

**PROPUESTA PEDAGÓGICA
CÁTEDRA TRABAJO SOCIAL III**

**Escuela Superior de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata
Marzo de 2005**



La propuesta programática para el período lectivo 2005, tiene sus bases en el diagnóstico de la situación de aprendizaje que la cátedra realizó en el año 2002. La misma está re-direccionada contemplando las consideraciones evaluativas que realizó el grupo de estudiantes del año 2003, a partir de la información producida como producto de la sistematización de los datos arrojados a través de la aplicación de un instrumento de evaluación¹.

En dicho estudio aparecen nudos problemáticos centrales, que tienen que ver con la escasa participación de los estudiantes, en un 94 %, en el ámbito del teórico y la regular utilización del tiempo disponible, en un 46 %. Sin embargo, nos confirmó como un acierto la adecuación de los contenidos teóricos trabajados, en un 79 % y las estrategias pedagógicas empleadas, en un 72 %. La modalidad de evaluación parcial es valorada en un 78 %.

En el ámbito de los prácticos surgen dificultades en la posibilidad de visualizar la articulación con el taller, en un 69 % y se reitera la deficiente participación de los estudiantes, en un 72 %. Se confirma que los paneles sobre emergentes temáticos y la proyección de filmes son actividades productivas para el aprendizaje, si bien se destaca la necesidad de disponer de tiempo para profundizar en los debates.

Con relación al taller la dificultad que se presenta también tiene que ver con el uso deficiente, en un 54 %, del tiempo disponible y con la escasa participación de los estudiantes, en un 52 %. Destacándose el buen acompañamiento del equipo docente-coordinador, de acuerdo a los requerimientos de la experiencia, en un 75 %, así como el método pedagógico elegido para el abordaje de la práctica – seguimiento en el taller-, en un 58 %; la supervisión por equipos como método para el intercambio, evaluación y análisis de la experiencia es recuperada positivamente por el 96 % de los estudiantes.

Con respecto a la organización operativa y la cantidad de integrantes del equipo de cátedra para la implementación de la propuesta un 87 % de los estudiantes la considera buena, destacándose como potencialidad del equipo la predisposición de todos los docentes para responder a los requerimientos planteados y la accesibilidad a los mismos. Se percibe preocupación y respeto por el proceso de aprendizaje, unidad como grupo, buena comunicación y se reconoce el esfuerzo por mejorar la calidad del proceso. El equipo posee riqueza en el debate y diferentes posiciones para analizar la realidad.

No se percibe una estructuración jerárquica demarcada, se ve respeto por todos y oportunidad para participar.

Se considera en un 71 % originalidad en la propuesta y en el tratamiento de los temas.

¹ Ver Informe de evaluación de la propuesta pedagógica de Trabajo Social III, desde la perspectiva de los estudiantes, Octubre de 2003. La Plata, ESTS. Por Silvia Pérez



**ANTECEDENTES: DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE
APRENDIZAJE**

Trabajo Social III / ESTS - UNLP / 2005



El presente estudio² fue realizado por el equipo docente de la cátedra sobre la población de estudiantes que cursaron Trabajo Social III durante el año 2002.

Nos planteamos realizar una investigación diagnóstica, de tipo cualitativa acerca de la situación de aprendizaje de un grupo de estudiantes que estaba transitando el proceso de formación profesional, con el propósito de reformular la propuesta pedagógica.

Para ello, diseñamos un sistema de indicadores como instrumento único para la recolección de la información y vehiculizamos el trabajo a partir de dos de los espacios pedagógicos: el taller de la práctica y los prácticos.

En este informe recuperamos como marco contextual la situación general de la formación profesional en la Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, la situación general de la práctica y los prácticos del año en cuestión; así como la del equipo de cátedra.

ACERCA DEL CONTEXTO

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA ESTS DE LA UNLP

La currícula vigente fue implementada en el año 1989. Se han realizado diferentes acuerdos académicos como alternativas para sortear algunas de las limitaciones que el plan de estudios presenta.

Es un hito en la vida académica de la Escuela Superior, la reunión de las cátedras de Trabajo Social en el Área de Trabajo Social, en el año 1993. Momento en el que se establecieron lineamientos básicos y objetivos esperables para la práctica pre-profesional. Se consideró a la misma, como una instancia privilegiada para el desarrollo de las actividades de investigación-docencia-extensión.

La currícula en vigencia al mes de Febrero de 2003, está en proceso de reformulación; proceso iniciado en el año 1999. Se trata, en la práctica, de un ordenamiento rígido de asignaturas, con igual carga horaria, debiéndose configurar los espacios de la práctica pre-profesional como espacios de trabajo extracurricular (debemos considerar los esfuerzos realizados durante el 2002 para reglamentar la misma), quedando entonces los aportes académicos librados a la voluntad de los diferentes docentes y a la aptitud de los estudiantes para articular conocimientos a través de la experiencia. Los docentes auxiliares de la cátedra de Trabajo Social, junto a los

² Proyecto de investigación: La situación de aprendizaje de los estudiantes del tercer nivel en la formación profesional del Trabajador Social en la Escuela Superior de Trabajo Social de la UNLP. Marzo-Diciembre de 2002. Coordinadora: Prof. Silvia Pérez



profesionales referentes de las instituciones en las cuales se insertan los estudiantes – profesionales no reconocidos en su tarea por la universidad-, son quienes tienen la responsabilidad de dicha práctica.

Sabemos que la asignación de recursos muestra el interés por la educación que tiene un estado.

Las recomendaciones de la UNESCO para los países en desarrollo es que destinen el 6 % de su PBI a la educación.

Ahora bien, durante 1995 la Argentina invirtió en educación fondos públicos equivalentes al 3,4 % de su PBI y privados correspondientes al 0,75 % del PBI, lo que suma un total del 4,1 % del PBI.

Para comparar, Chile y México se invirtieron 5,6 % y Brasil 5,1 % de sus respectivos PBI.

Canadá invirtió el 7 % de su PBI; Dinamarca el 7,1 %; Corea el 6,2 %; EEUU. el 6,7 %.

Argentina destinó en 1996, el 2,9 % de su PBI a financiar la educación primaria y secundaria y el 0,7 % a la educación universitaria. (Etecheverry G., 1999)

El salario docente y las condiciones de trabajo hablan del desprestigio en el que se ha sumido la actividad intelectual en nuestra sociedad.

La preparación para el empleo expresa la decisión de colocar a la educación como instrumento del mercado, acotando así el campo complejo de la producción de conocimientos en la práctica autónoma del pensamiento y por otro lado, determinando la transitoriedad de los profesionales formados, en tanto preparación de graduados obsoletos a la luz de los cambios que produce la concentración y avances tecnológicos.

