirige desde los miembros del grupo hacia el trabajador de grupo, sino también de un miembro a otro. No se trata de otra cuestión sino del concepto de transferencia central y lateral que la psicología social pichoniana instalará más tarde en la comprensión de los procesos grupales.

Al referirse a la escucha, dirá que *“escuchar es un arte que implica una autodisciplina conciente, a fin de poder considerar al otro. Si uno lo hace así, puede encontrarse a veces con lo inesperado”* (1968:106). Es evidente su conocimiento del dispositivo freudiano, especialmente en lo referido a la atención flotante.

En términos de comunicación verbal, Konopka sostiene la importancia de la interacción dirigida como instrumento que ayuda en el trabajo social de grupo. Y señalará: *“un grupo de discusión en que la persona que lo dirige interroga a un miembro después de otro y en el que cada uno responde por turno, no es trabajo de grupo. El profesional procura siempre incrementar la interacción y la ayuda mutua entre los miembros”* (1968:144). En otra obra (García, Robles, Torelli y Rojas, 2008) hemos señalado, en esa línea, que -si bien es correcto pensar que el/la

coordinador/a tiene que promover condiciones adecuadas de trabajo grupal-, nada indica que deba convertirse en un *director de tránsito*.

Ya en 1955 Gisela Konopka había planteado una serie de principios básicos para la práctica del trabajo de grupo, en tanto esencia y directriz para el trabajador social de grupo, que luego reformula, en 1968. Ellos son: individualización en el grupo y del grupo en tanto tal; aceptación real de cada individuo; establecimiento de una relación de ayuda; estímulo a las relaciones de cooperación; estímulo a la participación acorde el grado de capacidad de los miembros; ayudar al grupo y a sus miembros a lograr una mayor independencia y autonomía; empleo constructivo de las limitaciones y la autocrítica; evaluaciones periódicas de los progresos individuales y grupales; utilización disciplinada y humana de sí mismo por parte del trabajador de grupo; capacidad de empatía, flexibilidad, inteligencia y creatividad; empleo del método científico: investigación, observación, análisis y diagnóstico en relación con el individuo, el grupo y el medio ambiente; estudio de las necesidades de los miembros, objetivos y expectativas; profundo conocimiento de sí mismo; partir de donde el grupo está sin imponer exigencias estrictas; comprensión y utilización del material verbal y no verbal.

Las crónicas grupales que aporta la autora conforman situaciones descriptivas a partir de las cuales se elaboran análisis interpretativos, destacándose también el valor de la confidencialidad y la exigencia de un acuerdo de todos los miembros del grupo para adherirse voluntariamente a este principio. Propone lo que podríamos llamar una “ética de la confidencialidad”, al formular que las transcripciones de las reuniones deben tener el permiso de los miembros del grupo. Y realiza un análisis crítico de algunas intervenciones de la trabajadora de grupo que limitan la intervención, cuestión claramente identificada al concepto de metaintervenciones del coordinador, en este caso el cuestionamiento acerca de la propia intervención del operador.

Konopka advirtió tempranamente sobre la importancia del tratamiento institucional, pero no como mero artilugio, sino como un trabajo sostenido, expresando su preocupación por el trabajo grupal superficial, que se vuelve “pasatista”. Esta idea de “pasatiempo distractivo” también será utilizada muchos años más tarde en referencia al uso inecuado de las técnicas grupales (1996).

En suma y como señala la autora al cierre de su obra, *“el trabajo social de grupo es una experiencia de higiene mental, una aventura en el campo de la sanidad mental, del juicio sano y para poder realizar la práctica en consonancia con sus principios se necesitan muchos conocimientos y largos años de estudio”* (1968:301).

En el cierre de uno de sus libros, Konopka afirma, sin miedo a equivocación, que los logros del trabajo grupal pueden considerarse terapéuticos debido a que ayudan a desenmarañar y a vencer complicaciones, desconfianzas e insuficiencias. Y que el arte del trabajador/a social de grupo es la observación y utilización constructiva de los pequeños acontecimientos ya que –cita a van Gogh- *“las grandes cosas no se logran por impulso, sino como resultado de una serie de pequeños hechos relacionados unos con otros”* (2009:197).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFORJA-CEDEPO (1996). *Técnicas participativas para la Educación Popular*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Entrevista a Gisela Konopka (1994) Centro de Extensión para entrenamiento y eventos de desarrollo de la juventud. Universidad de Minnessota. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=yMCwf\\_7PD3U](https://www.youtube.com/watch?v=yMCwf_7PD3U)

KAËS, R. (1978). *El apoyo grupal del psiquismo individual. Algunas consecuencias teóricas en relación a los conceptos de individuo y grupo*. En: ANZIEU D., BEJARANO, R., KAËS, R., MISSENARD, A. y PONTALIS, J. *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. Mexico: Siglo XXI.

KONOPKA, G. (1968). *Trabajo Social de grupo*. Madrid: Euroamérica.

KONOPKA, G. (1973). *Trabajo de grupo en la institución. Un desafío moderno*. Madrid: Euroamérica.

KONOPKA, G. (2009). *Trabajo terapéutico grupal con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.

PICHON-RIVIÈRE, E. (1985). *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

TRAVI, B. (2008): "La recuperación y visibilización de las prácticas y pensamiento críticos en el proceso de profesionalización del Trabajo Social. Aportes para la formación profesional". II Encuentro Argentino y Latinoamericano "Prácticas sociales y pensamiento crítico". Univ. Nacional de Córdoba.

TRAVI, B.; IBAÑEZ, V. y GULINO, F. (2017). "Trabajo Social con Grupos y el abordaje de Problemáticas Sociales Complejas: fundamentos teórico-metodológicos, formación e intervención profesional. Territorios. Revista de Trabajo Social. Año I, N° 1. Pp.57-74. Agosto 2017.



## SEMILLAS DE CAOS EN EL TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS

**Autoras:** CHAPPERO, Daniela y PETRUCH, Victoria

**Institución:** Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social. Materia: "Procesos Grupales e Institucionales", Cátedra Ferrari.

**Mail de contacto:** dchappero@hotmail.com; vickypetruch@gmail.com

**Palabras clave:** intervención con grupos / pensamiento rizomático / devenir

### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo contribuir a repensar los fundamentos teóricos del campo grupal con mayor preponderancia en la formación de trabajadoras/es sociales y específicamente, qué implica para el rol profesional dicha formación.

¿Qué enseñamos cuando enseñamos? En la carrera de Trabajo Social de la UBA, la realidad social se presenta organizada en tres niveles: caso, grupo y comunidad, correspondiendo a cada nivel, una herramienta metodológica pre-establecida para abordarla. Consideramos que esta separación "artificial" entre comunidad, grupo y caso, obtura la posibilidad de pensar la realidad social como una totalidad e impide pensar las mediaciones necesarias para intervenir desde nuestra disciplina.

De esta forma, fragmentamos los sujetos y las situaciones con las que trabajamos y asumimos esa fragmentación para la aplicación de instrumentos de intervención. Lo problemático aquí es pensar la intervención en función de quién sea el sujeto con quien trabajamos, en lugar de pensar cuáles son nuestros objetivos de trabajo y el camino que debemos recorrer para alcanzarlos (Cisneros y Ventureira, 2012).

Del mismo modo, sostener las metodologías que enseñamos sin contextualizarlas política e históricamente, redundante nuevamente en abonar la artificialidad de una realidad fragmentada y escindida de la totalidad con la que deberíamos poder construir nuestras intervenciones.

Yolanda Guerra refiere a las tendencias subjetivistas y la perspectiva clínica que cobra fuerza en la profesión, vinculada a una concepción antigua de la misma: el Trabajo Social como ayuda psico-social y/o técnicas de solución de problemas. La autora expone que lo que estas tendencias hacen es despolitizar las problemáticas. Encuentra en estas prácticas una apelación a los abordajes focalizados en los sujetos, individualistas e individualizantes, en una tentativa por psicologizar las relaciones sociales, en detrimento de una comprensión del movimiento, de la dinámica de la realidad, de las estructuras, de los análisis totalizantes y/o la perspectiva de totalización. Se realiza en este sentido, un abordaje clínico de la cuestión social.

*“La instrumentalidad del ejercicio profesional permanece sustentada por visiones psicologizantes (individualizantes) y moralizantes (de cuño disciplinador) de la cuestión social y por prácticas que apelan a controlar y adaptar comportamientos, forjar personalidades y formas de sociabilidad exigidas por el patrón de acumulación capitalista” (Guerra, 1995).*

Una concepción patologizante y psicologizante de los efectos de la cuestión social, atenta contra la posibilidad de tener una mirada integral, colectiva, comunitaria, socio-política. Se deshistorizan las relaciones sociales, se las intenta comprender apelando a características de los sujetos y no como producidas socialmente, esto es, efecto del sistema capitalista.

Quienes escribimos este trabajo consideramos que estas decisiones en la formación de los/as estudiantes no son ingenuas ni casuales, sino que responden a un proyecto político que invisibiliza la relación capital trabajo y por lo tanto la acción política sobre ella. Pareciera -a través de lo que aprendemos durante nuestra formación- que los/as trabajadoras/es sociales debiéramos incorporar una serie de normativas, usos e instrumentos para luego aplicarlos sobre situaciones o espacios específicos, viéndonos muchas veces obligadas/os, desde esta perspectiva, a ajustar aquello que pasa a dichos encuadres, impidiéndonos pensar la intervención

desde una mirada que aúne la teoría y la práctica. En esta inscripción académica, pensamos, se sitúa también la formación sobre los procesos grupales.

En este sentido mediante nuestro recorrido por la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, pudimos visualizar la preponderancia de la perspectiva pichoniana en la formación profesional para el trabajo grupal como la casi única clave de lectura para pensar lo grupal.

El interesante y nutrido desarrollo en dicho campo pareciera -para los/as trabajadoras/es sociales- comenzar y terminar en la psicología social, dejando por fuera otras perspectivas y formas de comprender aquello que acontece en la diversidad de agrupamientos con los cuales los/as trabajadoras/es sociales intervenimos.

No es nuestra intención minimizar los aportes de Pichon-Rivière al grupalismo argentino, pero sí situarlo en un contexto socio histórico determinado y analizar qué de todo aquello persiste en nuestros días. Pensar qué herramientas son útiles y cuáles sólo colaboran en encorsetar nuestras posibilidades interventivas y limitar el quehacer profesional a una reedición de metodologías. Consideramos fundamental realizar un análisis entre lo general y lo particular para la construcción de las mediaciones necesarias que nos habiliten a intervenir frente a una situación determinada, pero sin perder de vista los procesos sociales y políticos que están sosteniendo dicha situación.

Es decir, por un lado, corremos de la idea de creer que los/as trabajadoras/es sociales nos encontramos en nuestra práctica profesional con grupos idénticos a como los pensaba Pichon-Rivière, quien trabajaba desde la concepción de grupos operativos, convocados por una tarea, con un encuadre fijo y preestablecido en relación a los tiempos, lugares y participantes. El rol de la coordinación desde esta perspectiva es guiar al grupo hacia la tarea, develar lo oculto, removiendo los obstáculos que impiden el logro de la misma.

En esta línea, consideramos que lo desarrollado hasta aquí puede funcionar como coordenadas para pensar lo grupal, pero que resulta indispensable lograr incorporar en nuestra mirada y posicionamiento, además, aquello que es propio de nuestra disciplina. Esto implica pensar a los grupos desde la potencia colectiva,

interrogándonos acerca de cómo se juega el poder en esos agrupamientos, cuáles son las condiciones materiales de existencia de esos sujetos, cómo se juegan las desigualdades sociales en esos grupos, qué potencia y saberes tienen los/as participantes y también qué afectaciones provoca en nosotros como trabajadoras/es sociales, lo que acontece allí.

## **¿DESDE DÓNDE PENSAMOS?**

Tomamos los aportes de Pichon-Rivière a la luz de autores como Bourdieu, Foucault, Deleuze y Pavlovsky/Kesselman en un intento por caotizar las formas de mirar aquello que acontece en los grupos y repensarlos a la luz de los aportes de las ciencias sociales y también del momento histórico en el que estamos, de las profundas transformaciones sociales que se suscitaron y suscitan.

En primer lugar, consideramos que no se puede pensar ningún “fenómeno” social, sin justamente incorporar una mirada desde esta óptica, es decir pensando desde los condicionamientos sociales, históricos y políticos que en definitiva nos conforman.

Un concepto que consideramos que sirve de mediación entre las estructuras sociales y los sujetos, es el de “habitus”, desarrollado por Bourdieu. Según este autor (Bourdieu y Wacquant, 2005) el espacio social se estructura en torno a campos (religioso, económico, político, artísticos, intelectual, etc.), definidos como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones sociales, que se constituyen por sus interacciones recíprocas, no por sus cualidades inmanentes. El campo social estructura el habitus y éste a su vez dota de sentido al campus, lo convierte en un mundo significativo. El habitus es el resultado de un proceso de incorporación en los cuerpos de disposiciones constituidas socialmente, las que a su vez son estructurantes en tanto clasifican y organizan las situaciones que el individuo enfrenta. De esta manera, el habitus es la encarnación del campus y a su vez permite moverse dentro de éste.

El habitus es definido por el autor como *“sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción que permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales, y*

*convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, así como engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de los medios, unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de la que son producto y que los definen”* (Bourdieu, 1999). Así, los habitus son adquiridos durante el proceso de socialización y se encarnan de manera durable en el cuerpo bajo la forma de disposiciones permanentes. Son operadores de racionalidad, pero de una racionalidad práctica inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y, por lo tanto, trascendentes al individuo.

Consideramos que, dentro de una disciplina inserta en el campo de las Ciencias Sociales, no puede dejar de pensarse a los sujetos, en tanto sujetos sociales. Desde la perspectiva de Bourdieu, sería pensar en sujetos inmersos en distintos campos, dentro de los que se dan disputas de las cuales los sujetos participan a partir de los capitales con los que cuentan. Los campos estructuran los habitus de los sujetos, dotándolos de estrategias (adaptadas y renovadas sin cesar) que se dan dentro de los límites de las imposiciones estructurales de la que son producto y que los definen.

En las situaciones grupales, de encuentros con otros/as, se dan disputas que pueden ser leídas en estos términos.

Respecto de los condicionantes sociales, Foucault expone: *“Los deseos también están aprisionados en una serie de regímenes que los atraviesan, como los cuerpos desde donde se piensan, los futuros también están rotos “por los ritmos del trabajo, el reposo y las fiestas; está intoxicado por venenos -alimentos o valores, hábitos alimentarios- y leyes morales...”* (Foucault, 1992).

Continuando con la necesidad de repensar la formación de los/as trabajadores sociales, mencionamos la necesidad de incorporar una mirada integral y también histórica, que tenga en cuenta la sociedad en la que vivimos y los cambios sociales que se suscitaron en la misma. Pareciera una obviedad en este punto, mencionar que la sociedad de los años 50 no es la misma que la de estos años, por múltiples dimensiones. Podríamos mencionar por ejemplo el paso de una sociedad de control a una que pregona el gerenciamiento de la propia vida, pasando por el avance de la medicalización de los problemas sociales, y la insistencia puesta en el empoderamiento, la responsabilidad de los pacientes (pensados como

consumidores) y la ciudadanía activa (Machado, 2016). Y si ello nos resulta una obviedad, observar los cambios sociales, ¿por qué no reparar en qué implican estos cambios en las relaciones que se establecen entre los sujetos? ¿cómo repercuten en sus maneras de organización? ¿en las organizaciones por las que transitan, participan?

Otro de los conceptos de los que partimos para pensar lo social y desde allí tender las mediaciones hacia lo grupal, es el de dispositivo desarrollado por Foucault.

El dispositivo, implica un entramado multilineal, una madeja (Deleuze, 1989), un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, leyes, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. Lo dicho y lo no dicho.

La noción de dispositivo se diferencia de los instrumentos metodológicos tradicionales por su apertura permanente, por su imposibilidad de construir un manual que conduzca paso a paso por el cumplimiento de los requisitos para la correcta acción metodológica, necesaria para intervenir o investigar (Salazar Villava, 2003). Es apertura para el conocimiento en tanto da lugar a la incertidumbre y se niega a pre-ver. Podemos pensar entonces desde esta perspectiva, que no hay UN punto de llegada, sino horizontes posibles.

Parafraseando a Deleuze y Guattari (1972), podríamos decir que Pichon-Rivière pensaba en/para espacios e identidades “molares”: dadas por su totalidad, donde la imagen pesaba sobre el todo, donde existían fuertes líneas de organización. Las personas tendemos a vincularnos entre nosotros/as desde esta idea de totalidad, es decir, desde una idea de identidad molar. ¿Pero acaso somos y nos vinculamos del mismo modo las 24 horas del día? ¿Podemos controlar aquello que acontece sobre nosotros/as y con nosotros/as en diferentes espacios, situaciones, encuentros?

Tomar la perspectiva y la concepción deleuziana del devenir, nos permite eludirnos de las dicotomías, la lógica binaria y focalizarnos en las multiplicidades (Deleuze, 2004). Nos permite escapar de la lógica dual de pregunta-respuesta, pasado-futuro, utopía-desencanto y construir los oxímorons necesarios para seguir pensando (Machado, 2016). En el devenir (Deleuze, 1980) no hay ningún tipo de fin, ni causa final, quebrando la lógica teleológica que supone un origen y un fin, un término del que se parte y un término al que se llega.

Tal como lo señala Deleuze (1980), todas las preguntas se fabrican, y con ellas se inventan problemas. Lo difícil aquí es resistir en la pregunta, volver sobre ella, una y otra vez, cuando la tentación que generan las respuestas nos seducen.

Desde esta perspectiva deleuziana de entender a los grupos, Kesselman y Pavlovsky abren el campo de la multiplicidad de sentidos, desarrollando “la multiplicación dramática”. Esta no es un método, sino un modo de entender el dispositivo grupal (Kesselman y Pavlovsky, 1989) que va a tener además implicancias en el rol que se le asigna al coordinador/a.

La multiplicación dramática sería algo así como líneas de desarrollo, rizomas, raíces de raíces, historias que se entrecruzan vertiginosamente y que producen flujos y cortes. La multiplicidad es caótica, desordenada y azarosa.

Lo que sucede en los grupos, entendidos desde esta perspectiva, no puede ser capturado por una interpretación totalizadora o centralizadora. *“La noción de rizoma supera la de transversalidad, porque el grupo como máquina no terminará siendo atravesado por inscripciones (económicas, políticas, ideológicas, etc.) sino generando cuestionamiento. Uno tiene que enfrentarse con lo que acontece”* (Kesselman y Pavlosky, 1989).