El proceso de ajuste estructural, y por tanto el “retiro del Estado”, someten permanentemente a los docentes a sistemas de calificaciones arbitrarios y desiguales para acreditar determinadas prácticas académicas en detrimento de otras; es un claro ejemplo de esto el sistema de incentivos a la investigación, impulsado en la Argentina por el Ministerio de Educación en el año 1994, que ha servido para corroer las bases fundamentales de la identidad de los trabajadores de la educación y consolidar la idea de que la producción de conocimientos debe ser estimulada, pero no concebida por el Estado como un trabajo inherente a la práctica docente, nuevamente se recurre al esfuerzo extra.

Frente a la desigual posibilidad de acceso, muchos docentes se ven obligados a incluirse en forma voluntaria, para no quedar fuera de un sistema que cualifica en términos de antecedentes. Antecedentes que serán tenidos en cuenta para acceder a los cargos de docencia, en su mayoría docentes éstos que han sostenido el grado durante los últimos diez años.

Con esto y con un alto porcentaje de docentes ad-honorem, se han consolidado prácticas “voluntaristas” en el ámbito de la enseñanza superior, que ponen en cuestión a la producción de conocimientos como



proceso de trabajo especializado y, que consolidan relaciones de dependencia, que no pueden proponer una convivencia digna con el pensamiento crítico.

En cuanto a los estudiantes, el perfil socio-económico hasta el año 2000 estaba dado de la siguiente manera: la mayoría de los estudiantes son de género femenino y jóvenes; con ingresos familiares superiores a 400 \$ y sólo menos de la mitad de los estudiantes trabajaba, de los cuales el 51 % lo hacía por más de 23 horas semanales (Quiroz y Yamamoto, 2000).

El deterioro en las condiciones de vida de los estudiantes universitarios, sobre todo, a partir del agravamiento de la crisis en la Argentina, en el año 2001 configura una variable fundamental al momento de evaluar los procesos de formación profesional. La deserción y la alimentación deficiente son los problemas emergentes de la crítica situación social en el país, para el campo de la educación superior. En otro orden, la precaria situación de vida de los estudiantes, se traduce en la dificultad de acceso a los centros de formación y a los materiales bibliográficos indispensables³.

La lucha por los derechos humanos nos convoca a los trabajadores de educación, a manifestarnos en contra de un Estado retirante que, en el sector de la enseñanza superior se expresa en un vaciamiento del grado y en el “incentivo” para la producción estéril de “conocimientos” que poco cuestionan las implicancias político sociales de dicho vaciamiento⁴.

La responsabilidad docente, nos obliga a repensar junto a los estudiantes a la universidad, su lugar social de formación de sujetos que puedan posicionarse críticamente frente a la realidad e intervenir desde una perspectiva transformadora.

Al decir de Herbert Marcuse, “...la universidad es ya una institución política...en el mejor de los casos, sólo puede tratarse de una contrapolitización y no de una politización de la universidad”. (Ribeiro, 1982).

Consideramos que hablar de perfil profesional, no sólo es hablar de conocimientos, aptitudes, habilidades que el profesional deba tener para enfrentar en su intervención, los desafíos que le imponen las vertiginosas transformaciones políticas, económicas y sociales de la última década, de acuerdo a los requerimientos del mercado de trabajo, sino aprender a “repensar el pensamiento”. (Morin E, 1999)

³ Ver: Pérez, S. y Tancredi, A. “Perfil del Ingresante a la Licenciatura de Trabajo Social”. ESTS de la UNLP, 2004.

⁴ Hablando de la cooptación Coutinho dice “...lo que la cooptación hace es incidir al intelectual a través de varias formas de presión, experimentadas conciente o inconscientemente a optar por formulaciones culturales anodinas, neutras, socialmente asépticas”. (Coutinho en Yamamoto, 2000)



LA PRÁCTICA EN EL TERCER NIVEL

La situación del proceso de la práctica de los estudiantes en el año 2002, momento en que se realizó el estudio, se recuperó desde una mirada comparativa con el año 2001, y a partir de considerar cuestiones que son centrales en tanto condiciones mismas del proceso de enseñanza aprendizaje que la práctica organiza. A saber:

- ✓ La continuidad de los procesos iniciados en el segundo nivel, desde la perspectiva grupal de los equipos de trabajo; las instituciones - centros de práctica - y los proyectos o líneas de acción.
- ✓ Las instituciones que componen los centros de práctica.
- ✓ La situación del equipo docente que coordina este proceso.

En números absolutos la práctica del tercer nivel fue compuesta por 182 estudiantes que se distribuyeron en 34 instituciones - centros de práctica -, insertas en aproximadamente 15 barrios periféricos de la ciudad de La Plata, 2 barrios de la localidad de Berisso y un barrio de Florencio Varela. El ámbito académico de la práctica lo configuraron 6 Talleres, que funcionaron con equipos integrados por 2 docentes coordinadores y un espacio de supervisión semanal, a cargo de un docente supervisor (la profesora adjunta).

En el año 2001 la cantidad de estudiantes en la práctica del tercer nivel era de 150 y 28 instituciones conformaban los centros de práctica. Estábamos organizados en 8 talleres de la práctica.

La sobrecarga que se da este año sobre los talleres, ya que son 2 menos y además concentran más estudiantes y centros de práctica, impactará negativamente sobre el proceso pedagógico. En compensación una nueva metodología de trabajo nos permite contener y revisar la práctica pedagógica desde el abordaje sistemático a través de las instancias de supervisión colectiva.

Con relación a la **continuidad** en primer lugar hemos sistematizado la información de la **situación grupal** de los equipos a partir de tres (3) indicadores fundamentales: a) los grupos que conservan su constitución original (desde por lo menos el año anterior).

b) los grupos que se han reformulado, conservando un núcleo de integrantes que han trabajado juntos el año anterior, pero que suman otros que no superan el 50 % del número total.

c) Los grupos que se constituyen a partir del proceso de este año.



Los grupos que conservan su constitución original componen el 41 % del total de los grupos. Porcentaje que aumentó con relación al año 2001, en que sólo un 34,5 % de los grupos conservaba su constitución original.

El 32 % del total son los grupos nuevos que se conforman a partir del proceso de este año y el 26 % se compone de los grupos que se han reformulado conservando un núcleo mínimo de integrantes y recibiendo otros.