Los autores plantean que hay que ver cómo cada grupo se apropia o agencia de acuerdo a lo que desea, de acuerdo a la especificidad de su historia y al inconsciente social histórico que lo atraviesa.

*“Lo más transformador para alguien que realiza una experiencia grupal, es el tener conciencia de su nivel de afectación y resonancia con los integrantes del grupo. Por eso se conoce más a alguien por su manera de moverse, de escuchar, de mirar, de opinar, de callarse, de prestar atención, etc., que por lo que nos cuenta de su privacidad personal”* (Kesselman y Pavlovsky, 1989).

## **¿CUÁL ES EL LUGAR DE LA COORDINACIÓN DESDE ESTA PERSPECTIVA TEÓRICA Y QUÉ PERFIL PROFESIONAL APORTAMOS A CONSTRUIR?**

Hasta aquí hemos desarrollado cuáles entendemos que son los principales lineamientos teóricos del campo grupal con mayor preponderancia en la formación

de trabajadoras/es sociales y hemos esbozado algunas perspectivas teóricas que consideramos contribuyen para hacer las mediaciones necesarias a la hora de pensar lo grupal, en el campo del Trabajo Social.

En la formación tradicional de trabajadoras/es sociales, existen falencias en relación a estudiar los determinantes sociales propios de la sociedad de clases del sistema capitalista, se suele fragmentar la cuestión social en problemáticas por áreas y psicologizar los vínculos sociales, colaborando de este modo en construir perfiles profesionales con dificultades para pensar integral y críticamente. Se construye un perfil que ubica al trabajador/a social como un ejecutor de políticas sociales y que se posiciona por fuera de una perspectiva de clase, teniendo dificultades para pensarse dentro de la clase trabajadora. Se ubica en este sentido de algún modo “por encima” de los sujetos con los que trabaja, alejados de los saberes de los sectores populares y escindido entre la práctica y el proyecto político al que aporta con la misma.

En lo que respecta al trabajo con grupos esto también se da, suscitándose lo que en términos de Yolanda Guerra es reducir el trabajo social en este campo a una práctica de ayuda psico-social donde los grupos van hacia donde la coordinación considera que deben ir.

Desde la cátedra de la que formamos parte las autoras del presente trabajo, intentando aportar a construir otro perfil profesional, se incorporaron materiales teóricos que ayudan a tener una mirada social de la cuestión grupal y entendiendo al trabajador/a social dentro de la clase trabajadora: movimientos sociales, educación popular y condiciones de trabajo de los/as trabajadores sociales, son algunas de estas perspectivas.

También decíamos antes que repensar la formación en este campo es preguntarse por el rol de la coordinación. ¿Cómo podemos pensar este rol? ¿desde qué coordenadas de trabajo? ¿cómo pensar las afecciones que nos atraviesan a todos/as quienes formamos parte de la experiencia de un grupo? ¿concluyen alguna vez?

Quienes escribimos este trabajo al ocupar el lugar de la coordinación en un espacio de formación de trabajadoras/es sociales desde hace tres años, nos fuimos entregando al devenir de cada grupo, pensando nuestro rol y manera de coordinar

de un modo no estático ni preestablecido, sino situado, despierto, creativo y abierto a lo que sea que pueda emerger. Esto no significa olvidarnos de los atravesamientos institucionales y socio-políticos en los que la práctica se desarrolla, en los cuales estamos insertas, con los cuales lidiamos, hacemos aparecer y/o dejamos más de lado, en miras de los propios grupos.

Este modo de entender la coordinación se diferencia del modo en que Pichon-Rivière pensó lo grupal y el lugar del coordinador/a en los grupos. Desde la perspectiva pichoniana, impregnada por una impronta “molar” -propia del contexto socio histórico en el que desarrolló su corpus teórico- la coordinación se sitúa por fuera del grupo, cumple el rol de organizarlo en función de una tarea específica y tiene por objetivo hacer visible lo que está oculto, es decir, aquello que impide que el grupo se centre y “cumpla sus objetivos”. En este marco, la comunicación presentaría un ir y venir unidireccional y lineal y los aprendizajes implicarían cambios en las conductas de los sujetos que conforman el grupo. Es decir, un coordinador que planifica y controla lo que ocurre.

En nuestra práctica, nada es tan controlable. Creemos en la grupalidad como espacio para potenciar lo colectivo, donde lo vital y lo deseante sostienen la productividad grupal. Partimos de conocer algunas coordenadas, y de pensar a los grupos desde la molecularidad: espacios donde la subjetividad puede ser alterada, pero no direccionada. Partimos de considerar que lo que acontece, acontece más allá de la sucesión de dispositivos intervencionistas que se encuentren planificados. Procuramos, entonces, trabajar nuestra ansiedad de clasificación e intervención -propia de nuestra (de)formación profesional- para observar y dejar lugar a que aparezca aquello que late, que insiste, a las tensiones y sus devenires: podría ser cualquier cosa, cualquier cosa que haga preguntas, que motive desafíos, que se presente como un juego, que disloque lo que se espera que pase ahí, en un aula de la Universidad. No se trata de echar luz sobre lo oculto, como indica Pichon-Rivière, sino de estar en cuerpo presente de forma desautomatizada, atenta, situada, porque no podemos saber de antemano qué nos pasará con lo que pasa.

En este espacio que construimos, quienes ocupamos el lugar de la coordinación, nos proponemos sí, a través de una idea general, permitirnos la capacidad de

afectar y de ser afectadas. No hay fórmulas ni recetas, pero sí hay viñetas que nos permiten ir viendo por dónde pasa lo que hacemos.

En este sentido, nos parece que puede aportar una escena, donde los/as estudiantes utilizaban un juego que tenía por objetivo recordar los nombres del resto de los/as participantes del grupo. Así, una cortina bajaba y las personas se ubicaban a un lado y a otro de la tela. Al levantarse la misma, debían decir los nombres de quienes estaban enfrente. Nosotras decidimos participar del juego mientras el juego estaba sucediendo, sin aviso previo a quienes llevaban adelante la actividad. Al levantarse la cortina, los/as estudiantes del otro lado quedaron completamente sorprendidxs: digamos que se generó un estado de inquietud, que no supimos en ese momento qué efectos produjo ni qué preguntas potenció. Sabemos que esa decisión fue tomada por lo que ese espacio producía (y que, por supuesto, nos incluía).

Si quienes escribimos nos hubiéramos aferrado a aquello que la coordinación está llamada a hacer, debiéramos habernos quedado mirando sin más, distantes, evaluando. Sin embargo, pensar lo que hacemos implica salirnos de esos moldes preestablecidos para jugar y probar. Dicen Pavlovsky y Kesselman (1989) *“el eje de la actividad del coordinador, no está centrado en la comprensión, sino en la percepción de líneas que se van trazando y van surgiendo a partir del diálogo y los diferentes códigos corporales de los participantes”*. Sin embargo, entendemos, que esto es difícil de lograr si no se nos es permitido dejarnos atravesar por lo que pasa, sin resistencias propias de habitar el molde definido de un determinado rol a cumplir. Afirmamos que lo importante en el trabajo con grupos, lo interesante es lo que se produce allí, el sentido que puede ser creado, movilizado, aquellos afectos que entran en juego, porque no hay producción histórica, política, social que no esté atravesada por el deseo (Kamkaghi, 2005).

Nuevamente, aquellos moldes en los cuales nos formamos también implican pensar que cada reunión-encuentro debiera presentar ciertas formas de gestión de la temporalidad: una apertura, un desarrollo y un cierre. Una gestión del tiempo ficticia y arbitraria, que indica que todo se inicia y se termina cuando la coordinación lo dispone y que a su vez entiende que lo que pasa en cada reunión inicia y termina

allí, como si los encuentros fueran paréntesis en la vida de los/as estudiantes (y de nosotras).

Producto de pensar lo que hacemos, distinguimos que este equipo nunca lograba realizar el “cierre”. Y en la pregunta acerca del por qué nos pasaba esto, encontramos una posibilidad: no hay cierre de nuestros encuentros porque no se puede fijar límites a las afectaciones de un cuerpo. No sabemos qué hacen con esto que vivimos en ese espacio-tiempo semanal los/as estudiantes. Qué repercusiones tiene, que otros pensamientos despierta, qué actitudes modifica. Un analizador de las posibles derivas que tiene el trabajo que realizamos, lo podemos pensar a la luz de los comentarios que se repiten de parte de los/as estudiantes meses después de haber cursado y ya habiendo aprobado la materia. Nos cuentan una y otra vez sensaciones que continúan teniendo respecto de la cursada, hitos que rememoran acerca de esos encuentros, que pudieron haber sido solo clases pero que intuimos que fueron más que ello.

También sabemos lo que nos pasa a nosotras, a partir de los encuentros, las afecciones que vamos compartiendo y trayendo, alejadas de pensarnos por fuera de las mismas.

Las condiciones de posibilidad son infinitas, no lineales, dispersas. Acordamos con Duschatzky (2017) cuando dice que *“el poder es una relación y nuestra tarea consiste en poner a prueba maneras heterogéneas de configuración entre las cosas, a partir de conectar con sus posibles variaciones (...) lo conocido no es experimentación, sólo brújula de protección, control o inmunización. Lo que ignoramos, en cambio, toma forma de pregunta (...) la cuestión es que la ignorancia nos toma cuando estamos “desprevenidos” y abiertos a interrogar los modos en que somos afectados”*. Es decir, que la práctica que llevamos adelante supone una idea de encuentro desligada del tiempo cronológico.

En la propuesta que intentamos llevar adelante, la coordinación no queda entonces atada al “deber ser” de un profesional que “todo lo controla”, “todo lo mide”, “todo lo planifica”. Aquí nos implicamos, somos parte, nos disponemos y entregamos al acontecer/devenir del grupo. Nos permitimos jugar, divertirnos, poner el cuerpo. El grupo atraviesa a la coordinación y ésta se vuelve invisible, desaparece.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Invitación a una Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CISNEROS, M. y VENTUREIRA, Y. (2012). "Sobre el plan de estudios de Trabajo Social en la Universidad de Buenos Aires". *Revista de Trabajo Social*. FCH. UNCPBA. Tandil. Año N° 5, N° 7, volumen 4. Julio 2012.
- DELEUZE, G. (1980). *Diálogos*. España: Pre-Textos.
- DELEUZE, G. (1989). "¿Qué es un dispositivo?". En VV.AA. Michel Foucault philosophe. Rencontre Internationale, París, 9, 10, 11.
- DELEUZE, G. (2004). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*, by Pierre-André Boutang, interview with Claire Parnet, Éditions Montparnasse: Paris.
- DELEUZE, G y GUATTARI, F. (1972). *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós Editora.
- DUSCHATZKY, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Voces de la Educación, Paidós Editora.
- FOUCAULT, M. (1992). "Nietzsche, la genealogía, la historia". En: *Microfísica del Poder*. Valencia: Pre-texto.
- KAMKHAGI, V. (2005). "El esquizoanálisis y sus líneas en Psicodrama y Grupos, cuadernos de bitácora". Del Cueto Ana, comp. Madres de Plaza de Mayo Editora.
- KESSELMAN, H. y PAVLOVSKY, E. (1989). *La multiplicación dramática*. Buenos Aires.
- GUERRA, Y. (2005). *Trabajo Social: fundamentos y contemporaneidad en Colección: Debates en Trabajo Social*. Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- MACHADO, M. (2016). *Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

SALAZAR VILLAVA, C. (2003). *Dispositivos, máquinas de visibilidad*. Anuario de Investigación, UAM-X. México.



## REPENSANDO A PICHON-RIVIÈRE A LA LUZ DE NUEVAS SUBJETIVIDADES

**Autora:** MARUCHNIAK, Ana

**Institución:** Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

**Cátedra:** Trabajo Social, Procesos Grupales e Institucionales (cátedra Robles).

**Mail de contacto:** amaruchniak@yahoo.com.ar

**Palabras clave:** Subjetividades, vínculos, paradigmas, intervenciones

### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone generar un espacio de reflexión sobre la incidencia de las nuevas subjetividades en las intervenciones de los trabajadores sociales a partir de los conceptos generadores del marco teórico del ECRO pichoniano utilizado para la comprensión del hombre en su interacción con lo social y específicamente en la intervención grupal.

Del sujeto sujetado a la necesidad de Enrique Pichon-Rivière, es posible observar que las personas actualmente transfieren su objeto amoroso hacia las máquinas que se han convertido en su prolongación, y en un fiel instrumento dispuesto para dar respuestas inmediatas a sus necesidades. Originariamente esas respuestas se buscaban en la sociedad y en vínculos transformadores.

Tomaré algunos temas fundantes de su ECRO para poder analizar si su articulación con las subjetividades actuales produce incidencias fundamentales en las intervenciones del trabajador social.

Pichon-Rivière concebía al hombre como: “.... *un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan. Nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases*”.(Quiroga, 1987:32) Su mirada estuvo puesta en lo que es el hombre producido y *emergiendo* de una trama vincular y social que lo determina, pero a su vez con la posibilidad de modificarse y modificar su entorno como sujeto de “la praxis”, dentro de un contexto socio-político donde predominaba la posibilidad de formular y participar de asociaciones en las cuales las personas se sentían contenidas por un colectivo mayor. Hoy la participación es por temas puntuales y la sensación predominante es de soledad frente a los problemas que se van presentando en el cotidiano vivir.

Cuando habla de las necesidades del hombre como “*fundamento motivacional del vínculo*” alude a la alimentación, calor, afectos, vínculos, comunicación, aprendizajes, etc. Estas necesidades vitales, lo mueven hacia la búsqueda de las cosas indispensables para satisfacerlas ubicadas en los contextos circundantes de su vida. (Quiroga, 1987:39-40)

Esas primeras incorporaciones de los bebés –según EPR- constituyentes del mundo interno, producto del proceso interaccional con otro significativo, en las que se introyectan experiencias y la calidad de los vínculos establecidos, se convertirán en la base para futuros aprendizajes. Este modelo inicial se modificará en sucesivas interacciones con el mundo externo. Para él las personas carecen de mecanismos que le permitan aprehender o adaptarse a su medio sin el establecimiento de vínculos con otros que le permitan su socialización. Esa es una de las razones por las cuales debe interactuar en el mundo externo a través de operaciones materiales y simbólicas que se denominan conductas. Los comportamientos que va desplegando en los diversos ámbitos de su actuación; le proporcionan constantes aprendizajes acumulativos y adaptativos.

Los actuales aprendizajes –salvo el primario- hacen que las personas se encuentren formateadas tecnológicamente con una facilidad tan significativa que no los mueve a la actitud crítica necesaria para asumir las nuevas adquisiciones instrumentalmente. Ya el otro no es tan necesario como presencia, se puede recurrir a él por algún medio mecánico, y la comunicación tan necesaria en el vínculo, se transformó en un mediador informatizado y escrito con abreviaturas.

Por otro lado, la subjetivación actual le muestra al bebé que puede alimentarse mientras la/el alimentante mira una novela o algún whatsapp convirtiéndose el alimento en algo mecánico e independiente del vínculo o, desde otro punto de vista, ése es el modelo vincular.

Al hablar de salud dice que se manifiesta como una integración coherente entre pensamiento, sentimiento y acción: En su definición manifiesta que *“El sujeto es sano en tanto aprehende la realidad en una perspectiva integradora, y tiene capacidad para transformarla, transformándose a la vez el mismo mediante el aprendizaje...”* (Pichon-Rivière, 1977:15)

Su concepto de *“adaptación activa”* alude al análisis de las formas que adquieren las relaciones de las personas en la dialéctica sujeto/medio que le permita desde una visión crítica intentar modificar la realidad.

Es difícil que haya cambios de la realidad sin que previamente se logre incorporar modificaciones activas en la propia subjetividad; la impresión es que se estaría promoviendo fuertemente una adaptación pasiva. ¿Significa una acomodación a las realidades que nos fueron impuestas?

El esquema Conceptual Referencial y Operativo pichoniano es un *“conjunto de conceptos que provienen del materialismo dialéctico, el materialismo histórico, el psicoanálisis, la semiología, la sociología americana y otras contribuciones de quienes han trabajado en una interpretación totalizadora en las relaciones entre estructura socioeconómica y vida psíquica.”* (EPR Clase N°2 EPPS año 1970). Es una estructura en permanente estado de evolución, y como instrumento de aprendizaje, interpretación e intervención se nutre de esas vertientes cuyos aportes son pertinentes al estudio y evaluación de un sector de la realidad y de los procesos grupales. ¿Fue superado el materialismo dialéctico?

## **TEORIA ECOLÓGICA**

El esquema de la Teoría Ecológica de Bronfrenbrenner considera la importancia de los diferentes ambientes o ámbitos en los cuales se desenvuelven los individuos, o sea, las instituciones por la cuales transitan durante su proceso de desarrollo y que

conforman la constitución de sus personalidades en un determinado momento socio-histórico.

Concibe un esquema de círculos concéntricos donde se observa el *microsistema*, el *mesosistema*, el *exosistema* y el *macrosistema*. El expone la influencia de la interacción con estos ambientes en el desarrollo del ser humano.

El expresa que el desarrollo humano, supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en crecimiento vive.

La nueva cultura, producto del actual desarrollo tecnológico, dejó de ser una herramienta del hombre, para pasar a formar parte de él con una fuerte influencia en su proceso cognitivo y vincular.

## **DE LA MODERNIDAD HACIA LOS NUEVOS PARADIGMAS**

El paradigma científico clásico establecía la valoración de las ciencias por separado siendo el hombre quien dominaba la naturaleza, era el observador de lo que investigaba; en contrapartida, la concepción de la complejidad expresa que ésta es un atributo de la realidad en la cual estamos inmersos y que por lo tanto es irreductible a quien la mira. Lo complejo valida el azar, la incertidumbre, el caos, la indeterminación, lo no lineal, etc.

Estamos inmersos en una revolución científico-técnica que significa una nueva forma de producir y pensar la realidad. Las necesidades y problemas teórico-prácticos, han demandado cambios y rupturas epistemológicas, e incluso, de la propia racionalidad. Hoy tienen preponderancia los paradigmas de la post-modernidad, de la complejidad, la modernidad líquida y hasta la física cuántica entre otros.

La llegada del siglo XX nos ha deparado una innumerable cantidad de desafíos, entre los cuales se encuentran una mayor cantidad de innovaciones a nivel de las intercomunicaciones que facilitaron la interrelación a nivel global. Estos sistemas permitieron tener conocimientos simultáneos de lo que ocurre en otras latitudes en lo político, social, económico, ecológico, científico, tecnológico, etc.