Haciendo una lectura comparativa, en el año 2001⁵ se observa un alto porcentaje de grupos reformulados a partir de un núcleo básico, el 65 % y es irrelevante el dato de grupos nuevos.

Esto da cuenta de la dinámica de los grupos y los conflictos que se manifiestan en ellos.

El número de integrantes de cada equipo oscila entre 4 y 7 personas. Siendo el mayor porcentaje (38 %) los grupos de 5 integrantes y le siguen los de 6 integrantes (29 %). Ambos suman el 67 % del total de los grupos con una conformación numérica aceptable como condición de inserción en una institución y la posibilidad de organizar un proceso de trabajo en ella.

El 20 % de los grupos están integrados por 4 personas y el 11 % por 7 personas.

El año 2001 refleja una situación más desequilibrada en cuanto a la composición de los grupos: el 64, 4% está dado por grupos de 4 a 6 integrantes; el 17,8 % 3 integrantes y el 17,8% 7 integrantes.

Con relación a la **continuidad vista desde las instituciones** –centros de práctica- podemos afirmar que el 64, 7 % son continuidad del proceso iniciado el año anterior y el 35,2 % son instituciones nuevas.

Se observa que existe una relación proporcional entre la sumatoria de los grupos que conservan su constitución original y los que se reformulan a partir de un núcleo mínimo, con la continuidad de las instituciones - centros de práctica -.

El problema radica en el contenido mismo de la **continuidad** cuando la mirada se pone en los **proyectos de trabajo**: no existe ni un caso de continuidad a partir de la línea de acción.

De modo que para el docente coordinador de taller, desde la perspectiva de la intervención le supone un esfuerzo de similares características a los procesos que se inician en este año.

Esfuerzo que se distingue en el trabajo orientado a la consolidación grupal del equipo de práctica.

⁵ La práctica de los profesionales en formación. Estado de situación: año 2001. Documento de Cátedra, TS III, ESTS de la UNLP. La Plata, 14 de junio de 2001. Silvia Pérez



En comparación con el 2001, se observó un incremento notable en la continuidad de las instituciones, que por aquel año sólo significaba el 40 % del total de los centros.

En cuanto a las instituciones el 58 % lo componen comedores municipales; el 26 % son hogares, guarderías y casas del niño. El 8,8 % son instituciones formales tales como escuela y Centros de salud. El porcentaje restante corresponde a algún centro comunitario, ONG y grupo barrial.

Mirando los datos del 2001, se corresponde la proporción de comedores, que significaban entonces el 55 % del total.

Con respecto a **las líneas de acción:**

De acuerdo al análisis que la cátedra hace de la realidad social de la Argentina, más concretamente su consecuencia fundamental: el hambre; el lugar de la Universidad en ella y la responsabilidad de los profesionales del Trabajo Social en desplegar procesos de intervención, que incidan concretamente en la realidad, tendiendo a aportar a la transformación social, hemos delineado⁶ un proyecto de trabajo para el caso de los comedores y las instituciones, que componen casi la totalidad de los centros de práctica, y que centran su accionar en la prestación alimentaria.

Dicho proyecto⁶ se plantea la realización de acciones de salud, capacitación y organización comunitarias, a partir de revelar el estado nutricional de los niños que asisten a los comedores comunitarios y de evaluar el aporte del estado en términos de políticas alimentarias.

Se planteó como una propuesta no obligatoria para los equipos de trabajo y como una primera experiencia, que una vez evaluada, sentará las bases de un proyecto de mediano plazo. La misma se articula con el Hospital de Niños Sor María Ludovica de la ciudad de La Plata⁷ (Servicio Social y Servicio de Nutrición) y con la cátedra de Estructura Social Argentina, quien proporciona elementos teóricos con relación a la desnutrición en la Argentina.

La cátedra Trabajo Social III, formuló el proyecto junto a un grupo de estudiantes, establece los contactos institucionales, coordina el desarrollo operativo del mismo y proporciona elementos teóricos metodológicos acerca de la práctica profesional del trabajo social y las políticas alimentarias, como marco para pensar la acción del estado burgués y el espacio socio-ocupacional del Trabajador Social.

⁶ Ver proyecto: Diagnóstico de la respuesta alimentaria del estado municipal y provincial en la ciudad de La Plata y Gran La Plata. Trabajo Social III, ESTS, 4 de Julio de 2002.

⁷ Ver Convenio entre el IDIP y la Cátedra de Trabajo Social III año 2002



Siguiendo con las acciones fundamentales, son diversas las líneas de trabajo que surgieron en las distintas instituciones:

- ✓ Acciones culturales (taller de máscaras) para abordar problemáticas complejas, tales como la violencia social.
- ✓ Generación y fortalecimiento de proyectos de generación de ingresos para grupos de hombres desocupados, vinculados a la institución de referencia. Acercamiento a grupos autoconvocados de destinatarios del plan Jefes y Jefas de hogar, con el objetivo de aportar en la generación de un proyecto que los contengan y signifique un aporte al barrio.
- ✓ Acciones de salud vinculadas a la participación en un programa específico (Prodiaba) y al abordaje de la salud reproductiva (en articulación con el Higa San Martín y con el Área programática del hospital de Berisso).
- ✓ Trabajos con jóvenes y actividades tales como roperos comunitarios, relevamientos poblacionales, actualización de datos de familias, etc.

LOS PRÁCTICOS

Fueron dos los grupos que configuraron los espacios de los prácticos, en el año en cuestión. Los mismos estaban integrados por 91 estudiantes cada uno y fueron coordinados por 2 equipos docentes, conformados por 2 ayudantes alumnos cada uno.

La coordinación general la realizó la profesora titular.

El trabajo se organizó a partir de los ejes emergentes del teórico y con la utilización de diversos recursos técnico-pedagógicos, tales como proyección de películas, paneles de experiencias, textos complementarios, producciones de los estudiantes, se promovió la reflexión crítica y la apropiación de conocimientos específicos.

Es importante aclarar que la conformación del práctico no respetó los grupos de los talleres, ni los grupos de la práctica.

EL EQUIPO DE CÁTEDRA

En cuanto a la situación del equipo de cátedra: 20 eran los docentes, diplomados y estudiantes que integraron el equipo.

El 70 % de los recursos humanos estuvo dedicado a la práctica. De los cuales el 42,8 % trabajó ad-honorem; el 42,8 % tiene una renta que equivale a una simple dedicación y el 14,2 % de los docentes posee un salario equivalente a una semi-dedicación. Del 30 % dedicado a los teóricos y prácticos, el 67 % trabajó ad-honorem.



La práctica supone, para el docente, la organización y coordinación de los procesos de enseñanza aprendizaje: el diseño metodológico de los encuentros, la evaluación y reformulación de los objetivos pedagógicos, el aporte por cuenta del docente del material didáctico y bibliográfico, dada la necesaria actualización permanente que se desprende de la vertiginosidad de los cambios sociales y la supervisión de los proyectos de intervención. Para el docente coordinador del taller, la práctica también supone el establecimiento de los contactos institucionales y el compromiso académico - profesional con los proyectos de trabajo que se despliegan en dichas instituciones.

Para el caso de los trabajos prácticos, al tratarse de comisiones supernumerarias, se dificulta el seguimiento de los procesos de aprendizaje singulares y se diluyen las dificultades particulares para la producción de conocimientos. Los tiempos y las evaluaciones tienden a homogeneizar y estandarizar la diversidad de los procesos formativos. Sólo un equipo más numeroso de docentes puede organizar exitosos procesos de aprendizaje.

La formación y capacitación de los docentes queda librada a una decisión individual y arbitraria, siendo éste un mecanismo funcional que se destaca en el deterioro de la universidad pública de los últimos años.

El costo de un curso económico de postgrado, en nuestra propia unidad académica, equivale al 60 % del salario de un docente con dedicación simple.

Tanto los docentes como los estudiantes, aportan recursos para la práctica en mayor proporción que los que el estado devuelve en calidad, condiciones de trabajo y producción.

Consideramos a este eje de análisis como el sustrato fundamental desde el cual se desprenden los procesos de trabajo vinculados a la formación profesional para este ámbito particular.

Por lo tanto aspiramos a la transformación social que sitúe a la universidad en el lugar que corresponde, dicho de otro modo aportando teórica y prácticamente a los procesos sociales que luchan por mejores condiciones de vida para la mayoría de la población. Esto a micro- escala y en nuestro pequeño ámbito institucional, se traduce en la reasignación de recursos, dado que no se concibe la formación de grado sin el tránsito de la práctica, ni el aporte de la universidad sin el contacto directo con la población.

No se observan avances sustanciales en la formación de grado desde el derrame de fondos que significó la compulsiva participación docente en la investigación, a partir de la implementación de los incentivos a la misma. Insuflando una dedicación horaria de docencia que poco tiene que ver con ella. Una vez más, el usufructo individual de los recursos de todos se destaca como mecanismo funcional del deterioro de la universidad pública.



Es este el marco desde el cual debemos analizar la práctica académica, la formación profesional y el consecuente impacto en la vida de los estudiantes y las instituciones en las cuales recalamos.

ACERCA DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

La convicción de que el cambio es posible⁸, está relacionada con aquellas personas o equipos de trabajo que poseen cierto nivel de análisis de los procesos sociales y posiciones más trabajadas desde la perspectiva ideológico política.

Mayoritariamente se comparte la aspiración de cambio como una expresión de deseo, en la cual los estudiantes se asumen como responsables del mismo y esto en ocasiones los llena de frustraciones; ya que aparecen dificultades para verse como generadores de condiciones a nivel micro, que harán posible ese cambio en un proceso histórico social más amplio.

En el comienzo de la experiencia de práctica, se observa una depositación acrítica y excesiva en la profesión, como generadora del cambio.

Consideran a la participación, la organización y la creación de nuevos espacios sociales, como el medio a través del cual la universidad se compromete con dichos procesos.

Al cambio se lo entiende como un proceso lento y se reconocen en él a los grupos pequeños de organizaciones barriales, quienes desde esta perspectiva, contienen en sus reivindicaciones; una apuesta contrahegemónica.

Hay desconocimiento de los movimientos sociales en la Argentina hoy, y poca predisposición para vincularlos con el surgimiento de un proyecto social diferente.

En términos operativos, la realización de un buen análisis de contexto permite la generación de propuestas de acción coherentes con la realidad local, dado que se trata de intervenciones a micro escala.

Los avances que se registran en este sentido no van acompañados de lecturas complementarias, material bibliográfico, diarios, etc. Es destacable que por la formación misma, hay una tendencia a la comprensión general de determinados fenómenos (neoliberalismo, fragmentación social, políticas focalizadas).

Se observa una ligazón entre el diagnóstico producido y la alternativa de acción escogida.

⁸ "...Uno de los primeros saberes es el saber de la Historia como posibilidad y no como determinación..." (Freire P, 1999).



Se visualizan dificultades en el proceso de objetivación de hechos y situaciones cotidianas, predominando una tendencia a definir las acciones de los sujetos que intervienen en los procesos como rasgos de carácter o actitudinales (autoritario, verticalista, bueno, malo, etc.), en vez de interpretarlas como la expresión de relaciones sociales y la particular ubicación en ellas. Hay una tendencia generalizada a recuperar las situaciones de la intervención y por tanto de la realidad social desde la anécdota. Los grupos que más dificultades presentan se caracterizan por tomar a los hechos como fenómenos aislados.

En cuanto a la **Reflexión crítica sobre la práctica** se observa que existe inicialmente confusión conceptual entre práctica social y práctica profesional; hubo dificultades para recuperar analíticamente las experiencias anteriores, si bien es necesario hacer la salvedad de la particular experiencia de práctica pre-profesional de este grupo de alumnos durante el año 2001, por el estallido de la crisis y el impacto en la universidad. Sólo se hace una recuperación de aspectos positivos y negativos en comparación con la práctica actual, predominando una fuerte tendencia a resaltar lo negativo.

Se identifican situaciones problemáticas con relación a la experiencia del año en cuestión y se plantean cómo seguir.

Hay una tendencia mayoritaria a reconocer a las prácticas sociales emergentes de la organización popular en la realidad de nuestro país (la lectura de diarios es una apoyatura importante para tal logro). Aunque en realidad, no se hace una vinculación analítica sólida de los procesos del barrio y los movimientos sociales⁹. Se considera incipiente el trabajo de conceptualización sobre la práctica.

La reflexión sobre la práctica promueve debates que tienden a producir al menos transitoriamente (dado el proceso formador en el que se inscriben) posicionamientos ideológico-políticos.

Se indica como un obstáculo preexistente al proceso, la imposibilidad de visualizar el rol profesional en las instituciones centros de práctica. Esto dificulta la construcción de sentido del proceso de intervención.

Se señala una ruptura importante entre los espacios pedagógicos: el teórico (por tanto la teoría), los trabajos prácticos y la práctica.

En términos generales, desde la formación profesional los estudiantes señalan como obstáculo la visión fragmentada de cada cátedra de trabajo social y la consecuente propuesta pedagógica.