## LA POSMODERNIDAD

La familia tal como la hemos concebido a lo largo de los siglos XIX y XX se encuentra en activo proceso de cambio, tomando múltiples formas y asociaciones de la mano de desarrollos bio-genéticos, legislaciones actualizadas a las necesidades contemporáneas y otras en pleno debate. A esto se agregan recientes sinceramientos sociales como parte del proceso de cambio. Estos factores son también productores de subjetividades cuyo desarrollo se encuentra en evolución.

Los nuevos conocimientos permitieron progresivos desarrollos que fueron diseminados en forma planetaria y en países afines. Algunos países fueron beneficiados más activamente que otros por alinearse progresivamente al sistema capitalista globalizador. De esta manera, es posible observar cambios económicos significativos de mundialización de capitales y mercados, tanto industriales como financieros; avances extremadamente dinámicos en ciencia y tecnología, en esferas mecánicas, virtuales, espaciales, etc. modificando la subjetividad de productores y usuarios.

Las mutaciones producidas han afectado a los humanos -y no humanos- que viven desde algún lugar esta realidad. A los humanos debido a que ya no es necesaria tanta mano de obra para las distintas tareas, las tecnologías los suplieron, algunos tuvieron que re-capacitarse acorde a los nuevos tiempos; los antiguos obreros devinieron en técnicos o especialistas en manejo de máquinas más complejas, otros quedaron segregados y a la deriva, ensayando otras posibilidades de reinserción o supervivencia. Por otro lado, en el ámbito ecológico (polución atmosférica, cambios climáticos, tala indiscriminada de árboles, desertificación de suelos y contaminación de ríos y mares), produjo un preocupante estado de degradación del planeta, que es nuestra casa y es la única que tenemos por ahora.

Edgar Morin, mencionando un concepto de Pascal, transcribe: *“todas las cosas son ayudadas y ayudantes, todas las cosas son mediatas e inmediatas, y todas están ligadas entre sí por un lazo que conecta unas a otras, aun las más alejadas, por lo tanto considero imposible conocer las partes si no conozco el todo, pero considero imposible conocer el todo si no conozco las partes”* (Morin, 2005:422). Esa es la

primera complejidad; nada está realmente aislado en el Universo y todo está en relación. Estamos en la era planetaria y todo lo que ocurre en un punto del planeta puede repercutir en todos los otros puntos de la tierra. Tal es así que cada célula de nuestro cuerpo es una parte que está en el todo de nuestro organismo, pero cada célula contiene la totalidad del patrimonio genético del conjunto del cuerpo.

Hasta comienzos del siglo XIX se creía en la intervención divina para producir un mundo perfecto, con un orden absoluto, inmortal y eterno. Posteriormente se observó que ese mundo se desordena y se desintegra.

La búsqueda de la “gran ley del universo” ha conducido a descubrimientos de leyes mayores tales como las de la gravitación, el electromagnetismo, las interacciones nucleares fuertes y débiles, *“la termodinámica, cuyos principios indicaban que el universo tendía a la entropía general, o sea, al desorden máximo y simultáneamente parecía que en ese mismo universo las cosas se organizaban, se complejizaban y se desarrollaban”*. (Morin, 1994:91)

*“La complejidad de la relación orden/desorden/organización surge, cuando se constata empíricamente qué fenómenos desordenados son necesarios en ciertas condiciones”*. (Morin, 1994:93)

El orden biológico se desarrolló con la vida. El mundo de la vida incluye y tolera muchos más desórdenes que el mundo de la física.

Ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo, ocupar el lugar del “yo”, y nominarse a sí mismo en ese lugar, solo por uno mismo. La complejidad individual es tal, que al ponernos en el centro de nuestro mundo, ponemos también a los nuestros: padres, hijos, amigos, conciudadanos. Nuestra subjetividad puede hallarse englobada en una subjetividad comunitaria más amplia. *“Ser sujeto, es ser autónomo siendo, al mismo tiempo dependiente”*. (Morin, 1994:97)

La *“autonomía dependiente”* toma formas, lenguajes, culturas, leyes, religiones, cuyos contenidos son totalmente divergentes entre sí, en la diversidad planetaria. La relación antro-po-social es compleja, porque el todo está en la parte, que está en el todo.

Bauman desarrolla una metáfora entre los fluidos y los sólidos, en la cual expresa que la fluidez se asocia a la era moderna, ya que ambos no se fijan al espacio ni se atan al tiempo, los líquidos fluyen, corren, a veces derraman y luego vuelven a su cauce. En cambio, los sólidos tienen una clara dimensión espacial y de contención.

Para encarar la tarea de construir seriamente un nuevo orden había que deshacerse de viejas ligaduras. Considera que lo sólido significa –entre otras cosas- normas, orden, honestidad, moral; estos con el tiempo fueron sustituidos por algo más resistente aún: el dinero, como el representante de una nueva solidez. Esto fue posible porque lo viejo ya se estaba resquebrajando.

Simultáneamente apareció un nuevo deseo de libertad y de individualidad, para lo cual, la antigua fortaleza representaba una pesada carga. La disolución de los sólidos condujo a una progresiva emancipación económica de sus tradicionales ataduras políticas, éticas y culturales.

Con el cambio en las comunicaciones se relativizó el concepto de tiempo y espacio. Ya no fue tan importante la dominación territorial –es muy cara-, lo importante es la dominación ideológica desterritorializada.

La tradicional acumulación económica instalada en un territorio, fue cediendo su paso a la liviana “*producción de ganancias producto de la velocidad de circulación, reciclado, envejecimiento, descarte y reemplazo –no a la durabilidad ni a la duradera confiabilidad del producto*” (Bauman, 2005:12), tal es así que los objetos fabricados actualmente tienen un vencimiento calculado a la hora de producirlos para fomentar su renovación.

Las costumbres y conductas cambiaron; los vínculos se fueron fragilizando, el amor más lábil y descomprometido, la familia fue mutando en roles, estructura y organización, ya las distancias no son un problema, los celulares lo resolvieron.

La modernidad líquida es un tiempo sin certezas, planificaciones ni previsión para el futuro. Todo es superficial y momentáneo.

Las nuevas guerras no son por la conquista territorial, eso ya no importa, lo valioso son las conquistas ideológicas por la aceptación de las nuevas reglas de juego y poder transnacional. “*El poder del libre comercio mundial*” (Bauman, 2005:10). La

etapa fluida está en manos de una elite nómada y extraterritorial “*capitalismo planetario*” (Bauman, 2005:11), para lo cual es de suma importancia mantener los caminos libres del control fronterizo ni trabas arancelarias.

Se asocia a la volatilidad capitalista, el hecho de poder “*viajar liviano*” (Bauman, 2005:11), sin ataduras ni preocupaciones por los “*efectos colaterales*” (Bauman, 2005:12), de los cuales se tendrá que hacer cargo otro, no es importante aferrarse a ningún suelo, da lo mismo estar acá o allá, un espacio se puede abandonar a voluntad y rápidamente según convenga. “*Las nuevas oportunidades aparecen en cualquier otra parte*”. (Bauman, 2005:12)

La desintegración de la trama social y la desarticulación de las organizaciones colectivas también son parte de lo considerado como el “efecto colateral” en la instalación de esta levedad, huidiza, cambiante y evasiva. Es una “técnica del poder” (Bauman Z, 2005: 12) para actuar más libremente, los obstáculos deben ser eliminados.

Con los actuales sistemas de producción habría como para poder alimentar, vestir y educar a todos los habitantes del mundo, pero esa no es su preocupación.

## **SUBJETIVIDADES ACTUALES**

El Dr. Pachuk expresa que en la actualidad somos seres subjetivados por la tecnología y sus múltiples aplicaciones; la realización de intervenciones terapéuticas con el uso de estas técnicas, son un desafío importante ante el despliegue del bagaje teórico técnico acumulado en la práctica profesional mediante tratamientos tradicionales cara a cara.

La frontera sujeto-objeto, como lo concibiera Freud y el vincular pichoniano, ya es difícil encontrarlos en los términos como fueron concebidos. Las necesidades, los vínculos, los aprendizajes y los juegos, se encuentran en proceso de transformación. Hoy sus vínculos están preponderantemente mediatizados por la tecnología, debido a que los bebés ya son introducidos en esos medios a través de los juguetes que se fabrican y les acercan. También aprenden observando a temprana edad a los adultos que los circundan, sin que sus padres tomen en cuenta los problemas de

salud que ello les puede significar en el futuro (trastornos emocionales, dificultad de integración grupal, problemas traumatológicos y visuales).

La informática y la biogenética han logrado un cambio antropológico que produjo otro ser humano. Pachuk dice que: “... *asistimos a un nuevo desafío vincular mediatizado por la tecno-adicción*”. Se observa en las familias, amigos, parejas, en los espacios laborales, quienes se comunican preponderantemente por mail, skype, whatsapp, facebook, twitter, instagram, etc. La tecno comunicación irrumpió y derramó en todos los espacios. En una mesa familiar de un restaurante cada miembro de la familia tiene su propio elemento tecnológico, no hay diálogo. Algunas madres amamantan a sus bebés mirando su celular o la tv. Y los bebés interrumpen su succión para prestar atención a las luces que emanan de los aparatos.

Hay un nuevo personaje que se introdujo en los vínculos con una fuerte presencia donde la falta de reflexión sobre su función deja camino abierto a la cómoda instalación como un personaje más de las familias.

A partir de ello, el lenguaje y la comunicación adquirieron un nuevo sentido y en algunos casos, otro significado, las abreviaturas ingresaron a los espacios escritos.

Pichon-Rivière hace hincapié en los vínculos entre las personas, las interacciones grupales como un medio para la producción de subjetividades y en una tarea con objetivos compartidos, la contención y el aprendizaje en un contexto social que lo produce y al cual él se integra en una actitud activa y crítica.

Estos conceptos parecen contradictorios con los paradigmas de la postmodernidad, la complejidad, la modernidad líquida, el individualismo, la competitividad y los frecuentes usos de los medios cibernéticos. Los modos que adquieren esos usos tienen carácter compulsivo y desprovisto de valor evaluativo, es un uso ávido, mecánico y consumista. No se puede esperar, sonó el celular hay que atenderlo ya.

A partir de ellos, surge la pregunta sobre la influencia de los nuevos paradigmas en la subjetivación de las personas en esta distribución geopolítica global regida por el poder del capitalismo disciplinador ¿Serán las personas capaces de repensarse en sus conductas?

La intermediación tecnológica hace que los sujetos estén cada vez más solos y ello tiene consecuencias importantes sobre los individuos y la sociedad. Muchas personas están convencidas que tienen un centenar de amigos a través de sus redes, pero a la hora de compartir un espacio y un problema con alguno de ellos, resulta que se encuentran solos.

Socialmente se observa un alto nivel de individualismo, restringiéndose notablemente los lazos de cooperación, solidaridad y empatía. Desde el punto de vista de la salud se observan: depresiones, aislamiento, adicciones, suicidios, bajo rendimiento laboral, uso de medicamentos para apaciguar la angustia, gastos evitables en servicios médicos e internaciones.

Nuestra sociedad ha absorbido algunos de todos estos nuevos aspectos mundializados, incorporándolos como propios e intercambiables, homogeneizando las culturas urbanas con la democratización de roles en el seno familiar, vestimenta, zapatillas, cultura del rock, gaseosas, comidas, celulares, tecnologías informáticas y médicas, algunas empresas con la incorporación de robótica, maquinarias agrícolas sofisticadas, etc.

Es difícil que las personas puedan descentrarse y reflexionar sobre el presente y el futuro, cuando son usuarios inconcientes de todos los beneficios que el actual desarrollo le ofrece a cada uno, facilitando un determinado modo de vida. Los estímulos colectivos fueron desactivados en favor de un individualismo y consumismo que es sinónimo de angustia y neurosis porque cada día se necesita más o, algo tecnológicamente de mayor sofisticación.

Parte de los costos de nuestras múltiples subjetivaciones, se observan en las “adaptaciones pasivas” “acríticas”, individuales y consumistas (compro, uso y tiro), todo es finito y transitorio, produciendo deterioros que inciden en el planeta (basuras contaminantes, contaminaciones de mares y ríos, gases que afectan la capa de ozono, cambios climáticos, discriminación, xenofobias, exclusiones, enfermedades, etc.), que generan violencias, a las cuales muy pocos prestan atención.

## **LAS INTERVENCIONES DEL COORDINADOR**

¿Qué es intervenir? Se interviene desde una concepción de persona y con un conjunto de instrumentos teórico-prácticos que dan cuenta del quehacer.

Es asumir una conducta activa en un grupo desde un rol asimétrico en un momento dado del desarrollo dinámico, el coordinador interviene desde el vector comunicación con un propósito, evaluando el momento, la necesidad y el objetivo.

Pichon-Rivière caracteriza al grupo como *“un conjunto restringido de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone, en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles”* (Quiroga, 1987:78). Tiempo, espacio, tarea, roles son instrumentos que hacen a un encuadre de trabajo. Aluden al desarrollo de una tarea objetivo mediante una interacción cara a cara que facilita la integración de sus miembros, en cuyo proceso se produce la mutua representación interna, el desempeño de roles y un aprendizaje que conduce a cambios actitudinales.

Las distintas modalidades de intervención, surgirán de las estrategias del profesional interviniente. Puede efectuarse asumiendo el carácter de interpretación, hipótesis a partir de un emergente, recapitulación, propuesta o pregunta. En grupos comunitarios las intervenciones se adecúan a las características de la actividad y los objetivos.

Dentro de esta concepción epistemológica, contando con una actitud psicológica determinada, debe ser prescindente, manteniendo una distancia operativa que le permita observar y pensar sobre el desarrollo de las actividades del grupo, favoreciendo la interacción entre todos los integrantes y el contenido de sus discursos, apuntando a la tarea que conduce al objetivo planteado, (modalidades de la pre-tarea, las ansiedades, los mecanismos defensivos, los procesos transferenciales y el desarrollo de roles).

En el campo grupal cara a cara también se percibe una corriente energética que afecta a ambos términos de la acción (equipo e integrantes), conformando ambos polos una unidad de interacciones múltiples (equipo entre sí, equipo integrantes e integrantes entre sí).

Pachuk, en el análisis de su experiencia de Grupos Virtuales, observó que, hay una modificación en el encuadre grupal manteniéndose el concepto del tiempo, que es lo que facilita la comunicación, con cambios en el espacio, ya que los integrantes están desterritorializados, los vínculos son más descomprometidos, al no estar presentes cara a cara no hay una circulación energética entre los miembros, por lo que es difícil observar y sentir a partir de las actitudes corporales y los gestos, las transferencias tienen otra cualidad, hay un tercero en el medio y ello *“licúa” sus efectos. “No tiene la misma pregnancia que en el contacto personal”* (Pachuk, 2014:14). La permanencia de los integrantes es móvil y por corta duración. No hay un compromiso pleno con la tarea, ya que simultáneamente pueden estar contestando un mail, mirando un whatsapp, amamantando o tomando mate. La privacidad es otro elemento cambiante, depende del horario establecido, el integrante puede estar en su trabajo, o en su casa con la circulación de otros familiares alrededor. (Pachuk, 2014:15)

La noción de pertenencia y las intervenciones del coordinador se ven limitadas, por la dificultad de construir un nosotros, y quizás por lo novedoso de esta práctica. No obstante, es una experiencia en proceso de desarrollo y estudio.

Estos intermediarios electrónicos son instrumentos (¿?) o filtros transaccionales y tranquilizadores (¿?), ya que no hay una proximidad entre los integrantes y el coordinador, se evitan las interpelaciones. El hábito del uso de medios electrónicos acríticamente incidirá en nuestras intervenciones, ¿dónde generalmente debemos poner el cuerpo y los afectos?

Cabe preguntarse si esta transformación de la subjetividad tecno formateada permitirá tener la empatía que nuestra profesión requiere en sus intervenciones.

Para amalgamar el concepto de aprehendizaje y uso de las nuevas tecnologías, las que deberían tener un carácter instrumental; habría que trabajar en ello. Sin perder de vista que somos personas fundamentalmente sociales en comunicación con otros cuya presencia es fuente de retroalimentación, afecto, empatía, sufrimiento compartido, compañía, regocijo o placer.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Buenos Aires: Paidós.
- MORIN, E. (1994). *Epistemología de la complejidad*. En *Nuevos paradigmas, culturas y subjetividad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.
- PACHUK, C. (2014). *Terapia de Grupo Virtual -Curarse por Internet-* Buenos Aires: Lugar Editorial.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1977). *El Proceso Grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1970). *Clase N° 2 de 1º año dictada en la Escuela de Psicología Social*.
- QUIROGA, A. (1987). *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.



## TRANSFORMACIONES PRODUCIDAS EN EI ESPACIO GRUPAL

**Autoras:** DOMÍNGUEZ, Alejandra y LÓPEZ, Eliana

**Institución:** Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UNC.

**Asignatura:** Teoría espacios y Estrategias de Intervención I B (grupo)

**Mail de contacto:** adominguez@unc.edu.ar, eliana.lopez@unc.edu.ar

**Palabras claves:** grupos- teoría-sujetos- Trabajo Social

## PRESENTACIÓN

Nuestras reflexiones y análisis surgen de la experiencia docente en la cátedra de Teoría Espacios y Estrategias de Intervención I B de la Carrera de Trabajo Social,<sup>68</sup> en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. La docente titular de la misma, Esther Custo, ha construido una propuesta de estrategia teórica metodológica e instrumental para la intervención grupal. En la cual plantea componentes de la misma, como los vinculados al contexto (por qué), al objeto de intervención (necesidades, Relaciones Sociales y Representaciones Sociales en el espacio de la vida cotidiana) y a los sujetos (quiénes). En esta, el cómo, es a través de los grupos centrados en la tarea desde la teoría de Pichon-Rivière. El desarrollo de este contenido, según el programa de la asignatura, se da dentro de las clases teóricas y en las prácticas. Dentro de la propuesta curricular, estas se ubican dentro de las prácticas de formación de indagación, implicando una vinculación con los grupos o espacios colectivos asociados a la grupalidad, desde una relación de contacto. Los estudiantes realizan un acercamiento, entrevistas que les permiten conocer acerca

---

<sup>68</sup> Asignatura asignada en segundo nivel de la Licenciatura, es anual y tiene un espacio teórico y otro práctico, según plan de estudios 2004.

de las conformaciones grupales y realizan tres trabajos prácticos que les permiten abordar la propuesta de la cátedra.

En el espacio social existen múltiples experiencias organizativas y colectivas que surgen como respuestas a diversas problemáticas, temáticas, formas de vincularse y relacionarse de los sujetos. Diversas experiencias que adquieren características según sean: los contextos sociales, políticos, económicos y culturales; las necesidades a las que se busca dar respuesta y las relaciones sociales que allí se construyan. En este sentido, recuperamos reflexiones a partir de una sistematización de los grupos con los que los/as estudiantes han tomado contacto en la práctica de indagación. Consideramos que nos permitirá, en base a nuestras reflexiones como docentes, aportar a mirar las reconfiguraciones de los espacios grupales, los temas y problemáticas que los atraviesan en los contextos actuales.

## **LOS CONTEXTOS HACEN A LA GRUPALIDAD**

El escenario social nos muestra una multiplicidad de formas/modalidades que adquiere lo colectivo, con diversas modalidades de relación, lo que lleva a encontrarnos con diversos grupos: en espacios institucionales, de autoayuda, de promoción de derechos, de contención, de reflexión. También hallamos organizaciones que son grupos, o contienen a varios grupos, como otras formas de expresión colectiva, de diversos colectivos organizados que se reconocen en el amplio campo de la grupalidad. Bernard (2006:77) retomando a Anzieu expresa: *“los grupos humanos se organizan alrededor de dos polos: uno técnico, que remite a la posibilidad de encarar los problemas derivados de la inserción del grupo en las variables económicas e históricas, y otro fantasmático, que tiene que ver con emergencia y circulación del deseo inconsciente”*. En este sentido, nos encontramos con individuos que se reúnen para pensar alternativas que luego se transforman en grupos o quedan en expresiones colectivas diversas, teniendo incidencia en la sociedad civil y en el espacio público. Como plantea Blumenthal (2005:54) *“el proceso grupal promueve y desarrolla los aspectos que permiten salir de la crisis fortaleciendo las potencialidades individuales”*.

En esta diversidad y complejidad encontramos espacios, instituciones en los que los estudiantes desarrollan, aprenden, analizan la propuesta de la Estrategia Teórica, Metodológica e Instrumental de la cátedra.

A partir de nuestras lecturas, experiencias y análisis reconocemos elementos que impactan en el desarrollo de esa multiplicidad expresiones de la grupalidad; uno de ellos son los contextos sociales, económicos, políticos y culturales, que en determinadas coyunturas producen impacto en la conformación, disolución o sostienen a los grupos. Entrados los años '90 podemos reconocer que predominaron grupos como: los comedores comunitarios, de mujeres, de jóvenes, cooperativas, organizaciones vinculadas a derechos humanos,<sup>69</sup> algunos de los cuales se sostienen hasta hoy. En el inicio de la década de los años 2000, prevalecieron otros colectivos y expresiones de grupalidad, como fueron las asambleas populares, los clubes del trueque, los grupos de desocupados y/o piqueteros, las fábricas y empresas recuperadas, quienes adquieren otras características en términos de grupalidad, de organización. Como expresa Blumenthal (2005:55-56) al analizar este contexto y generación de nuevos grupos, hace mención a los grupos de contención y los describe como "*estrategias de subjetivación en condiciones de fragmentación social y psíquica*" y agrega que son "*grupos heterogéneos en su conformación, diferentes en edad, profesionales, nivel socioeconómico, etc., permitieron la construcción de un vínculo<sup>70</sup> que permitió a sus integrantes abordar los temas que los afectan*". En estos últimos años, podemos ver cómo comienzan a emerger nuevamente algunos grupos similares, lo que nos lleva a retomar y reconstruir nuevas herramientas y teorías para nuestras intervenciones.

A inicios del siglo XXI tomaron fuerza en el espacio público los grupos representativos de las diversidades sexuales, los vinculados a la cultura como las murgas, los grupos de mujeres contra la violencia de género, grupos por el acceso al aborto, grupos por la defensa del ambiente/las tierras<sup>71</sup>. Estos han sido conformados

---

<sup>69</sup> Vinculadas a la última dictadura cívico militar del '76, como HIJOS, Madres y Abuelas.

<sup>70</sup> Kaes (1995), plantea determinados organizadores del vínculo.

<sup>71</sup> Entre estos encontramos: Movimiento Campesino de Córdoba, Movimiento de Mujeres (con presencia en los 90), Mesa por los derechos Humanos, Movimiento de la diversidad LGTBIQ, Campaña Nacional por el derecho al aborto legal y seguro, entre otras que también se han constituido en organizaciones nacionales con articulaciones internacionales que a nivel local tienen grupos que los sostienen.

y auto reconocidos como: redes, campañas, movimientos sociales, entre otras expresiones colectivas que dan cuenta de la complejidad de la grupalidad.

En el marco de lo desarrollado, retomamos los grupos en los que los estudiantes de nuestras comisiones de prácticas han realizado su inserción, y muestran nuevas diversidades de temáticas/ problemáticas y sujetos ligados a reivindicaciones de derechos sociales, educativos, culturales, económicos y de identidades. Destacamos los que se han presentado de manera reiterada en los últimos años:

-Vinculados a la salud: abordaje para la prevención, promoción y tratamiento de la diabetes infantil, salud mental y bienestar, salud sexual y reproductiva.<sup>72</sup>

-Vinculados al género y diversidad: organizaciones territoriales, organizaciones de la diversidad y de prevención de la violencia y también instituciones del ámbito estatal.<sup>73</sup>

-Vinculados al habitat y participación, sobre acceso a la vivienda y a la tierra de zonas peri urbanas, condiciones habitacionales en general.<sup>74</sup>

-Vinculados a la cultura/participación; espacios de promoción de encuentro entre vecinos, en pos de la construcción de ciudadanía y resolución de problemas territoriales.<sup>75</sup>

-Vinculados a la niñez y juventud, generando espacios de participación recreativa y cultural, apoyos escolares, de contención.<sup>76</sup>

Todas las expresiones son respuestas colectivas frente a las problemáticas que fueron propias de cada uno de los contextos, y que los sujetos transformaron en demandas, por el lugar que ellos mismos hicieron de estas problemáticas y del

---

<sup>72</sup> En instituciones como hospital de niños de la Santísima Trinidad de la ciudad de Córdoba (programa PROCORDIA, grupo de Payamédicos), Organización Confluir Hospital Neuropsiquiátrico provincial, grupos de promoción de derechos en barrios populares Villa Libertador, o bien ligado a los partidos políticos.

<sup>73</sup> Organizaciones como: Encuentro de organizaciones de la ciudad de Córdoba, espacios de participación, contención para mujeres en contra de la violencia en ONG's y ámbitos del Estado. Organizaciones de la diversidad como ATTA, La Colectiva.

<sup>74</sup> Organizaciones sociales, como EO, otras ligadas a ONG's y otras entidades como Techo.

<sup>75</sup> Centros vecinales, centros culturales ubicados en diferentes barrios de la ciudad.

<sup>76</sup> Destacamos espacios que articulan con Sennaf, OAJU. (Organización argentina de jóvenes para las Naciones Unidas), Kermeceros. Principalmente estudiantes universitarios que sostienen espacios recreativos para niños y jóvenes, Grupos de Sout, que llevan adelante espacios de participación para niños, también organizaciones territoriales como Organización juvenil nueva barranca.

reclamo por la satisfacción de las mismas, conjugando así la vinculación entre necesidades y relaciones.

La exclusión, la marginalidad, la pobreza, la pérdida de empleo, los condicionantes de los contextos, impactan de manera decisiva en la pérdida o en el fortalecimiento de la ciudadanía, produciendo efectos sobre la subjetividad, como expresa Rattagan (2011:195-197) *“la pérdida de ciudadanía implica la pérdida de sostén de la individualidad, de la identidad personal”*. También plantea: *“se empobrece la vida comunitaria, y junto a ella, la relaciones entre las personas, las formaciones grupales y todos los espacios de construcción de lazos. Se desactivan los conjuntos sociales (...)”*.

Las problemáticas surgen de un contexto, al que hoy caracterizamos como de reinstalación de políticas neoliberales. Que como lo plantea Aquín (2016) estamos en un momento en el que se subordina la nación al mercado, la política a la economía y lo público a lo privado, características propias del neoliberalismo. Lógicas en la que instalan las políticas de Mercado por sobre las del Estado, que persisten y constituyen nuevas necesidades sociales que implican la conformación, reorganización o el origen de espacios grupales.

Las desigualdades e inequidades sociales se manifiestan en problemas, dichos problemas expresan necesidades que los sujetos tienen, esos problemas se convierten algunos en obstáculos tanto a nivel material, como simbólicos en la producción y reproducción de su vida cotidiana. Es así que estos grupos van a elaborar diferentes estrategias, para resolver los problemas que los atraviesan y en este sentido, es que consideramos al grupo *“como organizador de lo colectivo”*. Los mismo, tienen particularidades en sus conformaciones, de la cuales distinguimos la edad, el género, la procedencia, la raza, clase, que, junto a las relaciones sociales establecidas entre los sujetos, le otorgan complejidad a los espacios grupales. En este marco, debemos considerar la importancia de los grupos, como modos de reconstruir las fragmentaciones sociales. Vale retomar los planteos de Custo (2010:18) sobre la importancia de los grupos *“como espacios para construir colectivamente muestran diversas modalidades de relación. El grupo como devenir, como constructor de proyectos sigue siendo un camino en la medida que el reconocimiento de la dimensión histórica de la grupalidad posibilita historizar al*

*grupo inserto en un contexto social, incidiendo en la construcción de contenidos y relaciones”*

Reconocer las diversas formas de encontrarse y organizarse implica dar lugar a reconocer, producir rupturas con nuestras propias representaciones y sentires en relación a cómo deberían abordarse los diferentes problemas sociales que dan origen a los grupos, a los colectivos organizados en el espacio público. Nos cabe aquí retomar los aportes de Rattagan (2011:197) *“No hay subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, ni tampoco una cultura que se pueda aislar de la subjetividad que la sostiene. La relación social constituye la individualidad y esta se sostiene en relaciones concretas sociales”*. Esto nos lleva a identificar que los sujetos están atravesados por situaciones y relaciones individuos-estructuras, que hacen a la construcción de subjetividades, siguiendo Rattagan (2011:197) decimos *“Los lazos sociales y la individualidad se constituyen mutuamente”*. Poniendo en tensión las construidas, redefiniendo las nuevas a partir de relaciones, representaciones en un contexto particular. Como dice Blumenthal (2005:58) *“La participación en los grupos produjo en cada integrante efectos diferentes. Desde quienes pudieron desplegar su problemática hasta los que no podían ni siquiera escuchar al prójimo. Para algunos este espacio fue generador y productor de diferencias, instaurando nuevas subjetividades, en tanto otros permanecían aislados, con aparente indiferencia. Hubo quienes desistieron y dejaron concurrir”*. En este sentido, retomamos que la transformación de las subjetividades está dada por la ruptura o el fortalecimiento de determinados lazos sociales, que se constituyeron en significantes para la configuración de un determinado sujeto.

## **UNA NECESARIA DISTINCIÓN LO GRUPAL - LO COLECTIVO**

En este punto intentamos acercarnos a ese cruce y distinción entre lo colectivo, lo grupal, que adquiere una diversidad y dimensión amplia en términos descriptivos y analíticos.

Bajo el concepto de “lo colectivo” se recogen acciones espontáneas y aisladas, que canalizan la respuesta de diversos sectores sociales a fenómenos determinados, vinculados a los contextos y/o a determinadas problemáticas/demandas. Según esta

concepción, un comportamiento colectivo puede ser expresión del desarrollo inicial, de lo que luego se pueda transformar en un movimiento social o en alguna de las múltiples expresiones de la grupalidad. Pero vale considerar que el movimiento social o las múltiples expresiones de grupalidad, implican mucho más que comportamiento colectivo.

Podemos encontrar dentro de las expresiones de acción colectiva, muchas que solo quedan en eso; expresiones de sujetos que por un momento se encuentran en un espacio y un tiempo. Estos, bajo un problema que los moviliza pero que no necesariamente los convoca a expresarse en otras instancias, como lo son los grupos, en los que se conjugan otros elementos que los configuran como tales. En este sentido, tomamos un ejemplo, como los reclamos ante el acceso al aborto desde la década de los años 90 eran propios de acciones colectivas promovidas por el movimiento social de mujeres. Lo que llevo, recién en el año 2005, a conformar la Campaña Nacional, una conformación ligada a lo grupal. Donde hay coyunturas propias que hacen a acciones colectivas con mayores dimensiones públicas, sociales, y otros momentos solo serán acciones propias de la tarea de grupos, en los cuales nuestros estudiantes realizan el contacto y su proceso de aprendizaje.

Se hace necesario notar que en las expresiones colectivas nos encontramos, por ejemplo: con expresiones en las que se contienen/conforman/sostienen a grupos, organizaciones y diferentes espacios que trascienden un tiempo, un espacio, una demanda social y en ellos encontramos un entramado de relaciones vinculares. El movimiento social es una forma de acción colectiva, de expresión colectiva, pero no toda expresión colectiva, se transforma en movimiento social u otra forma de grupalidades, como es una organización o un grupo.

Veremos que las acciones colectivas tienen diferencias unas de otras, como aquellas que promueven las fuerzas políticas o sindicales, de las que promueven los movimientos sociales, que se muestran como espacios más institucionalizados u organizados. Difieren de los espacios con mayor grado de espontaneidad como lo fueron las “asambleas del 2001” por ejemplo, siendo expresiones en las que algunos pudieron conformarse como organizaciones, grupos y expresiones colectivas que muestran heterogeneidad en las conformaciones y diversidad en los modos de organización. Aquí debemos estar atentos/as, como profesionales, a las

características de cada uno de los espacios, de las diferencias que implican, para poder pensar las estrategias de intervención lo más integrales, apropiadas y transformativas en el marco de posibilidades.

La diversidad de grupalidades como forma social de resolución de las necesidades materiales y simbólicas, como condición de lo humano, requiere ser analizado, interpretado e intervenido desde la complejidad de la teoría social, en relación a las características que adquiere el espacio grupal y de los sujetos intervinientes. Pensar al grupo como devenir, como constructor de proyectos, en la medida que el reconocimiento de la dimensión histórica de la grupalidad posibilita historizar al grupo inserto en un contexto social, incidiendo en la construcción de contenidos y relaciones. Los grupos favorecen el encuentro y los lazos entre las personas, favorecen vinculación con ese otro a la vez que puede provocar una diferenciación o un distanciamiento con ese otro/a diferente, pero con el que comparte algo, un objetivo, un espacio, un tiempo, una tarea (al decir de Pichon-Rivière) un entramado de lazos que hacen posible ese encuentro.

Los espacios grupales permiten devolver saberes, construir lazos, recuperar confianzas, aportar elementos para las transformaciones de las necesidades que han devenido en demandas, reconocer un problema individual como parte de uno colectivo, la vivencia de que a otros/as les pasa y los moviliza lo mismo. Como expresa Raggattan (2011:201) *“La integración en espacios grupales moviliza la capacidad de los sujetos para incluirse en proyectos colectivos que les otorgan membresía, identidad, reconocimiento, existencia, aportando a la constitución del sujeto ciudadano”*.

En este sentido, Nora Aquín nos interpela como docentes y profesionales a generar lógicas de acción colectiva basadas en el reconocimiento de la diversidad y la tolerancia respecto a otras diversidades, pero implementando al mismo tiempo un accionar conjunto.

## **DESAFÍOS DESDE EL TRABAJO SOCIAL**

Los Trabajadores Sociales nos encontramos frente a los enormes desafíos en el trabajo para el fortalecimiento de vínculos sociales que puedan transformarse en

relaciones entre sujetos, que confluyan en un espacio colectivo que se transforme en alguna forma de grupalidad, que permita sostener y fortalecer vínculos y subjetividades. Como plantea Blumenthal (2005) *“el trabajo en grupos en los últimos años ha sido una herramienta importante para el abordaje de las problemáticas sociales”*.

Los contextos marcan las transformaciones y requieren repensar nuestras intervenciones profesionales de manera de hacerlas más asertivas. Nos debemos aún acciones que apunten al reconocimiento y profundización de la ciudadanía, el fortalecimiento de los sujetos es una tarea que hace al ejercicio profesional en el marco de lo que plantea la ley de ejercicio profesional en torno a los derechos humanos. Los procesos de fortalecimiento de la ciudadanía hacen que como profesionales podamos aportar a procesos de fortalecimiento del acceso a los derechos. En este sentido, hay que promover una ciudadanía participativa, comprometida y generadora de espacios colectivos, en donde haya lugar para los consensos y disensos.

El grupo habilita a quienes lo conforman a otorgar otros sentidos a lo que les sucede; aportar a la transformación de las subjetividades, permite problematizar, cuestionar, pensar salidas comunes a problemas compartidos, desde un colectivo que los reencuentra con el otro. Permite convocar a construir un proyecto colectivo y social, de reconstrucción de la fragmentación impuesta en momentos de restauración conservadora. Es en el diseño de las acciones de reconocimiento y fortalecimiento de la ciudadanía, lo que nos involucra directamente a revisar nuestras concepciones y relaciones con el Estado, con el poder y con otros sujetos. Los Trabajadores Sociales en el proceso de constitución de subjetividades e identidades colectivas se constituyen en un campo privilegiado de intervención, porque son construcciones sociales y como tales no son naturales; son creadas, cambiantes, moldeadas, producen y reproducen la cultura y la sociedad; en ellas se expresa o no el ejercicio de los derechos. En este sentido, proponemos partir desde una intervención profesional crítica-reconstructiva como plantea Aquín (2016). Esperamos desde nuestro lugar como docentes aportar en ese sentido.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AQUÍN, N. (2016). Re pensar el Trabajo Social. Ponencia presentada en el I Encuentro de Trabajo Social "Reflexionando desde y para trabajo Social" en la UNRC.
- BERNARD, M. (2006). Los grupos de reflexión. En *El trabajo psicoanalítico con pequeños grupos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- BLUMENTHAL, D. (2005). *Tratamientos en red. Una estrategia para el siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Distal.
- CUSTO, E. (2010). Intervención grupal y construcción de ciudadanía en *Teorías, Espacios y Estrategias de Intervención*. Co-Autoras Ester Custo, Gabriela Pinotti, Claudia Bilavcik, Alicia Zamarbide, Paola Machinandiarena, Valentina Tomasini. Editorial Espartaco.
- RATTAGAN, M. (2011). Entre-tenernos. En Edelman L. y Kordon D (Comp). *Trabajando en y con Grupos. Vínculos y herramientas*. Buenos Aires: Ediciones Psicolibro.