⁹ El discurso teórico necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica (Freire, 1999)



En cuanto al **reconocimiento y conocimiento del saber existente**, observamos que se da cierta articulación e integración de contenidos de otras asignaturas, mérito que es destacable ya que el sistema de enseñanza no está diseñado para tal fin¹⁰.

En la producción de los trabajos finales, se logró configurar las categorías teóricas resultantes del proceso de la práctica y se evidencian allí los intentos de articulación con las categorías propias de otras disciplinas. Proceso que denuncia marcadas desigualdades en cuanto a la calidad de la producción entre los diferentes grupos.

Debemos considerar que en líneas generales, los estudiantes presentan dificultades en la apropiación de la bibliografía propuesta por la cátedra.

Se visualiza la capacidad para proponer líneas de acción, aunque se observa que no es tan sólida la fundamentación teórica del diagnóstico de situación en el que se enmarca tal propuesta de intervención.

Se dan casos en que la fundamentación es muy pobre porque también es inapropiada la línea de acción propuesta.

La información actualizada sobre el tema emergente en la mayoría de los casos fue estimulada por la coordinación, a partir del trabajo semanal de lectura de diarios y/o textos complementarios; podríamos decir que no se observa una tendencia a la búsqueda de información ni predisposición para ello.

Con relación al campo profesional, se observa una crítica no constructiva sobre los colegas; se reitera la tendencia a definir las acciones de los sujetos (en este caso profesionales del trabajo social) como rasgos de carácter o actitudinales. Es muy dificultoso complejizar el análisis que permita visualizar los límites y las posibilidades de la intervención profesional, ya que como se dijo anteriormente, hasta ahora era, en una mirada parcializada, un instrumento para el cambio por definición.

La mirada sobre el campo profesional se manifiesta en algunos grupos como objeto de situaciones angustiantes¹¹, si bien, promueve el debate y la discusión en los talleres. Hay una marcada tendencia a problematizar el lugar del trabajo social en el estado desde una relación dicotómica.

En algunos talleres el campo profesional se abordó desde el particular aporte metodológico para la intervención en lo social.

Hay una tendencia a la reflexión colectiva sobre la práctica, y a tomar al **grupo como fuente de problematización**, con la realización de reuniones grupales periódicas. Si bien, algunos grupos no lo hacen sistemáticamente, lo implementan como respuesta a los requerimientos de la coordinación o

¹⁰ El desarrollo para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación (Morin, 1999)

¹¹ Angustia que se pone en juego al momento de construir la identidad profesional (Mourao y Paiva, 1997)



cuando aparecen situaciones problemáticas. Es importante señalar las dificultades objetivas que presentan los estudiantes debido a la carga horaria que significa el proceso de la práctica en su totalidad.

En el ámbito del taller hay una tendencia mayoritaria y con resultados positivos a sostener procesos de escucha, devolución, cuestionamiento y propuestas entre los grupos y /o compañeros de taller; éste es un trabajo conciente que el equipo coordinador incentiva desde el inicio, pero que se hace propio en la segunda mitad del año cuando el proceso de intervención se configura en un proyecto concreto de trabajo¹².

En términos generales hay una recuperación crítica de la experiencia de trabajo en grupo, salvo la inmediata anterior por las cuestiones ya planteadas.

Con relación a las expectativas del trabajo en taller, acuerdan considerarlo: como un ámbito que posibilita el intercambio de experiencias, el redireccionamiento de la práctica, la apropiación de los distintos procesos, el aprendizaje colectivo, el acompañamiento y la contención, la articulación teoría-práctica y el aporte de instrumentos metodológicos. En otras palabras, se destaca la supervisión permanente.

En el inicio de la experiencia hay una fuerte depositación de las expectativas del taller en la coordinación, situación que es abordada desde la intervención pedagógica y grupal.

Es importante señalar la explicitación que los estudiantes realizan acerca del fortalecimiento del dialogo y sobre todo el buen trato.

Con relación a la **curiosidad epistemológica**¹³, podemos decir que si bien hay un interés manifiesto en las situaciones de aprendizaje (que se expresa en el cumplimiento de los trabajos solicitados, la presencia, la participación, etc.) y condiciones para identificar y priorizar los hechos relevantes, no se visualiza una predisposición a la indagación teórica; sólo hay estudiantes más o menos responsables cuando se sugiere la lectura de determinados textos.

Predomina una actitud receptiva más que activa, lo cual estaría indicando la dificultad de reconocerse como protagonistas de la situación de aprendizaje.

Se observa un punto de acotamiento en el proceso, que tiene que ver con los requisitos que la cátedra pone para la aprobación de la cursada.

¹² "...El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia" (Freire, 1999)

¹³ "La construcción o producción del conocimiento implica el ejercicio de la curiosidad, es decir hacer una aproximación metódica al objeto" (Freire, 1999)



Y se destaca un eje central que conduce el aprendizaje del año, vinculado al sentido de la intervención profesional (a través de la experiencia pre-profesional) en el ámbito comunitario.

En cuanto a la **apertura para la producción de conocimiento aún no existente**, hay un reconocimiento de los sectores con los que trabajamos como portadores de saber, situación que cuesta verla expresada en lo concreto (o contenida en un proyecto de trabajo), si bien desde lo discursivo no hay dudas de ello.

El reconocimiento de la práctica social como fuente de conocimiento y recuperación de saberes, queda demostrado en la producción de algunos trabajos finales, pero es evidente el predominio del pensamiento lineal al plantearse la articulación teoría-práctica en una simple acción de "aplicación de conocimientos".

Con relación a las condiciones para la producción de conocimientos y a modo de síntesis se observa que:

Aparecen dificultades para vincular analíticamente las expresiones cotidianas de los fenómenos sociales con su génesis macro estructural, lo cual coloca a la formación en una preparación instrumental para la intervención social, en un plano muy aparente del conflicto social¹⁴.

El proceso de aprendizaje desarrollado durante el año, que supone intervención pedagógica más intervención profesional, (tomando como punto de partida el trabajo conceptual sobre determinadas nociones centrales) permite fortalecer la reflexión crítica sobre la práctica y los alcances de la intervención profesional del trabajador social. En este sentido, el trabajo pedagógico en el tercer nivel de la práctica presenta un punto de inflexión importante que supone, reconocer y ordenar analíticamente las experiencias anteriores, para integrarlas críticamente al desarrollo del proceso de trabajo en curso. Permite identificar nuevas situaciones problemáticas y contextualizar la experiencia particular que se está realizando.