## APRENDIZAJE DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN ESPACIOS GRUPALES.

**Autoras:** ROTELA, Stefanía; YANO, Stella Maris; BARRIOS, Ma. Adela; RAMÍREZ, Gisel y PANIAGUA, Laura.

**Institución:** Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM.

**Asignatura:** Taller III: Actuación Profesional en Ámbitos Socio Grupales/Organizacionales.

**Mail de contacto:** stefy.rotela@hotmail.com

**Palabras Clave:** Grupo – Intervención Profesional – Aprendizaje

### INTRODUCCIÓN

La Asignatura Taller III: Actuación Profesional en Ámbitos Socio Grupales/Organizacionales se ubica en el tercer año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, siendo del Núcleo del Campo Profesional lo que la convierte en el eje articulador de los otros núcleos del Plan de estudios: Teoría Social y Metodológico-Instrumental. La articulación de conocimientos con otras materias es fundamental porque se realiza una integración entre las asignaturas, esta articulación no es azarosa, sino que debería ser de forma horizontal, si bien no siempre se da, por complejidades que hacen al contexto y las particularidades de cada materia. Por otra parte, es importante resaltar la necesidad de diseñar diversas estrategias desde esta asignatura del campo profesional, tal como lo expresa el Plan de Estudios<sup>77</sup> “tiene

---

<sup>77</sup> El Plan de estudios de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social –FHyCS, UNaM- fue modificado en el año 2010. Actualmente se encuentra en etapa de evaluación por parte de los claustros.

*como propósito articular el ámbito específico de actuación en el campo que define la identidad disciplinaria y la pertinencia profesional” (Plan de estudios. 2010:11).*

Desde esa óptica, la asignatura se centra en la intervención profesional específicamente en los ámbitos grupales y organizacionales, siendo el foco de su desarrollo un proceso de reflexión teoría-práctica-teoría para propiciar un análisis de las diversas concepciones y perspectivas teóricas, logrando así estrategias en relación al proceso metodológico de intervención profesional. Requiere de conocimientos específicos junto a la comprensión de los procesos que lo transversalizan, esto es poder reconocer, comprender y analizar la realidad compleja de las diversas situaciones suscitadas en las relaciones sociales.

Por ello, el objetivo general de la cátedra es: analizar a partir de las diferentes matrices teóricas incorporadas, las situaciones problemáticas que se configuran en la población de la provincia de Misiones con el objeto de diseñar, implementar y evaluar estrategias de intervención profesional en ámbitos socio grupales/organizacionales.

Para lograrlo, la asignatura se organiza en diferentes instancias: clases teórico-prácticas y gabinetes, con la implementación de plenarios, y espacios para la supervisión, trabajo en terreno (es la implementación y registro de la estrategias programadas grupalmente y asunción de roles profesionales. Y es poder observar el escenario de actuación profesional de los colegas Trabajadores Sociales, que es presentado y ampliado en plenario con los grupos de pares, abordando distintos sectores o áreas como salud, educación, desarrollo social, de instituciones públicas y ong’s). En las clases teórico-prácticas se da el análisis crítico de las perspectivas teóricas en una reflexión conjunta de docentes y estudiantes para la comprensión de las explicaciones conceptuales sobre las configuraciones sociales en las que se inserta el trabajador social, especialmente en estos ámbitos de actuación profesional socio grupal y organizacional.

En este sentido el gabinete en y para la asignatura es aquel espacio o lugar en donde convergen los datos obtenidos tanto en las clases teórico-prácticas como de fuentes secundarias y primarias para ser trabajados por cada grupo de estudiantes conformados a efectos del proceso de aprendizaje grupal. La ejercitación de los roles profesionales es fundamental en este espacio, considerando que es “*papel o*

*representación social que consiste en la principal función que desempeña un individuo en un momento determinado, con sus responsabilidades, recompensas y comportamiento propios (...)*” (Ander Egg, 2011:67-68), es así que los estudiantes aprehenden sobre los diversos roles que pueden desempeñar al interior de un grupo; asimismo asumen la responsabilidad de asumirlos durante el proceso grupal. Estos roles son variados, pero principalmente los estudiantes aprenden a ser coordinadores, observadores y registradores dentro de su propio grupo, en el marco de las actividades académicas guiadas por el equipo docente. Cabe aclarar que existen otros roles o papeles que pueden desempeñarse en un grupo de acuerdo a las funciones que se espera lograr, tal como expresan Beal, Bohlen y Raudabaugh: papeles de tareas grupales, papeles de formación y mantenimiento de grupos, papeles individuales (1969:92).

En las prácticas de formación profesional el punto fundamental es el proceso metodológico, que permite primeramente la planificación de las acciones o estrategias a realizar por parte de los estudiantes, es el marco referencial desde una lectura epistemológica específica; como dice Margarita Rozas Pagaza (1998) es determinar el sobre qué, el para qué, el cómo, y con quién de la intervención profesional. En este sentido en la asignatura Taller III se inicia desde el objetivo principal, siendo este el eje central a cumplir por parte del equipo docente y los alumnos.

A los fines de cumplimentar el objetivo de la asignatura, se pretende lograr que los estudiantes:

- elaboren el diagnóstico social de una situación problemática,
- articulen la información y experiencias con grupos y organizaciones sociales del entorno, involucradas con las situaciones problemáticas diagnosticadas,
- analicen el Trabajo Social en las organizaciones y en los grupos, en relación a diferentes áreas de trabajo: salud, educación, desarrollo social, vivienda, trabajo, etc., del sector público o privado.

Las problemáticas sociales son analizadas a partir de un orden social que prevalece, con el avasallamiento del Neoliberalismo, un sentido de poder que se vale del capitalismo, el patriarcado y la colonialidad para sostener las relaciones sociales

enraizadas en la cultura, política, economía, y en lo social. Es así que se plantean nuevos escenarios sociales, siendo este un espacio donde interactúan diversos actores que presentan su propia realidad y actúan de acuerdo a sus intereses, produciendo un entorno dinámico y diverso, donde resulta importante preguntarse qué papel juegan los grupos en este escenario.

Por ello, estudiar los grupos y organizaciones que influyen sobre las problemáticas sociales tiene sentido a partir de lo que señala Arito, que en un grupo el poder es visto como la *“aptitud o capacidad que tiene el grupo u organización institucional para modificar el comportamiento o conducta de otro u otros”* (2010:25). Y más específicamente hay *“INFLUENCIA”* cuando el grupo u organización tiene la capacidad de modificar el comportamiento de otros a través del procedimiento de la persuasión.

El análisis de los fenómenos sociales de la realidad se da siempre en relación a los procesos históricos, políticos, económicos y sociales que los explican en su complejidad y desde diferentes perspectivas teóricas e ideológicas; se sostiene como trabajadores sociales que los problemas se deben analizar en su complejidad. Como se planteó en párrafos anteriores ¿qué papel juegan los grupos en esta complejidad? Es así que el análisis resulta más complejo por la resignificación que se requiere realizar a partir de las diversas situaciones que se suscitan en el escenario actual y en el cual los grupos desempeñan determinadas acciones.

Por otra parte, al considerar esta situación compleja de la realidad y los grupos, es importante reflexionar sobre los estudiantes universitarios que se encuentran en un proceso de aprendizaje de una carrera universitaria, donde se requiere de ciertas habilidades para el ejercicio profesional. En este punto considerando al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje como *“enfoque o perspectiva psicológica que considera la enseñanza y el aprendizaje, más que como resultado y producto, como un conjunto de factores sucesivos, tendencias a desarrollar y perfeccionar hábitos, actitudes, aptitudes y conocimiento de las personas. Dícese, asimismo, de las actividades puestas en acción para promover el aprendizaje: estudio, práctica, trabajo grupal, controles de lecturas, etc.”* (Ander Egg, 2011:63). El proceso de aprendizaje en cada integrante de grupo no se da en forma pareja, ya que cada uno realiza procesos de internalización y aprehensión de los conocimientos en tiempos diversos, mientras

algunos realizan la lectura y análisis de la teoría y la práctica durante el año académico, otros alumnos logran el aprendizaje cuando se encuentran en años más avanzados de la carrera.

Las dificultades que presentan los estudiantes universitarios son múltiples ¿tiene que ver con lo que se trae de sus vivencias cotidianas, de los problemas que acarrearán y obstaculizan su forma de relacionamiento? ¿Se debe a las carencias que traen consigo de su formación secundaria? ¿Dificultades económicas? Según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière: “...*El proceso de aprendizaje, como transformación del sujeto y de la realidad, implica una desestructuración situacional de lo previo, de lo ya poseído y conocido, y una nueva estructuración, lo que puede determinar en el sujeto que vive este proceso vivencias de pérdida, de desinstrumentación y de ataque. Surge una contradicción entre lo viejo y lo nuevo, entre necesidades de distinto signo, las que impulsan al cambio y las que tienden a conservar las estructuras previas. Esto puede dar lugar a una contradicción entre un proyecto y una resistencia a ese proyecto...*” (Assael y Guzmán, 1996:5). Llevarlo al análisis de cómo se trabaja en grupo, es tener que considerar la carga que cada uno de los integrantes trae y principalmente la predisposición a conformar un grupo orientado por los principios que desde la formación el Trabajador Social debe poner en práctica: tolerancia, responsabilidad, respeto, compromiso, etc. Más aún si se considera el trabajo en equipo en el cual prevalece la división de tareas, asunción de roles, convivir con las diferencias, la consideración de la otredad para realizar acuerdos de trabajo y si es posible llegar al consenso; se requiere de la inclusión en un Proceso de interacción (significarse a sí mismo y al otro).

Asimismo, el tema de los conflictos es “el tema” en una realidad donde la violencia existe en todos los ámbitos. En el grupo también se trae violencia, se genera violencia, son los conflictos donde interjuegan los objetivos grupales y los intereses – muchas veces- individuales. Las herramientas habituales que se utilizan, aun con su aseveración teórica, no son suficientes para ponerlas en práctica en el grupo. La agresión prevalece sobre las cuestiones éticas, manejar la intolerancia es mucho más difícil que dialogar, ponerse de acuerdo, buscar supervisión o acompañamiento del docente para sobrellevarlo, por ejemplo: algunos estudiantes dejan de cursar porque no superan el conflicto en el grupo o temen llegar a vivirlo o no simpatizan con algún compañero de grupo. Analizado desde la psicología social de Enrique

Pichon-Rivière, y tratándose de grupos operativos, es difícil centrarse en la tarea y realizar mediante el abordaje y la resolución de los miedos básicos un trabajo compartido de esclarecimiento grupal.<sup>78</sup>

Por otra parte, en cuanto a la producción discursiva en Trabajo Social, se presentan dificultades, que devienen principalmente de la ausencia de la sistematización de las prácticas o intervenciones profesionales. Es así que para producir y realizar construcciones discursivas se requiere de condiciones teóricas, metodológicas, operativas que implican dimensiones éticas y epistemológicas. Se refiere a la expresión escrita en varias formas o tipologías, y a la comunicación o socialización a través de la expresión oral, que más allá de la correcta utilización de la terminología técnica, debe asegurar que se comprenda lo que se quiere expresar o mostrar con los distintos instrumentos que se pretenden comunicar sobre la realidad abordada, así como la intervención profesional efectuada, importante en el proceso de reflexión desde una perspectiva crítica. Significa la comprensión y reflexión de lo que se da a conocer en las distintas documentaciones utilizadas en las prácticas de formación profesional.

En síntesis, la elaboración de estrategias de intervención profesional, teniendo en cuenta que la estrategia es *“la capacidad profesional de realizar una determinada intervención, o conjunto de intervenciones, orientada por una finalidad definida a partir de la convergencia de dos tendencias: por un lado, la resultante de la síntesis de intereses y objetivos propios de los actores sociales que se constituyen en la expresión socio-histórica de las dimensiones propias de la práctica profesional, y, por el otro, la reconstrucción de los aspectos objetivos y subjetivos de una situación problemática particular, que, como se dijo, implica la objetivación de la “cuestión social” en la vida cotidiana de la población usuaria”* (Mallardi, 2013:12), se requiere de definiciones específicas no solo desde el equipo docente sino también del grupo de alumnos, se establecen principios rectores de la práctica de formación profesional

---

<sup>78</sup> El esclarecimiento grupal implica:

- el análisis, en el "aquí y ahora" de la situación grupal, de los fenómenos de interacción, los procesos de adjudicación y asunción de roles, las formas de la comunicación, en relación con las fantasías que generan esas formas de interacción;
- los vínculos entre los integrantes, los modelos internos que orientan la acción (grupo interno) y los objetivos y tarea prescripta del grupo. (recuperado: <http://psicopsi.com/diccionario-de-psicologia-social-letra-E-esclarecimiento-terminos-de-psicologia-social>)

desde la idea de Derechos Humanos, Democratización, Empoderamiento, Pensamiento descolonial, Participación. Existiendo una multiplicidad de acciones que implican datos de fuentes primarias y secundarias; análisis del contexto de referencia y las políticas públicas existentes; pero básicamente implica una imbricación de saberes aprehendidos y de la construcción de nuevos conocimientos desde un ámbito específico de actuación profesional, “Grupo”, donde los estudiantes deben aprehender a trabajar con el otro desde el espacio grupal.

Finalmente, para analizar el Aprendizaje de la Intervención Profesional en Espacios Grupales, es fundamental conocer los grupos con sus particularidades, comprender su proceso, y diferenciarlo del proceso de intervención que posee una especificidad de cada momento y cada realidad social abordada con la idea de transformarla.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER EGG, E. (2011). *Diccionario de Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen.
- ARITO, S. (2010). Cuadernillo: “Análisis Institucional y Organizacional”. Universidad Nacional de Entre Ríos Facultad de Trabajo Social. Recuperado: [http://www.fts.uner.edu.ar/academica/ccc/archivos/catedras/2010/Analisis\\_Institucional\\_Org/CUADERNILLO\\_2010.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/academica/ccc/archivos/catedras/2010/Analisis_Institucional_Org/CUADERNILLO_2010.pdf)
- ASSAEL, J. y GUZMAN, I. (1996). “Procesos Grupales y Aprendizaje en Talleres de Educadores: una propuesta para la formación de docentes”. Revista N° 33 II Semestre 1996. Universidad Pedagógica Nacional.
- BEAL, BOHLEN y RAUDABAUGH (1969). *Conducción y Acción Dinámica de Grupo*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- MALLARDI, M. (2013). “Procesos de Intervención en Trabajo Social: Aportes para comprender su particularidad. Tandil. Recuperado: [www.ceipil.org.ar](http://www.ceipil.org.ar)
- Plan de Estudio de la Licenciatura en Trabajo Social. Modificatoria año 2010. FHyCS.
- Programa de Estudio 2016 – 2019. Asignatura TALLER III: Actuación Profesional en Ámbitos Socio Grupales / Organizacionales (cursado Obligatorio).
- ROZAS PAGAZA, M. (1998). *Una Perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Páginas Web:

<http://psicopsi.com/diccionario-de-psicologia-social-letra-E-esclarecimiento-terminos-de-psicologia-social>



## VISIBILIZAR Y MOVILIZAR LOS CUERPOS, UNA CUESTIÓN DE PARADIGMAS

**Autoras:** PAVÓN RICO, Patricia y GIMÉNEZ, Alejandra

**Institución u organización:** Universidad Nacional de La Matanza - Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.

**Asignatura:** Práctica II (grupo y comunidad)

**Mail de contacto:** [patriciapavonr@yahoo.com.ar](mailto:patriciapavonr@yahoo.com.ar)

**Palabras clave:** pedagogía – grupo – emociones - cuerpos

### NUESTRA EXPERIENCIA

La formación de Trabajadores Sociales y la Práctica Docente se presentan como dos factores claves, desde nuestra perspectiva, al momento de pensar en elevar no sólo la calidad del sistema educativo, sino también de nutrirlo en consonancia con nuevos modelos pedagógicos y con nuevos paradigmas en el campo de “lo social”. La propuesta en el caso de nuestras prácticas pre-profesionales contempla un renovado protagonismo de los actores intervinientes: los docentes supervisores, la cátedra como tal, los estudiantes, los referentes institucionales, y los sujetos de atención que acuden a los centros de prácticas; todo ello en el marco de una creciente afirmación de la perspectiva de derechos humanos y una mirada humanizada del quehacer profesional.

Como resultado de los años de ejercicio en la docencia dentro de la Educación Superior, en este caso en la carrera Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Matanza, ha sido posible reflexionar acerca de los contenidos

curriculares que la propia complejidad de la “realidad” nos demanda cada cuatrimestre. El participar en materias que son parte del Área de Prácticas pre-profesionales de dicha carrera, nos ha permitido desarrollar procesos de permanente construcción colectiva de los contenidos a trabajar, en tanto surgen como demanda o necesidades tanto desde los procesos de investigación docente, desde los estudiantes, como desde las instituciones diversas que funcionan como centros de prácticas.

Por otra parte, tanto el trabajo docente como el ejercicio de la profesión en distintas áreas temáticas por parte de todos los docentes con los que venimos compartiendo la tarea educativa, también ha presentado la necesidad de actualizarnos en determinados contenidos que tienen que ver con los nuevos desarrollos ontológicos (perspectivas diversas que tratan al ser en general y a sus propiedades trascendentales) y epistemológicos (en las ciencias en general y en las ciencias sociales en particular). Tales desarrollos en las ciencias básicamente muestran un cambio de paradigma que va de la matriz del mundo mecánico a las propiedades ondulatorias de la materia (Perlo, 2014). Conceptos que se presentan como “nuevos” para nuestra disciplina y que generan un nuevo modo de comprender al sufrimiento humano como consecuencia de una concepción fragmentada del mundo. En este sentido hemos podido advertir una urgente necesidad de actualizar nuestras matrices teóricas y epistemológicas.

## **ALGUNAS REFLEXIONES TEÓRICAS**

Para retomar el estado del arte sobre la fundamentación teórica y metodológica de la intervención profesional en Trabajo Social en América Latina, nos referenciamos en una investigación de Muñoz y Vargas (2013) que aborda la problematización de la dimensión epistemológica en la intervención profesional en Trabajo Social, a partir de la revisión de esta producción en cuatro países: Argentina, Brasil, Chile y Colombia, en el período comprendido entre 1998-2008. En dicho trabajo referencian que Vélez Restrepo adopta la connotación de modelo concebido como “conjunto de principios que rigen la acción y que están referidos a un campo particular de problemáticas o situaciones” para referirse a las tendencias teóricas que históricamente han orientado la acción en la profesión. Esta autora define entonces

el *modelo tradicional*, respaldado por perspectivas psicologistas, psicodinámicas y conductistas, desde las cuales se orientó la intervención en crisis y el modelo para resolver problemas: los *modelos críticos* fundamentados en enfoques marxistas y estructuralistas, desde los que se invoca el cambio social soportado en decididos proceso de potenciación y concientización del sujeto, desde la acción social; los *modelos contemporáneos*, cimentados en la centralidad del sujeto y sus formas de significar la realidad desde la experiencia misma, se encuentra respaldado en la Teoría General de Sistemas, el Interaccionismo Simbólico, la Fenomenología, la teoría de la Acción Comunicativa, el Construccionismo, la Hermenéutica y Cibernética de Segundo Orden; y finalmente los *modelos convergentes*, caracterizados por la necesidad de fomentar un conocimiento holístico e integrador de perspectivas teóricas y disciplinares que amplíen la comprensión de los sujetos y la realidad, en estas se encuentran el Construccionismo, la Cibernética de segundo Orden, las teorías del Caos y de Complejidad. Muñoz y Vargas (2013:3).

Esta clasificación nos permite identificar a ciertos contenidos y desarrollos onto-epistemológicos en tales “modelos convergentes”, con diferente grado de desarrollo en la currícula de Trabajo Social. Entre dichos desarrollos hemos identificado los siguientes: el paradigma de la Complejidad, la Biología del Conocimiento, la Física Cuántica, la perspectiva Holográfica, la Ecología y las Neurociencias. Nuestra hipótesis es que dichos contenidos no están siendo incorporados con la rigurosidad y profundidad que requieren en la currícula actual de Trabajo Social. Desde nuestra experiencia, hemos evaluado que al momento de las prácticas pre-profesionales los estudiantes no evidencian haberse encontrado con tales conceptos en su trayecto formativo. Ello representa un grave problema, ya que sostenemos que tales desarrollos aportan una forma diferente de comprender “la realidad del otro” y formas diferentes de transformarla; y esto incluye abordajes alternativos en los espacios grupales.

Por su parte, no debemos olvidar que la universidad debe cumplir un rol activo en cuanto a la incorporación y transmisión de dichos desarrollos onto-epistemológicos en su oferta académica. La Responsabilidad Social se desarrolla cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno, y de su papel en su entorno. (Vallaey, 2008)

A esta altura queda expuesto que, además de las tres dimensiones habituales que suelen resaltarse en un paradigma científico: epistemológica (naturaleza del conocimiento), ontológica (naturaleza del ser) y metodológica (naturaleza de la forma de conocer)-, creemos necesario considerar otras dos: la ética (remite a la definición del Otro y a su inclusión en la relación de producción de conocimiento, al respeto a ese Otro y a su participación en la autoría y la propiedad del conocimiento producido) y la política (se refiere al carácter y la finalidad del conocimiento producido, así como a su ámbito de aplicación y a sus efectos sociales). (Montero, 2004)

Se consideran numerosas y significativas las potenciales incorporaciones de dichos contenidos, así como relevante y urgente para ir hacia la construcción de una nueva sociedad, que incluya a las Universidades como generadoras y transmisoras de determinados conocimientos que por alguna razón quedan omitidos o relegados.

*“El ser humano real, la persona con dolencias y alegrías, el ser viviente necesitado, el ser humano de carne, hueso y sangre no aparece, o, mejor dicho, desaparece en la abstracción. El capitalismo y la modernidad hacen lo mismo con la naturaleza, con el medio ambiente, primero deben cosificar a la naturaleza para poder explotarla. La naturaleza y el planeta como ser vivo, como Biotopo, lugar viviente, es transformado en la modernidad en un ser muerto. El análisis de la realidad concreta, el análisis de las relaciones humanas y de la naturaleza, son transferidas al estudio abstracto de ellas situándolas al nivel de un “plano cartesiano” (Betanzos Alva, 2014). Tal abstracción se visibiliza en ciertos discursos de la profesión, que en el afán de “poner palabra”, muchas veces se olvidan de otros componentes de “lo humano”.*

*“El espacio y el tiempo están vivos”,* son construcciones mentales del ser humano, y reconocer sus limitaciones y sus potencialidades nos invita a echar mano de los nuevos aportes de la Física Cuántica, la Biología del Conocimiento, el Modelo Holográfico, mediante los aportes de paradigmas y perspectivas diversas. A esta altura quedará clara la necesidad de la Inter/Transdisciplina.

En síntesis, a los avances de los análisis particulares, disciplinarios y de los subsistemas, deberán complementarse los desarrollos integradores, holísticos y transdisciplinarios.

Entre las características que Michael Gibbons y colaboradores atribuyen al modo emergente de producción de conocimientos podemos mencionar: la transdisciplinariedad (versus la monodisciplinariedad de los programas académicos); la heterogeneidad (versus homogeneidad o univocidad de las formaciones profesionales); la contextualización (versus la endogamia disciplinar); el conocimiento orientado a la resolución de problemas (versus el cientificismo y el academicismo); la interactividad horizontal entre los actores (versus la verticalidad); el conocimiento extendido a la sociedad (versus el elitismo de los expertos), la mayor responsabilidad social (versus el individualismo académico); la mayor reflexividad (versus la cultura científica sin conciencia de sus funciones sociales). Cada uno de estos aspectos está vinculado a debates epistemológicos y sociológicos cuyo inicio podríamos situar en 1961 con la publicación del libro de Thomas Kuhn, “La estructura de las revoluciones científicas” (Pérez Lindo, 2007). Lo que Gibbons no llega a explicitar como característica, a nuestro criterio, es la descolonización del conocimiento (versus el “epistemicidio” del que nos habla De Sousa Santos (2010); es decir la destrucción de saberes propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo y norteamericano).

Ya en el campo de la Educación, Lopez Ramorini y Perlo (2015) plantean una perspectiva biocéntrica de la educación, donde se recupere la integración entre conocimiento y vida. Para ello profundizan en el concepto de vivencia, el cual nos parece muy oportuno para problematizar lo que acontece en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales. Tomando diversas fuentes filosóficas las autoras nos dicen respecto a la vivencia que:

- \* Se trata de la actitud perceptiva (sentir) en relación a un objeto, suceso o acontecimiento del yo en el presente.
- \* Mediante la vivencia, el conocimiento emerge como algo dado desde la conciencia.
- \* En la vivencia hay compromiso cenestésico, no intervienen ni razón ni voluntad. Consiste en un tipo de cognición donde la acción se encuentra corporeizada. La vivencia refiere a un instante de acoplamiento entre cerebro, cuerpo y mundo creando un saber que no es necesariamente entendido, que pertenece al mundo de la sabiduría y no del conocimiento.

\* Al describir el fenómeno, hacemos referencia al fenómeno tal como aparece para el observador.

\* La vivencia tiene carácter autoecoorganizado (Morin,1996); se vincula con una ecología profunda; en la que los seres vivos, el ser humano y los sistemas ecológicos tienen el mismo valor.

\* La emoción es respuesta a un estímulo (rabia, alegría, miedo, entusiasmo), al desaparecer el estímulo se diluye la emoción. En la vivencia ontoepistemológica es posible saber sin entender; hay una trascendencia que va más allá de la emoción momentánea.

Y he aquí el gran desafío para la tarea docente, y refiere a una modalidad pedagógica que sea capaz de acompañar el aprendizaje a través del recupero de la vivencia. Es decir, de ese saber que se construye a través de dimensiones que trascienden la razón y tan elocuentemente se expresan en las vivencias de las prácticas.

Una cuestión a visibilizar se asocia a la importancia del cuerpo en las intervenciones sociales. Estamos acostumbrados a separar el cuerpo del trabajo mental, o mejor dicho nos forman en la lógica cartesiana de racionalizar todo; y desde allí problematizamos. Es necesario comprender que la noción de cuerpos significantes busca destacar el entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, matrices afectivas y significativas en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda la praxis sociocultural; asimismo, enfatiza que la materialidad del cuerpo (su forma e imagen, percepciones, gestos, movimientos) no puede entenderse como un mero objeto que soporta pasivamente aquellas prácticas y representaciones culturales que la irán modelando sino que también incluye una dimensión productora de sentidos, con un papel activo y transformador de la vida social (Citro, 2009)

Si pensamos el significado del cuerpo en las civilizaciones medievales, e incluso renacentistas, encontramos una mezcla confusa de tradiciones populares locales y de referencias cristianas. Allí, el hombre no se distingue de la trama comunitaria y cósmica en la que está inserto, está amalgamado con la multitud de sus semejantes sin que su singularidad lo convierta en un individuo en el sentido moderno del

término. Toma conciencia de su identidad y de su arraigo físico dentro de una estrecha red de correlaciones. Para que la “individuación a través de la materia”, es decir a través del cuerpo, sea aceptable en el plano social, habrá que esperar el desarrollo del individualismo. Solo entonces, efectivamente, el cuerpo será propiedad del hombre y no más su esencia. (Le Breton, 2002)

El pensamiento cartesiano se basa en la duda metódica lo que conduce a la primera intuición o verdad evidente “pienso luego existo” (Citro, 2009): La afirmación del cogito (yo pienso) como toma de conciencia del individuo está basada, paralelamente, en la depreciación del cuerpo, denota la creciente autonomía de los sujetos pertenecientes a ciertos grupos sociales respecto de los valores tradicionales que los vinculan solidariamente con el cosmos y el resto de los hombres (Le Breton, 2002)

La modernidad genera divisiones entre el hombre y el cuerpo a diferencia, por ejemplo, de muchos pueblos originarios que involucran a todo el ser en la acción, desarrollando una conexión entre el territorio cuerpo y el territorio tierra, entre ser humano y naturaleza - cosmos, entre materia y espíritu, entre lo uno y el todo. Tales saberes ancestrales, también están ausentes de las universidades.

En este sentido, encontramos diferentes cosmovisiones que visibilizan o invisibilizan al cuerpo, que lo integran o desintegran, que lo hacen presente o ausente en la experiencia.

Para profundizar en la metodología vivencial de la pedagogía que proponemos, diferenciaremos entre vivencia (percepción, emoción, sentimientos, acto de vivir) y experiencia (reflexión de quien conoce sobre lo vivido), para luego integrarlas. Vivencia y experiencia constituyen dos órdenes diferentes complementarios en el proceso de aprendizaje. Hay un instante en el que vivencia y experiencia se entraman en la sabiduría adquirida de quien habla, ello ocurre al narrar la percepción de lo vivido; pensemos en el contenido y expresiones de lo que nos cuentan los practicantes. Esa toma de conciencia implica un saber en el que hay continuidad e integración entre uno mismo, el otro y el entorno que nos rodea. *“Ese movimiento fue denominado por Toro Araneda (2002) como transtasis; una súbita transformación interior; implica la integración orgánica de la percepción, la inteligencia abstracta y la afectividad. Se produce un holomovimiento, movimiento de*

*la totalidad, que integra y amalgama sentimiento, acción y conciencia de sí en el instante vivido, para llevarlo luego al campo del lenguaje reflexivo. De este modo la vivencia de ser-sentir no separa cuerpo de espíritu, es revelación de la vida. En la práctica educativa necesitamos recordar que el ser-sentir es anterior al pensar para reincorporar la vivencia a los procesos de aprendizaje. Reconocer los fundamentos neurofisiológicos que hoy aportan los desarrollos científicos en torno a la cuestión, constituye un aporte nodal para esta tarea” (Lopez Ramorini y Perlo, 2015:5)*

## **INTERPELACIONES METODOLÓGICAS**

Coincidimos con el paradigma de la educación biocéntrica, en tanto plantea que es necesario, a nivel ontoepistemológico, superar la palabra (y el pensamiento) como única vía para la comunicación y la construcción del conocimiento, integrando a todos los aspectos de la vivencia como fuente de conocimiento. Entre esos aspectos, y retomando aquello del compromiso cenestésico que se da en la vivencia, aparece el cuerpo con un renovado protagonismo. La cenestesia es el conjunto de sensaciones que percibimos en nuestros órganos internos y que proporcionan un conocimiento más o menos consciente del estado general y funcionamiento del propio cuerpo. Ese registro y acción corporal que se produce mediante el acoplamiento entre cerebro, cuerpo y mundo, nos ofrece un “nuevo” campo de acción en términos pedagógicos y didácticos. Cuando invisibilizamos el cuerpo en ese trinomio es fácil visibilizar en la didáctica universitaria la permanente interacción entre cerebro y mundo; pero ¿cómo hacemos para que el cuerpo entre pedagógica y didácticamente en las estrategias de enseñanza-aprendizaje?

No será posible encontrarle solución a varios de los problemas que nos aquejan en la medida en que sigamos abordando el proceso de solución con una visión exclusiva y limitante, que no nos deja ver formas alternativas de enseñanza.

Una primera innovación que como cátedra nos animamos a hacer en el aula, fue el trabajo con la herramienta del psicodrama (previa formación docente) para traer esas escenas-vivencias de la práctica, revisar sus resonancias y elaborarlas. Cómo contar lo difícil que resulta generar el registro del “sentir” (tanto a estudiantes como a docentes), camuflado generalmente por el “pensar”.

Por su parte, poder ofrecer desde la función de la supervisión docente esa escucha activa capaz de acompañar a los estudiantes en ese recupero (especialmente desde el sentir) y esa reflexión sobre la vivencia que la convierta en experiencia, nos ha hecho advertir algunas limitaciones pedagógicas al momento de analizar ciertas experiencias de prácticas, que hemos intentado trascender incorporando estrategias didácticas que se alejan de lo tradicional. Sabemos que esto es frecuente en nuestra carrera y en las diversas universidades, por ello en esta ocasión nos interesa, desde estas nociones epistemológicas, poner el acento en algunos focos que nos trae la experiencia de supervisión de las prácticas en el abordaje grupal.

Desde luego que aseverar que en todos los espacios de prácticas se hace presente el cuerpo es una obviedad; en algunos casos golpeados, atravesados y estigmatizados por la edad, por la violencia, por el consumo de sustancias, por una enfermedad, por el amor, por la alegría, por el entusiasmo, por la esperanza, etc. Pero queremos enfocarnos en aquellos espacios en donde rotundamente el cuerpo, las emociones y el campo energético son protagonistas, dejando a la palabra y a la racionalidad en un plano totalmente secundario. Son experiencias de prácticas que se centran en la vivencia tal como la hemos conceptualizado antes, y que son traídas al aula en el espacio de supervisión con un sinnúmero de interrogantes y aprendizajes, por alejarse de “lo conocido”.

Si bien en todas las experiencias la cátedra dispone de una escucha activa para el recupero y tratamiento de las vivencias involucrando las reacciones físicas, mentales y emocionales, tanto de los integrantes de los grupos como de los propios estudiantes, mucho depende del grado de presencia que estas dimensiones tienen para los propios referentes institucionales. En este sentido, podemos identificar que en los espacios institucionales más típicos de desempeño de los trabajadores sociales es donde más se tiende a la intervención grupal que tiene como protagonista la “reflexión”, la razón. Ha sido en espacios que no cuentan con trabajadores sociales donde hemos hallado vivencias diferentes, en donde la razón le da paso a la construcción de sentido, al autoconocimiento desde el campo de la percepción. En éstas entran en juego los sentidos, las emociones, la mente, el movimiento corporal, autoconocimiento, el campo energético, y la espiritualidad, como dimensiones de análisis que no suelen aparecer en otras experiencias de intervención.

Tal es así, que en el cuatrimestre pasado todos los cursantes solicitaron vivenciar lo que con tanta elocuencia transmitían las compañeras que pasaron por los talleres de Movimiento Expresivo Sistema Milderman (un centro de práctica nuevo). “Queremos saber de qué se trata” plantearon, y fue así que junto a las practicantes organizamos un encuentro en donde invitamos a la instructora especialista en el sistema para hacer la experiencia en el aula, y llevamos el movimiento a la Universidad. El Sistema Milderman es una disciplina independiente creada por Susana Rivara de Milderman (1915-1994). Articula técnicas de expresión corporal, juego, dramatización, meditación, yoga, danza, plástica griega, pintura expresiva y liberación de la voz, en un mismo encuentro. Así, la persona profundiza el conocimiento de sí y aprende a actuar y expresarse desde el Ser, integrando cuerpo, emoción, mente y espíritu. En pocas ocasiones se da lugar a la palabra o elaboración grupal; y ello depende del propio proceso y demanda del grupo. Si bien se trata de una interacción grupal, el trabajo más profundo es a nivel personalizado (autoconocimiento), por lo que muchos de los efectos permanecen en el ámbito privado o son seguidos por la instructora.

El propósito en el aula, entonces, fue trabajar con la comunidad de estudiantes y profesores de la cátedra la temática MEMORIA.

¿Qué sucedió en tal experiencia de aula? En principio aclaramos que fue necesario gestionar un espacio más amplio que el de un aula común, de manera que se permitiera el desplazamiento de los cuerpos por el espacio (28 estudiantes, 5 docentes, la instructora invitada con 3 colaboradoras). Allí nos percatamos de que tales espacios están previstos para otras carreras, y que para la nuestra el poder usarlos requiere de gestiones particulares. Es decir, está previsto e instituido que los cursos se desarrollen en un aula llena de bancos, con un escritorio y pizarrón al frente, como en la mayoría de las carreras, como en la mayoría de las instituciones educativas. Sería necesario problematizar esta cuestión hablando del sistema educativo actual, pero lo dejaremos para otro momento.

Volviendo a la experiencia del Sistema Milderman en el aula, traeremos una reflexión citando algunas de las devoluciones de los estudiantes participantes a partir de la vivencia (Britez y Rolón, 2017).