Con desigual apropiación, hay una tendencia a articular saberes e integrar conocimientos, si bien es una tarea muy dirigida por la coordinación. Se expresa cierta superficialidad funcional en el análisis del campo profesional. Aparecen falsas dicotomías que reflejan en ocasiones la predominancia de un pensamiento lineal que no puede coexistir con la comprensión de los fenómenos sociales.

El trabajo en grupo es un marco de contención para los procesos de aprendizaje que se estructuran a partir de la práctica. Posibilita transitar el

¹⁴ Es esta subsunción del conocimiento teórico en un conocimiento instrumental, que al reproducir la racionalidad burguesa, deriva en la autoreproducción de la subalternidad técnica del Trabajador Social. (Montaño, 2000)



aprendizaje vivencial del trabajo colectivo. Debemos considerar los diferentes planos de la experiencia: el aprendizaje de lo grupal, y allí las situaciones inherentes a esta vivencia, así como la posibilidad de proyectarse como grupo y de organizar un trabajo de intervención con otros.

Se observan dificultades en la apropiación del proceso de aprendizaje y falta de predisposición a la indagación teórica, si bien, en general, hay receptividad de las sugerencias que se realizan.

El predominio del pensamiento lineal tiende a reducir la producción de conocimientos.

ACERCA DE LOS VALORES

Los estudiantes reconocen una vinculación entre los valores: confianza, compromiso y responsabilidad, planteándoselos como expectativas para el taller.

La confianza se manifiesta entre los integrantes del taller y con el equipo docente; en algunos casos se da con los referentes del centro de práctica. En lo concreto, se relaciona con la posibilidad de plantear acuerdos y diferencias (libertad para opinar); en ocasiones en el taller se observa dificultades para plantear situaciones problemáticas ante la coordinación.

A la ausencia de confianza los estudiantes la viven como un obstáculo para el desarrollo de la experiencia grupal y para la realización de un proyecto social.

El compromiso y la responsabilidad se plantean ligados mutuamente y se ven plasmados en el cumplimiento de acuerdos, entregas de trabajos, etc. Mayoritariamente se visualiza al compromiso¹⁵, como inherente al desempeño profesional y en este caso, se expresa en el aporte que se puede hacer desde la práctica pre-profesional, a los sujetos con los que trabajamos.

El ámbito de la supervisión es un lugar privilegiado de expresión de los distintos valores en juego.

Hay una percepción mayoritaria, de parte de los estudiantes, acerca de las deficiencias en la capacidad de escucha entre ellos mismos.

En cuanto a solidaridad y democracia, no hay hechos que demuestren que han sido rescatados como valores importantes en el ámbito pedagógico, aunque sí se plantean como objetivos a lograr en los procesos de intervención.

¹⁵ El compromiso sugiere la necesidad de poseer un punto de clase en el análisis de la sociedad en el ejercicio de la profesión en esa sociedad. (Iamamoto, 2000)



En algunos casos, se relaciona a la solidaridad con la capacidad de escucha y el acompañamiento de los compañeros de taller en los momentos de dificultad, y a la democracia, como la posibilidad de expresarse libremente en el taller.

En conclusión, se observa que no hay una tendencia conciente a abordar desde la intervención pedagógica, la producción de los diferentes valores que configuran la práctica social misma, sólo prevalecen algunos como postulados preexistentes en el campo de las ciencias sociales¹⁶.

ACERCA DE LA AUTONOMÍA

Se observa que la apertura para participar en el taller y en el grupo de trabajo es un logro del proceso.

Es desigual la posibilidad de sentar posición propia frente a distintas situaciones, así como la posibilidad de fundamentar ideas.

Se observa falta de claridad y solvencia teórica que se expresa en la confusión de conceptos y en la mezcla de corrientes de pensamiento. Situación que se explica en parte, por el proceso de ruptura con lo aprehendido y la configuración de nuevos conceptos y valores.

No es frecuente la generación de debates, a pesar de los esfuerzos que realiza la coordinación, pero una vez instalado el mismo hay una tendencia a participar activamente.

Se observa que quienes se destacan en la participación en el taller son quienes más lo hacen al interior de los equipos. Algunos equipos que no participan en el taller, sí lo hacen en el espacio de supervisión.

No se visualiza una problematización de la **propia identidad** o una auto-objetivación, esto puede explicarse por la situación general de los jóvenes y su crisis de identidad.

La identidad que procuramos indagar tiene que ver con el reconocimiento como sujetos de clase, protagonistas del cambio, representantes activos de la universidad, sujetos del estado y como intelectuales.

Es minoritario el grupo de estudiantes que trabaja en función de reconocerse.

Hay dificultad para reconocer a la universidad como institución del estado (expresando por éste un fuerte rechazo), no obstante sí se reconocen como estudiantes.

¹⁶ La total desconsideración por la formación integral del ser humano y su reducción a puro adiestramiento fortalece la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo (Freire, 1999)



En cuanto a la **toma consciente de decisiones**, consideramos que hay una comprensión en cuanto a los diferentes modos de intervención y su impacto a nivel de la subjetividad de los sujetos, con intentos de sostenimiento de tal actitud a lo largo del proceso.

Dicha comprensión dependió de la capacidad de cada grupo para analizar y cuestionar su propio proceso. En este sentido la coordinación realiza una intervención dirigida.

En algunos grupos predomina una tendencia al hacer sin evaluar el impacto.

Cuando evaluamos la **tolerancia y la aceptación de la diferencia**, observamos que en el discurso se manifiesta un rechazo a la discriminación y al prejuicio, pero en la realización de algunos informes se observa lo contrario. No hay problematización de las propias actitudes en torno a ello. Hay disponibilidad y apertura al dialogo, pero se evita la confrontación abierta cuando hay diferencias de posicionamientos. Se registran algunas voces y posturas como “legitimadas” o “más autorizadas que otras”.

Aparecen dificultades para el reconocimiento de las distintas manifestaciones culturales en los procesos sociales y se relaciona estrechamente con los prejuicios; en general se marca “lo diferente” o se ve al otro desde la “carencia”.

Se registra un alto impacto a nivel personal de las problemáticas planteadas en el barrio, esto se manifiesta en los grupos de trabajo y en las reuniones de taller.

En algunos casos predomina una tendencia a hacerse cargo de situaciones que sobrepasan las posibilidades de intervención, lo cual lleva a una gran frustración. Se dieron casos extremos en este sentido haciéndose necesario un trabajo individual.