Resulta vital pensar en la vivencia como espacio para inducir estados integrativos; y para ello los docentes deberíamos contar con las herramientas necesarias para que en ese instante de la vivencia, en ese instante de la práctica, el estudiante pueda reconocerse como un ser integral (observando y gestionando sus reacciones físicas, mentales, emocionales y hasta energéticas), para poder así construir vínculos profesionales que conciban al “otro” también como un ser integral, y no tan sólo como un “sujeto de derecho”. Tal como lo exponen los estudiantes uno de los derechos vulnerados es el “*derecho a sentir*”, a sentirse iguales con respecto a los docentes, a poder sentir en el ámbito universitario, a promover sentires... Hablan de mecanismos de opresión del sentir, lo cual bien sabemos que es un recurso instalado al interior del mundo académico, uno de los ámbitos más patriarcales. Permitir al cuerpo y emociones que se expresen y se muevan se vive como una vivencia de libertad. Recuperar el dominio sobre el propio cuerpo, tener soberanía sobre nosotros mismos. Tener la libertad de decidir detenerse y observar, o integrarse al movimiento. Pero cómo concienciar al respecto si quienes se forman como profesionales no transitan por tales vivencias y no asumen el desafío de romper con ciertas estructuras internas. Y allí nos damos cuenta también los docentes que estamos escindiendo la mente del cuerpo tal como sostenía Descartes; que somos cómplices (no víctimas) del consumismo; que sostenemos ciertos estereotipos de belleza y ocultamos de nuestros propios cuerpos lo que otros juzgan como inadecuado. Que guardamos “formas” en la relación con los estudiantes generando vínculos distantes, sin proximidades, sin contactos, sin cuerpos. “*Teníamos la opción de que fluya lo que salga, sin ser juzgados*” dijeron; mostrando su sorpresa. Y ello nos lleva a pensar en las modalidades de evaluación; en ese miedo instalado desde la escuela primaria en relación al juicio del docente sobre nuestro “rendimiento”. Cuando docentes y estudiantes compartimos una vivencia emocionante, intensa, desde la horizontalidad, el aprendizaje es distinto, y “*somos tribu*”. Y nos enfrentamos al conflicto que nos hace sentir el miedo y la opresión. Sentíamos la energía del miedo, la energía de la impotencia, pero también sentimos la energía del grupo. “*La energía era real!*” “*Sentí esa conexión entre todos*” Y así “*paramos el conflicto con un abrazo*”, desde la fuerza de “lo grupal”, un abrazo que deviene de una energía grupal que no se llega a comprender desde la razón, tan solo porque nadie nos enseñó sobre el campo energético humano. Pero es absolutamente comprensible porque investigamos un poco y advertimos que ha

sido profundamente estudiado; y entonces nos preguntamos por qué no se socializan esos conocimientos en las ciencias sociales, las cuales hablan de “lo humano” pero a medias. Por tal motivo entendemos la necesidad de compartir tales contenidos que no son siquiera abordados desde las disciplinas específicas. Percibir que pasaron tres horas de trabajo y no estuvieron pendientes del celular, fue para los estudiantes todo un hallazgo. Y entonces hacemos consciente esa intención ajena de mantenernos dormidos y dependientes de los aparatos; distanciando cada vez más a las personas entre sí, y a las personas del cosmos. ¿Cuántas veces los colegas mirarán el celular mientras se hace esta ponencia?, ¿mientras intervenimos en una entrevista o con un grupo? ¿Cuántos colegas se permitirán hacer movimientos con su cuerpo, de estiramiento, para revitalizar el cuerpo, mientras se escucha disertación tras disertación? ¿Cuántos saldrán un rato a oxigenarse, o cuántos saldrán a fumar? Abrirse, llorar, reír, permitirse, habilitarse, jugar, interpretar, dramatizar, gritar, *“mover todo adentro”*, *“recordar a papá”*, *“sentir el dolor por mi país”*, y transmutar... Todo eso en un proceso de construcción colectiva, de pura vivencia, de poca palabra.

Las vivencias cobran alto valor educativo, llevan a un aprendizaje pleno de sentido que integra el sentir, el hacer y el pensar, por lo que es necesario integrarlas de otras maneras como parte de un dispositivo pedagógico. La pedagogía de la vivencia interpela el concepto mismo de “distancia óptima”, genera rupturas que dan lugar a prácticas innovadoras.

*“Las emociones, el cuerpo y la reflexividad se activan en un único movimiento y la integralidad del ser humano se pone en acto en el proceso de aprender. Ese movimiento permite expresar la identidad, modificar el estilo de vida y restablecer el orden biológico”* (López Romorini y Perlo, 2015:12). El autoconocimiento del propio movimiento ayuda a la relación con el otro y a la interlocución.

Los dispositivos pedagógicos vivenciales impulsan la integración de la afectividad, elemento esencial para recuperar, para restituir los vínculos saludables y superadores de la fragmentación social actual.

Consideramos que el Trabajo Social como campo disciplinar carece de ciertas herramientas durante la formación para poder intervenir en estas vivencias que posibiliten la expresividad en los grupos. Herramientas para:

- Activar el funcionamiento del hemisferio derecho del cerebro, estimulando la creatividad y el acceso a los contenidos emocionales que es necesario “mover”.
- Posibilitar, desde una idea-acción (en nuestro caso referido fue “la memoria”) el hacer sin búsqueda de un objetivo. No hay autoconocimiento si sólo se va detrás de lo conocido. Como tampoco hay innovación.
- Descodificar los mensajes de las reacciones físicas, mentales y emocionales, ya sean individuales o colectivas.
- Comprender los procesos y estados psicofísicos que emergen en los procesos grupales; y definir cómo intervenir con ellos.
- Promover la liberación de la voz, del sonido (no necesariamente con palabras). Ser conscientes de los órganos que intervienen en la expresión de la palabra y de la función de la respiración y de la liberación de la voz.
- Generar nuevas alternativas de lucha y de diálogo, que resulten más efectivas en el mundo actual.
- Favorecer la integración de cuerpo-mente-emoción-espíritu.
- Transformar estados mentales, emocionales, energéticos y corporales; especialmente si emerge como demanda del grupo.
- Comprender diversas perspectivas que traen los integrantes de un grupo, basadas en cosmovisiones diversas.
- Comprender, problematizar y actuar sobre la consciencia individual y colectiva. ¿Qué es el “sujeto colectivo” o la “consciencia colectiva” si los participantes no son conscientes de su propia integralidad del ser?
- Trascender de la expresión a la transformación, en los grupos con los que trabajamos.
- Trabajar con los personajes y las “corazas”.
- Trabajar en los climas grupales considerando el campo energético humano.
- Aplicar técnicas senso-perceptivas.
- Transpolar todo ello al análisis de la realidad social, la contemporaneidad, los procesos evolutivos de la humanidad, y nuestra relación con el todo.

## **CONCLUSIONES**

Consideramos que trabajar a partir del involucramiento del cuerpo y de las emociones nos ha permitido llegar a otros resultados en la práctica diaria con los estudiantes. Todo partió de una observación diferente de las propias intervenciones sociales y de nuestra práctica docente. Nos formaron a través de la división cuerpo - mente, y seguimos reproduciendo ese modelo de forma inconsciente; lo cual deja en un lugar secundario a las emociones y a sus expresiones.

Compartiendo la idea que las prácticas de formación profesional se presentan como un momento de crisis en el cual es posible (o no) desnaturalizar las ideas previas (García y otros, 2008), hemos de agregar que ese trabajo no sólo es realizado por los estudiantes sino también por los docentes. El trabajo de la cátedra desde el 2012 contempló la problematización de estas cuestiones, generando interrogantes, poniendo a prueba diversas herramientas didácticas que acompañan a los estudiantes en sus intervenciones; recuperando las demandas de los propios grupos con los que se desarrolla la práctica; y cuestionando hasta la propia especificidad de la disciplina respecto a la intervención con grupos en ciertos ámbitos. Cuáles son sus alcances y limitaciones, sus obstáculos epistemofílicos y epistemológicos, y cuáles son sus disposiciones y oportunidades para innovar y crear. Todo ello nos llevó al encuentro con los modos emergentes de construcción de conocimientos.

Sostener que la vivencia, ese instante de acoplamiento entre cerebro-cuerpo-mundo, nos acerca a una sabiduría diferente (que los grupos están ávidos de compartir; mientras nosotros estamos obsesionados por la producción de conocimiento -cuanto más científico mejor-), requirió de un exhaustivo trabajo de equipo, de debate, de ensayo y error. Trabajo que nos invitó a “poner el cuerpo”, la mente y la afectividad de un modo diferente, y a participar de nuevas prácticas en la cotidianeidad.

De este tipo de experiencias hemos observado resultados muy significativos tanto para los estudiantes, como para los propios grupos de prácticas, para los docentes, y las mismas instituciones. Pero también hemos observado resistencias, contradicciones y obstáculos. Por su parte, es necesario destacar que muchas de las herramientas exploradas no fueron adquiridas desde la educación formal universitaria, sino que fue recurso capitalizado en el propio desarrollo profesional (experiencias de formación y abordaje grupal de los docentes), dentro del aula y en los centros de práctica. Creemos que falta aún sistematizar mucho sobre este tipo

de experiencias, y este trabajo ha intentado aportar nuevas dimensiones de análisis para la intervención en lo grupal; lo cual sostenemos debe darse en principio en el aula.

Entre los muchos desafíos que reconocemos desde una perspectiva biocéntrica de la educación, destacamos: integrar conocimiento y vida, trascender los dualismos, prestar atención a los cuerpos en el entramado social, habilitar el sentir, promover la libertad, y recuperar la integración con el todo (multiverso).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETANZOS, A. y NOE, R. (2014). Hacia una crítica de los conceptos 'espacio' y 'tiempo' en una teoría dinámica de las ciencias sociales. *Revista digital Analéctica*, Año 0 N° 5; extraído de: <http://www.analectica.org/articulos/betanzos-critica/>
- BRITEZ, R. y ROLÓN, E. (2017). Transformar sentires en movimiento. Trabajo Final de cursado, materia Práctica II (Grupo y Comunidad), Lic. Trabajo Social. UNLaM. Documento de cátedra
- CITRO, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ed. Trilce.
- GARCÍA, D.; ROBLES, C.; ROJAS, V. y TORELLI, A. (2008). *El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- KROTSCH, P. y SUASNÁBAR, C. (2004). Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión desde Argentina y América Latina. Extraído de: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2263/45-dossie-\\_krotschp\\_etal.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2263/45-dossie-_krotschp_etal.pdf)
- LE BRETON, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LÓPEZ ROMORINI, M. y PERLO, C. (2015). Contribuciones para una ontoepistemología de la vivencia en educación. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 38, p. 95-114, set./dez. 2015. 99.
- MONTERO, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

- MUÑOZ FRANCO, N. y VARGAS LÓPEZ, P. (2013). A propósito de las tendencias epistemológicas de Trabajo Social en el contexto latinoamericano. *Revista Katálysis, On-line version ISSN 1982-0259*
- PAVÓN RICO P.; GIMÉNEZ A. y ROBLEDO, S. (2017). Desafíos pedagógicos en las prácticas profesionales de Trabajo Social en la Argentina actual. Ponencia en V Seminario Regional Andino, Bolivia.
- PÉREZ LINDO, A. (2007). La evaluación y la universidad como objeto de estudio. *AVALIAÇÃO, Revista de Avaliação da Educação Superior*. RAIES, Universidade de Sorocaba, v. 12, no. 04, 583-596.
- PERLO, C. (2014). *Hacer ciencia en el siglo XXI, Despertar del sueño de la razón*. Buenos Aires: Fundación La Hendija.
- VALLAEYS, F. (2008). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? Nuevo León, México. Extraído de: [www.cedus.cl](http://www.cedus.cl)
- Audio Matus, T. (2015). Encuentro Trabajo Social. [www.ts.ucr.ac.cr/ts.php](http://www.ts.ucr.ac.cr/ts.php) Costa Rica.



## **UNA DEMORA EN EL HACER: LOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN DEL SISTEMA DE PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DE MORENO.**

**Autor/a/xs:** USSHER, Margarita; CABRERA, Candela; PÉREZ BERRO, Adriana; D'ANDREA, Alejandra; DI SALVO, Carolina; PACHECO, Román; KISMAN, Natalia.

**Institución:** Carrera de Licenciatura en Trabajo Social Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Moreno

**Asignaturas:** Psicología General; Psicología de los Grupos e Instituciones; Psicología Social y Comunitaria.

**Mail de contacto:** margaussher@gmail.com; candec412@yahoo.com.ar

**Palabras clave:** Sistema de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes; dispositivos de intervención.

### **INTRODUCCIÓN**

Esta ponencia presenta el trabajo de investigación-intervención que estamos desarrollando integrantes de las cátedras de Psicología de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Moreno e integrantes de la Subsecretaría de Protección Integral de Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud del Municipio de Moreno.

Se trata de un proyecto que se propone la indagación y la reflexión en torno a las modalidades de intervención generadas en el Sistema de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Sus objetivos generales son relevar y analizar dispositivos de intervención tendientes a proteger derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA) e identificar y

caracterizar los imaginarios institucionales y profesionales desde los cuales se configuran esos dispositivos.

Estructuraremos esta presentación en tres partes, primero situaremos el encuadre teórico conceptual, que en términos de caja de herramientas proponemos, siempre provisorio y a reformular. En segundo lugar, compartiremos la propuesta metodológica y de indagación. Finalmente, puntuaremos incipientes líneas de reflexión a partir de lo relevado en los dispositivos grupales de reflexión y relevamiento.

## **EL SISTEMA DE PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE DERECHOS: COMPLEJIDADES DE UN PARADIGMA EN CONSTRUCCIÓN**

A partir de la sanción de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño del año 1989 y su incorporación al derecho argentino se avanzó en el replanteo de la relación entre el Estado y las/os niñas/os, así como en la problematización de los modelos para abordar situaciones de vulnerabilidad en esta etapa del ciclo vital. Se puso en cuestión la función de la familia y se reconoció la necesidad de fortalecerla en los procesos de crianza y en la protección de sus miembros más débiles.

En la Provincia de Buenos Aires, con la sanción de la Ley 13.298, del año 2007 y la Ley 13.634, que rige el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, se avanzó en modificar el paradigma del Patronato, arraigado en las prácticas institucionales y los imaginarios colectivos. Esta perspectiva generaba intervenciones judicializadas en las que NNyA, denominados “menores”, eran frecuentemente separados de sus familias e internados en instituciones totales.

En estos diez años de vigencia de la legislación se han producido avances considerables en la construcción de un sistema centrado en la consideración de NNyA *como sujetos de derechos*. Desde esta perspectiva las intervenciones deben centrarse en el *interés superior del niño*, removiendo los obstáculos que conculcan sus derechos, y disponiendo dispositivos de atención primaria cercanos a la vida cotidiana de las familias.

Con este cambio de paradigma, los Municipios pasan a ser actores significativos en la construcción de los sistemas locales, trabajando en la construcción de estrategias en red que involucren diferentes actores sociales.

En el Municipio de Moreno funciona, desde el año 2006, la Subsecretaría de Protección Integral de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud que depende de la Secretaría de Desarrollo Social y Humano y en el año 2010 comenzó a funcionar orgánicamente el Consejo Local. Estos dispositivos fueron adquiriendo diferente formato a lo largo de estos más de 10 años.

En la actualidad dependen de la Subsecretaría de Protección Integral de Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud, la Dirección de Servicios Locales, la Dirección de Juventud y la Dirección de Niñez y Familia que a su vez está conformada por los Programas de Acompañamiento Familiar, Programa Amuyen, Programa de Jóvenes en conflicto con la ley penal, Acompañamiento y Supervisión Institucional, Programa Lazos, Acompañantes Barriales, Programa Acompañamiento y Apoyo a Familias Acogedoras.<sup>79</sup> Por su parte, los Servicios Locales son siete, con un total aproximado de treinta profesionales. Cada equipo

---

<sup>79</sup> Acompañamiento Familiar, es un programa que tiene como objetivo acompañar a familias que atraviesan problemáticas sociales complejas a nivel de sus estructuras vinculares y dinámicas familiares en el marco de la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de NNyA, planificando y ejecutando acciones tendientes a comprometer a diferentes actores de la comunidad en el apoyo a las familias, con la intención de restituir derechos vulnerados de NNyA , promoviendo el trabajo interdisciplinario e interinstitucional.

El programa AMUYEN, tiene como finalidad acompañar integralmente a NNyA y jóvenes que se encuentran en situación de calle o en riesgo de estarlo a fin de brindar alternativas superadoras a su situación actual, promoviendo el ejercicio pleno de sus derechos.

Programa de Jóvenes en conflicto con la Ley penal, busca acompañar integralmente las diferentes situaciones de los jóvenes que se encuentran en conflicto con la ley penal, problematizando con los jóvenes la responsabilidad por los actos realizados.

El programa Acompañamiento y supervisión institucional, articula y supervisa a organizaciones de la comunidad. Acompaña el proceso que transitan NNyA en situación de vulnerabilidad vincular, que deban ser alojados en dispositivos alternativos a su ámbito de origen. Se trata de una medida transitoria, ya que es una estrategia preservando por sobre todo, el derecho de los NNyA a vivir en familia.

El Programa Lazos realiza actividades grupales de promoción de derechos en el ámbito comunitario, brindando apoyo a familias para que desarrollen y fortalezcan habilidades de crianza y cuidado de sus hijos. También se capacita y acompaña a las organizaciones comunitarias que se dedican al acompañamiento de familias y/o atención y cuidado a niños.

Acompañantes barriales, son operadores que realizan acompañamiento a familias que se encuentran en seguimiento en los distintos programas de la Dirección, supervisados por los profesionales responsables del diseño de estrategias, desarrollando actividades de fortalecimiento familiar y de redes en la comunidad.

El programa Acompañamiento y apoyo a familias acogedoras trabaja por el derecho a vivir en familia y comunidad, brindando una alternativa a NNyA, que, de manera excepcional y transitoria, no puedan vivir con su familia de origen, otorgando la posibilidad de vivir temporariamente en familias de su comunidad.

está conformado por la coordinación, abogados, trabajadores sociales, psicólogos y administrativos. Funcionan de manera descentralizada en coordinación con otros recursos territoriales de diferentes áreas.

El tránsito de una lógica de intervención centrada en la figura de la tutela y la judicialización a una que pondera la promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes aún está en curso. Los avances no han sido menores, tampoco los obstáculos a una plena implementación de la ley. En esta línea, junto a distintos estudios podemos señalar que algunas de las dificultades estarían en relación con (Moro, 2017; Jorge, 2017; Lenta, 2016):

- El trabajo en la urgencia.
- La falta de recursos humanos y materiales disponibles respecto de la magnitud de las situaciones problemáticas.
- Las brechas, tensiones y paradojas que se producen entre las prácticas institucionales y los marcos normativos (Lenta, 2016)
- Las dificultades del trabajo en redes intrainstitucional, interinstitucional y comunitaria (Ussher, 2016).
- Las dificultades para darle continuidad a políticas públicas de protección y promoción de derechos en el marco de los cambios ocurridos en los gobiernos nacional, provincial y municipal.