En cuanto a las relaciones vinculares que se producen en la experiencia, se observa que en general son con los referentes y no con los vecinos del barrio, lo cual se explica por la inserción de los estudiantes en los centros de práctica. No en todos los casos estas relaciones son bien manejadas. Se han presentado situaciones de dificultad para relacionarse con la gente.

Se produce una especial “sensibilización” de los estudiantes con determinados grupos sociales; en primer lugar el de los niños. Esto se relaciona con las características de los centros de práctica.

Le siguen los adultos desocupados (en general destinatarios de “planes de empleos”); mujeres, adolescentes y jóvenes madres.

Estamos en condiciones de concluir que, en cuanto a la situación de autonomía de los estudiantes en el marco del proceso formador: hay una tendencia desigual a participar activamente en el taller, a sentar posición y



a fundamentar ideas. Falta claridad y solvencia teórica. En general la práctica educativa habitual no promueve este trabajo.

El tiempo y la cantidad de integrantes del taller dificultan el conocimiento exhaustivo y el trabajo en el sentido de la identidad de los sujetos en formación; así también se hace necesario el abordaje de los prejuicios no explicitados para hacer consciente el entrecruzamiento de valores, visión del mundo, proyectos que se ponen en juego en cada intervención profesional.

La capacidad del grupo para analizar fenómenos se relaciona con la posibilidad de tomar decisiones.

Más que procesos de identificación con determinado sector social, reconocemos procesos de sensibilización.

ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE LOS SUJETOS DEL PROCESO FORMADOR .

Se deposita en la coordinación el lugar tradicional del docente, lugar del saber, pero con un estilo diferente de relacionamiento; en algunos casos no se logró superar la tendencia a la comunicación radial dirigida a la coordinación.

Al interior de los grupos hubo roles estereotipados con “deposición” de lo malo en algunos integrantes.

También se visualizaron roles estereotipados en el taller (los que siempre participan, los callados, etc.).

Hubo producción grupal con apropiación de consignas y cumplimiento de acuerdos.

Hay dificultades para visualizar al proceso de aprendizaje como materia misma de aprendizaje, si bien se han realizado señalamientos desde la coordinación en relación al mismo, intentando la objetivación por parte de los estudiantes.

ACERCA DEL RIGOR METODOLÓGICO

Los diagnósticos elaborados fueron un ordenamiento más riguroso del conocimiento acumulado con relación a la problemática objeto de intervención, estableciendo relaciones de esa problemática a nivel micro.

Hubo direccionamiento desde la coordinación.

Se observan dificultades para analizar los fenómenos y seleccionar la información.

En algunos casos los proyectos formulados se evalúan como técnicamente correctos; en otros casos se registran dificultades para la formulación de los



mismos. Y en menor medida, se observan dificultades en la implementación.

La **programación y la evaluación** de acciones es un objetivo de la coordinación, que supone mucho esfuerzo al inicio del proceso.

Si colocamos la mirada en el **registro sistemático del proceso** de trabajo, vemos que en términos generales los cuadernos de campo contienen una cantidad de datos anecdóticos, sin análisis. Se observa que no hay **apropiación** de su utilidad como materia prima para la sistematización de la experiencia.

Si bien las planillas de registro presentan confusiones en la formulación de objetivos, planteo de actividades y limitaciones en la evaluación de las mismas, en general hubo elaboración y entrega sistemática. Destacándose en algún taller la calidad de la producción.

En general no se solicitaron informes parciales de avance de la práctica por escrito.

La **lectura de diarios** no es una práctica habitual, por lo que se registra falta de información oportuna, lo cual limita los análisis de la realidad local.

En algunos talleres el trabajo planteados desde la coordinación con relación a la noticia semanal estimuló y mejoró el dominio de información.

En cuanto a la lectura de **bibliografía** complementaria se dio a partir de la demanda de ciertos grupos y a las sugerencias que el equipo docente consideró oportunas.

En general no hay reconocimiento de la importancia de la **investigación** para el campo profesional; si bien en algunos grupos se destaca el interés por profundizar núcleos problemáticos emergentes de la práctica y la intención de estudiar sus causas y consecuencias.

No predomina una actitud investigativa.

Hasta aquí y a modo de síntesis observamos que:

Se registra por primera vez la exigencia técnico-metodológica de realizar diagnósticos, formular, implementar y evaluar proyectos sociales.

Impactan en esta producción las dificultades registradas anteriormente en torno a la producción de conocimiento y la situación de autonomía de los estudiantes.

La práctica indica que debemos revisar el sistema de registro de la experiencia y promover la imprescindible actualización permanente de la información para optimizar la intervención profesional.



El reconocimiento del ordenamiento metodológico de **la intervención** es un logro del proceso de trabajo del año. Esto se refleja en los trabajos finales, en el diseño del instrumento de evaluación del proceso, etc.

No hay una tendencia mayoritaria a la reflexión crítica de la intervención profesional y el lugar social que ocupa. En algunos casos se problematiza acerca de la acción ideológico-política que soporta.

Hay una tendencia a relacionar a los determinantes de la misma como posicionamientos individuales.

Se logra al finalizar el proceso, configurar una noción de Trabajo Social.

En cuanto a la **supervisión** la cantidad de encuentros variaron entre los distintos talleres y aún entre los grupos de un mismo taller (oscilando entre 3 y 8 encuentros); se acuerda en evaluarlos como productivos y necesarios. Se realizaron a demanda de los estudiantes o a solicitud de la coordinación. Es considerado como un recurso valioso por las dos partes.

Se reconoce al **taller** como ámbito propicio para la organización de procesos de aprendizaje propios de la formación profesional; siendo el lugar que promueve respuestas a distintas situaciones que afectan el desarrollo de la práctica. Se configura como un espacio de seguimiento y acompañamiento de la experiencia, si bien a veces se reclama el mismo proceso en terreno.

Se valora el conocimiento producido a partir del intercambio de experiencias.

Se parte del reconocimiento de la experiencia y su organización pedagógica como medio para el conocimiento.

El **práctico** es un espacio que permite realizar un juego asociativo con los conocimientos que se tienen para colocarlos en confrontación con la experiencia en curso.

La dinámica del mismo, está dada por la impronta del docente en lo relativo a su intervención y la capacidad para utilizar distintas herramientas didácticas, como disparadores de debates que superen el planteo anecdótico y sustancien la argumentación teórico-política de la intervención profesional.

El dialogo con los diferentes sujetos sociales, protagonistas de los movimientos que se configuran como materia de estudio, desde las distintas expresiones que cada uno tenga, debe marcar la permeabilidad de la profesión al suceder social. Los distintos planteos conflictivos esbozaran las problemáticas que enmarcan la intervención y orientan la producción de nuevos conocimientos en la sociedad.