El pensamiento complejo atraviesa todos los momentos del proceso de investigación-intervención. Con ello se busca generar movimientos recursivos entre las teorías y las prácticas institucionales. Apelamos a los aportes conceptuales de la Psicología Social, el Psicoanálisis, el Análisis Institucional y el Derecho, considerando los desarrollos encuadrados en una perspectiva crítica. Incluimos además las contribuciones de la Psicología Social Comunitaria de América Latina, que se desarrolló desde mediados del Siglo XX, interpelada por las situaciones que atravesaron las poblaciones más vulnerables como las guerras, las dictaduras, las violaciones sistemáticas de Derechos Humanos, los procesos de pobreza y expulsión de mayorías. (Ussher, 2015). Desde el Trabajo Social incorporamos aquellos autores que problematizan los procesos de intervención y su relación con las Políticas Públicas (Belziti, 2012; Carballada, 2017). Buscamos entonces trabajar desde una perspectiva transdisciplinar, que enlaza saberes científicos, técnico-

operativos y populares a partir de la complejidad de las situaciones abordadas. Recuperamos las afirmaciones de Boaventura de Sousa Santos (2009) que señala el conocimiento puede avanzar construyendo una nueva ecología de saberes, que amplía los objetos de investigación, buscando nuevas interfaces e integrando discursos.

Así, pensamos en términos de campo de problemas de NNyA, en el cual se articulan diferentes perspectivas epistemológicas, éticas y políticas, por lo tanto, es necesariamente complejo e interdisciplinario. La familia, la comunidad, la escuela, los dispositivos de salud, la justicia, los medios de comunicación, son instituciones que *producen infancia*, complementándose y compitiendo unas con otras, conforman un sistema complejo donde la lógica tutelar convive con otras lógicas, y genera múltiples tensiones. Asistir a los niños, luego de reconocer el fracaso de las instituciones responsables de su socialización y cuidado, obliga al Estado a actuar, la mayoría de las veces sin reconocer ese fracaso como propio, respondiendo en general a demandas de control. (Llovet, 2010:267).

Considerar al niño como “un sujeto en crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones complejas, diversas y desiguales” supone admitir que frente a esos niños y niñas hay adultos que viven en diferentes contextos y transitan diferentes contingencias. (Carli, 1999:18) Estos adultos, que están atravesados por diversos contextos y circunstancias sociales, muchas veces adversas y excluyentes, son condición y posibilidad de subjetivación.

En este sentido, retomamos la concepción de *estrategias biopolíticas de vulnerabilización* (Fernández, López, 2005) que parte de entender la vulnerabilidad como un proceso que impacta en amplias poblaciones que corren el riesgo de perder la inserción socio económica con el consecuente aislamiento relacional, es decir las pertenencias comunitario-subjetivas. La noción foucaultiana de estrategias biopolíticas refiere a los distintos dispositivos que, según clase social, género, clase etaria, etnia, opción sexual, etc., operan como poder sobre la vida de las personas, sus cuerpos, emociones y voluntades haciendo efectivas las distinciones y articulaciones de las distintas *desigualaciones* en las que alguien queda inscripto.

Las estrategias biopolíticas de vulnerabilización no sólo operan sobre las condiciones para el sustento de las necesidades básicas, sino que al mismo tiempo habilitan procesos de destitución subjetiva. Hablar de derechos vulnerados implica visibilizar procesos activos, complejos, de múltiples dimensiones, que pueden llevar a la paradójica experiencia humana de la deshumanización. Pone de manifiesto modos de habitar las situaciones cotidianas que cercenan en los sujetos su autonomía, su posibilidad de optar, su dignidad. En las/os niñas/os se genera ausencia de los anclajes y referentes que posibilitan procesos subjetivantes. (Duschatzky y Corea, 2002:74). El análisis de la vulnerabilidad de NNyA nos debe llevar inmediatamente al análisis de los procesos sociales que producen esa situación.

En esta línea se anuda el concepto de intervención social que propone Alfredo Carballada (2017) al pensarla como un proceso con características históricas y sociales que en su accionar pone de manifiesto demandas y necesidades producto de las desigualdades sociales y los padecimientos de una época. En este sentido, propusimos una indagación del Sistema de Promoción y Protección de Derechos de NNyA en términos de dispositivos de intervención<sup>80</sup>. La concepción de la cual partimos es provisoria, la proponemos a condición de revisión en el trabajo en conjunto con los equipos. Conjeturamos que un *dispositivo de intervención* integra distintos elementos y *deja ver* una articulación de estrategias en la que se entraman dimensiones legales, sociales, subjetivas, profesionales, políticas, históricas, institucionales en el despliegue de prácticas y discursos. Partimos entonces de pensar al dispositivo en términos de máquinas de visibilidad<sup>81</sup> de los escenarios de intervención, como proceso abierto y complejo de enunciación de la problemática social.

---

<sup>80</sup> La palabra dispositivo toma linaje de la concepción que presenta Michel Foucault al definirlo como “la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; lo dicho y lo no dicho. (Castro, 2004: 98). Un dispositivo tiene funciones estratégicas, se define por su génesis y se va modificando a partir de la relación entre los elementos que lo componen, los objetivos que persigue y el contexto.

<sup>81</sup> Claudia Salazar Villaba (2003) conceptualiza los dispositivos de investigación/intervención como *máquinas de visibilidad* de ciertos campos de la experiencia social. En esta propuesta, la idea misma de dispositivo habilita a imaginar formas de intervención que estén abiertas a la incertidumbre, a lo imprevisto, a un proceso que necesariamente permanece abierto en tanto se trata de un espacio dialógico de reconocimiento del/los otro/s y del vínculo.

## OBJETIVOS Y PROPUESTA METODOLÓGICA: PARTICULARIDADES DE UNA INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN

En este desafío de trabajo conjunto nos proponemos:

- Generar un espacio de reflexión acerca de los dispositivos de intervención que llevan adelante los equipos en el marco del Sistema de Promoción y Protección de Derechos de NNyA con el objetivo de visibilizar y enunciar los facilitadores y los obstáculos en el despliegue de los mismos.
- Visibilizar las prácticas que se construyen espontáneamente, *en situación*, a partir del trabajo en la cotidianeidad de la urgencia.
- Frente a la complejidad de las situaciones en términos de vulneración de derechos se buscará evaluar aquellos dispositivos de intervención que, aún en medio de las dificultades, operarán desde la perspectiva de restitución de derechos, tratando de evitar las revictimizaciones.
- Sugerir esquemas de protocolización de las prácticas que orienten las intervenciones.
- Visibilizar procesos de mortificación y burnout en los equipos institucionales.

Esta investigación-intervención se encuadra en una modalidad cualitativa, en el marco de una Investigación Acción Participativa (IAP), que se basa en el abordaje de problemáticas concretas incluyendo a las personas comprometidas con esa situación en la construcción del diseño de trabajo, la construcción de conocimientos y la búsqueda de alternativas.

Según María Cecilia de Souza Minayo (2009) este tipo de proceso de investigación supone que interactúan distintos tipos de saberes disciplinares y populares, que comparten un marco epistemológico, ético y político y buscan compartir acciones en torno a objetivos comunes.

Hemos trabajado desde el comienzo con representantes de la Subsecretaría y de la Universidad en la definición del problema a abordar y en la construcción de un esquema de trabajo conjunto que permita transitar por las distintas etapas del

proceso de investigación: el planteo del problema, la selección del universo y las unidades de análisis, la construcción del marco teórico, la recolección de datos y su análisis, la validación del proceso y su transformación en información operativa para el contexto institucional.

En esta propuesta metodológica, una herramienta importante será generar condiciones de *indagación de las implicaciones* (Lourau, 1975; Fernández y otros, 2014). Se trata de abrir condiciones de reflexión para que de manera individual y colectiva se puedan situar las distintas miradas desde las que se componen las intervenciones. Poder ubicar desde qué posiciones cada una/o y como equipo, enuncia algo. La indagación de las implicaciones permite la interrogación continua de las naturalizaciones o invisibilizaciones de la expresión de criterios de vida, de posicionamientos de género, de clase social, edad, etc. No se trata de la elucidación de opiniones sino de cómo se es hablado o actuado por los imaginarios sociales que circulan en latencia. La indagación de la implicación supone un trabajo que exige diferenciar diversos imaginarios, prácticas sociales y afectaciones de los integrantes de los equipos con respecto a las particularidades de las formas de vida de las poblaciones con las que se trabaja (Fernández, 2013).

Por otro lado, se propone incluir los aportes del *Aprendizaje Expansivo* que sustenta el análisis de los procesos de aprendizaje en las organizaciones desde la teoría histórico-cultural que en sus diferentes perspectivas y aportes enriquecieron, a lo largo del tiempo, exponentes como Vygotsky, Leontiev, Cole, Engeström (Engeström, 2001).

Para esta perspectiva la actividad, en términos de práctica-praxis, se genera en un contexto institucional a partir del cual un sujeto actúa en un sistema de actividad colectiva/cultural. Los objetos/objetivos de esta acción son también culturales y genera, en los integrantes de la comunidad de prácticas, procesos de aprendizaje.

Concebimos las acciones/intervenciones del sistema de protección de derechos en términos de dispositivos en red, en entornos comunitarios específicos, que generan también procesos de aprendizaje colectivo.

A lo largo del año 2017, hemos iniciado el trabajo llevando adelante diferentes actividades.

1. La formación del equipo de trabajo constituido por representantes de tres cátedras de la UNM y representantes de la Subsecretaría. Se acordaron metodologías de intercambio y espacios de encuentro.

2. Se realizaron encuentros con las autoridades de la UNM y la Subsecretaría para coordinar las tareas.

3. Se realizaron cuatro encuentros con los equipos de los SL, uno en la UNM y el resto en los espacios de trabajo donde se analizaron las características demográficas y comunitarias de cada SL, las principales situaciones que generan intervenciones, el funcionamiento de redes comunitarias y el impacto que el trabajo tiene en cada equipo.

4. Se hizo una primera elaboración conceptual, material que se puso en común y está permitiendo planificar la próxima etapa del proceso.

## **LA DEMORA EN LOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN: PRIMERAS INFERENCIAS Y REFLEXIONES**

A modo de avance señalaremos a continuación algunas primeras inferencias a partir de lo compartido en los dispositivos grupales de indagación y relevamiento:

**1. La importancia de la historización** del proceso de implementación de la Ley 13.298. Esto permitiría poner en valor las políticas públicas diseñadas en términos de recursos y capacitación de los equipos, los diferentes recorridos, las modificaciones en los imaginarios institucionales y comunitarios sobre la responsabilidad en el abordaje de las situaciones de vulnerabilización, las resistencias a comprometerse con modalidades marcadas por la corresponsabilidad.

**2. Los procesos de descentralización/territorialización de las intervenciones:** da cuenta de las características demográficas producen diferencias en las condiciones de accesibilidad a los SL, configura diferentes entramados territoriales y prácticas específicas de los equipos. Las características de los espacios físicos impactan en el equipo y producen específicos imaginarios en las comunidades.

**3. Las situaciones que demandan intervención.** A partir de los datos que están en el Registro Estadístico Unificado de Niñez y Adolescencia (REUNA) creado en el marco de la legislación vigente, se observa que el 58% de las situaciones que se registra son por violencias, primando el maltrato físico y el abuso sexual. Este solo dato pone de manifiesto la complejidad del trabajo que se demanda a los equipos. Las problemáticas actuales presentan dos características: por un lado, el aumento en la demanda; por otro la crueldad de las situaciones. El giro en las políticas de Estado es una de las dimensiones a tener en cuenta: generar un análisis de la relación entre las demandas y las políticas neoliberales. Se percibe un aumento de las violencias sociales en lo económico, lo cultural, lo político, caída en los recursos de protección social. Esto genera un escenario que implica un trabajo que se lleva a cabo en “condiciones de crueldad, en las que muchas veces la violencia es casi la única manera de vinculación y forma de supervivencia posible” (Ulloa, 2012, p.204).

**4. Los equipos:** El trabajo es artesanal, responde a la singularidad de las condiciones en las que llega la/el niña/o, su familia, las posibilidades de reparar las vulneraciones de derechos que originaron la demanda. La construcción del sistema requiere articular recursos comunitarios, familiares, educacionales, jurídicos para que operen en una sinergia de cuidado y protección de ese niño que padece. Se genera así un dispositivo clínico complejo, multidimensional, que depende de cada situación, de las posibilidades de cada familia, de cada niño. No hay protocolos rígidos, el eje lo pone el interés superior del niño y el encuadre que genera la legislación vigente.

**5. El impacto en los cuerpos:** La violencia social impacta en los cuerpos de las/os trabajadoras/es de los equipos. En todos los grupos surge esto, son cuerpos de sujetos que se oponen a una violencia sistémica que vulnera, expulsa, maltrata a los niños, las niñas y los adolescentes, sobre todo de los sectores sociales más vulnerables. Van buscando distintas estrategias para contener este malestar: supervisión, formación permanente, el humor, cuidarse entre pares.

## **CIERRE**

Tal como presentamos en este escrito, este proyecto que se propone como *una demora* para reflexionar acerca de los dispositivos de intervención en el Sistema de Promoción y protección de Derechos de NNyA, tiene un interés epistémico, metodológico y político.

El interés epistémico se inscribe en la tradición del pensamiento crítico y de habilitar condiciones de elucidación de los conceptos y las prácticas. Repensar críticamente las disciplinas y sus concepciones teóricas desde una idea de campo de problemas permite abrir preguntas a las categorías desde las cuales se interviene. Así, por ejemplo, será central interpelar la concepción de niñez, de familia, qué se entiende por sujeto de derecho, cómo se piensa la vulneración de derechos, etc. Habilitar condiciones de construcción de caja de herramientas (Foucault, 1980) que necesariamente se despliega gradualmente en un circuito de revisión conceptual, elucidación de los dispositivos de intervención, reformulación de nociones y conceptos e indagación de las implicaciones (Lourau, 1975; Fernández y Otros, 2014).

En esta línea importa favorecer y fortalecer el trabajo en equipos interdisciplinario y en la corresponsabilidad e interdependencia respecto a los abordajes. Se busca generar condiciones de reflexión respecto a las tensiones entre facilitadores y obstáculos en el proceso de institucionalidad de los dispositivos de intervención, donde resultará insoslayable una mirada implicada en el atravesamiento histórico, social y territorial.

El interés y el desafío de este plan de trabajo es también metodológico en dos sentidos. Por un lado, la propuesta se enmarca en la Investigación Acción Participativa (AIP) que desdibuja las asimetrías propias del modo clásico de la investigación y busca condiciones de horizontalidad en la producción de los conocimientos. Las voces de los equipos que llevan adelante los dispositivos de intervención que aquí se propone elucidar, serán protagonistas. Desde esta perspectiva es central un trabajo de indagación grupal y participativo que permita una reflexividad respecto del *hacer*, de las prácticas. Se trata, *en situación*, en el marco de los dispositivos de trabajo que se implementarán, de desandar la clásica división entre teoría y práctica, entre saberes académicos y prácticas territoriales, entre la universidad y la comunidad de la cual es parte.

Por otro lado, la posibilidad de llevar adelante un programa de indagación, de reflexión entre la Universidad Nacional de Moreno y la Subsecretaría de Protección Integral de Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud de la Municipalidad de Moreno, implica una posibilidad valiosa en términos de habilitar circuitos de intercambio y transferencia mutua. Este proyecto se inscribe en el compromiso y la responsabilidad de la universidad pública de producir conocimientos y formar profesionales que respondan a las demandas y necesidades de la sociedad. En el caso particular de la Universidad Nacional de Moreno, subrayamos la importancia de llevar adelante una propuesta de educación superior anclada en las necesidades del territorio y la comunidad en la que está emplazada. Sin duda, será un aporte invaluable para la currícula de distintas carreras la reflexión conjunta con los equipos que llevan adelante los dispositivos de intervención en el Sistema de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Por último, a este plan de trabajo junto al interés epistémico y metodológico lo justifica un interés político que busca producir aportes conceptuales y prácticos para el diseño y la implementación de políticas públicas que avancen en una mayor institucionalidad de los dispositivos de intervención desde los cuales se aborda la niñez y sus derechos vulnerados. Se trata de producir las mejores herramientas para avanzar en la plena implementación de la ley 13.298.

Esta experiencia es también una demora para los equipos docentes que permite abrirnos a lógicas diferentes de las que regulan el contacto con los estudiantes en los procesos de enseñanza, experiencia que interroga y resignifica las prácticas pedagógicas. Procesos en los que siempre está presente la tensión y el conflicto que desafía lo instituido en la academia.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BELZITI, C. y otros. (2012) "*Factores que inciden en la eficacia de las políticas sociales para afrontar las situaciones de pobreza persistente*". Actas de Investigación. UNM.
- CARBALLEDA, A. (2017) *Escenarios sociales, intervención social y acontecimiento*. Moreno: UNM Editora.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (2006) Madrid: UNICEF. Recuperado el 29-6-2017: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- CARLI, S. (1999) *La infancia como construcción social*. En: Carli, S y otros: De la familia a la escuela. Buenos Aires: Santillana.
- DE SOUZA MINAYO, M.C. (2009) *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009) *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO - Siglo XXI.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002) *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- ENGESTRÖM, Y. (2001) *El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad*. En: Journal of Education and Work. Vol. 14. Nº 1.
- FERNÁNDEZ, AM. (2013) *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolítica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, AM., LÓPEZ, M. (2005). *Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: política y subjetividad*. En: *Nómadas*, Nº23. Bogotá: Ed. Universidad Central.
- FERNÁNDEZ, AM., LÓPEZ, M., BORAKIEVICH, S., OJAM, E. y CABRERA, C. (2014). *La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad*. En *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura, de la Escuela de Psicología de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS*: Santiago de Chile.
- FOUCAULT, M. (1980) *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid.
- JORGE, P. (2017) *A diez años de la Ley Provincial de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños*. Recuperado en:  
<http://observatorioconurbano.unqs.edu.ar/wp-content/uploads/Entrevista-Patricia-Jorge-1.pdf>
- Ley 13298, actualizaciones y decretos reglamentarios. Recuperada de:  
<https://www.unicef.org/argentina/spanish/LEY13298imprime.pdf>
- LENTA, M. (2016) *Niños, niñas y adolescentes en situación de calle*. Buenos Aires: EUDEBA
- MORO, J (2017) *Balance en el conurbano de las políticas de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes*. Recuperado en:  
<http://observatorioconurbano.unqs.edu.ar/?p=6571>
- SALAZAR VILLAVA, C. (2003) *Dispositivos: máquinas de visibilidad*. En Anuario de Investigaciones, UAM Xochimilco, México
- ULLOA, F. (2012) *Salud ele-Mental*. Buenos Aires: Ed. Del Zorzal.

USSHER, M. (2015) *La Psicología Social. Definición y breve historia*. Ficha de cátedra. UNM.

USSHER, M. (2016) *Redes sociales y complejidad*. En: *Revista de Políticas Sociales*. Año. 3. Nº 4. (P. 55-61)

---