**PROGRAMA DE LA MATERIA:
OBJETIVOS Y PROPUESTA**

OBJETIVO GENERAL¹

Promover, la capacidad para disponer simultáneamente de:

- una aptitud general para plantear y analizar problemas;
- principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Promover procesos de intervención en la realidad social a nivel local, a partir de la generación de proyectos sociales para el ejercicio del quehacer profesional.

Identificar las categorías teóricas relevantes que den cuenta del proceso de la práctica y el contexto social en el que se desenvuelve.

PROPUESTA

Se propone configurar a la práctica como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje que estructura la formación profesional.

En este marco, se realizará una experiencia de intervención inherente al trabajo social, a partir de la inserción en una institución u organización efectora de política social en la realidad local.

De modo que las políticas sociales, el estado, las relaciones sociales, la cuestión social y el trabajo del Trabajador Social son los organizadores teóricos del proceso que se propone vivenciar.

La generación, formulación, ejecución y evaluación de un proyecto social será el trazado teórico-metodológico que los estudiantes realizarán y que el equipo docente acompañará a través de las diferentes entregas.



¹ Hacemos propia la finalidad de la enseñanza que Edgar Morin propone en la Cabeza Bien Puesta, 1999.

ESPACIOS PEDAGÓGICOS



Siguiendo el pensamiento de Paulo Freire, entendemos que, la práctica educativa se define en el interjuego dinámico de enseñar y aprender; siendo éstos los términos fundamentales, inseparables y en constante relación del proceso formador.

El aprender constituye la experiencia fundadora, en la que se diluye el enseñar y el enseñar consiste en crear las posibilidades de producción o construcción de conocimientos.

La práctica de enseñar-aprender se entiende como una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética (Freire, 1999).

Dos son los sujetos fundamentales que intervienen en el proceso: el sujeto que se forma y el sujeto formador. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

El proceso de aprendizaje supone la transformación de los educando en sujetos reales de la construcción y reconstrucción del saber enseñado y dicho proceso es esencialmente praxis, ya que la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría-práctica.

La vinculación docentes-estudiantes se centra básicamente en la efectivización de actividades de formación donde "el proceso de aprender se define por el hecho de que el estudiante se apropie directamente del saber, no siendo el profesor el mediador privilegiado, aquel por el cual el saber pasa obligatoriamente, sino un organizador' de situaciones formativas" (Follari, 1993).

La condición de afectividad que configura el sustrato del proceso no debe eludirse, el interés por el tema, la implicación como sujeto en el tratamiento del mismo, la posibilidad de vincularse con otros.

Para el caso del Trabajo Social, el aprendizaje es constitutivo de la práctica profesional, entendemos a la misma como una totalidad compleja que compromete en su interior prácticas de producción de conocimientos, de recreación de contenidos y procedimientos metodológicos, así como prácticas ideológico-políticas, en tanto se producen actividades en diferentes ámbitos de la realidad, que inciden en las representaciones ideológicas existentes en los sujetos de la experiencia y en la situación organizativa de los sectores con los cuales la práctica misma se articula.

Reconocemos entonces, a la práctica como materia prima vertebradora del proceso de formación profesional (Pérez y Legardón, 1995).

Las consideraciones que aquí se expresan, tienen a la práctica pre-profesional como ámbito pedagógico privilegiado en el análisis, advirtiendo que éste si bien destacado, no constituye el ámbito total (tal vez, si totalizante) de lo existente en la estructuración del proyecto de formación.

Reconocemos la existencia de cuatro sujetos en la práctica, que ocupando posiciones específicas, dan cuenta de la existencia de otros. Así resulta que



docentes, estudiantes profesionales referentes y grupos populares se encuentran ligados en un compromiso de acción y producción de conocimientos que resulten significativos a las necesidades e intereses del cuarto sujeto en particular.

Aquí lo que resulta significativo a la práctica profesional no lo es menos para la práctica de formación de los futuros cuadros profesionales, siguiendo los lineamientos del CELATS, a fines de la década del 80, podríamos hacer notar que la profesión se hace alternativa en la medida que se articula, facilita y refuerza el desarrollo de un proyecto social en torno a los intereses de la clase trabajadora como convocatoria de una nueva hegemonía. De este modo damos cuenta de los principios orientadores de la actividad de formación y de la especial vinculación que se pretende entre los sujetos involucrados.

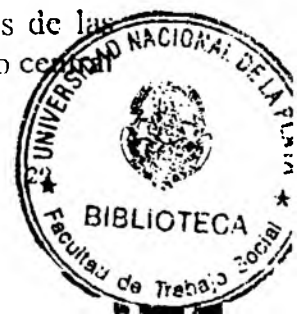
El teórico y en buena medida el taller de la práctica, aparecen como los espacios privilegiados de esta interacción.

Estas categorías conceptuales “relevantes” brindadas en los teóricos pueden no serlo en términos instrumentales inmediatos, es decir, podrán o no tener una implicación directa con los procesos de intervención que se estén desarrollando en la práctica. Se trata aquí, de entrar en contacto con el “adquirido” en términos de conocimiento, producido en nuestra disciplina u otros ámbitos de la ciencias sociales. Lo cual no excluye, más bien incluye, el abordaje de las temáticas emergentes en los diversos talleres de la práctica, a modo de intento de primeras generalizaciones temáticas.

Los **prácticos** en vinculación directa con el teórico, son el ámbito donde se brindan los instrumentos necesarios para la producción de categorías conceptuales definidas por el equipo docente como “relevantes” Se promoverá el espacio de re-trabajo de los conceptos fundamentales desde los autores escogidos por la cátedra, a partir de promover un juego asociativo con los conocimientos que se tienen para colocarlos en confrontación con la experiencia en curso.

Se prevee la realización de trabajos prácticos no convencionales que posibiliten el análisis y la discusión acerca de la realidad nacional e internacional, y nos ayuden a comprender los movimientos sociales en la Argentina de hoy, a partir de la lectura de periódicos y revistas, el debate sobre películas, etc.

Los paneles de experiencias profesionales para la presentación de sus prácticas, se convertirán en la matriz fundamental para el análisis de las estrategias de intervención en el contexto local. Será éste un insumo central para los talleres de la práctica pre-profesional.



El **taller de la práctica** es el espacio en que se produce un aprendizaje centrado en la intervención misma. Es la práctica supervisada.

Los equipos docentes deberán en este ámbito articular procesos de formación con los procesos propios de la intervención que efectivamente se va realizando y produce impactos político-ideológicos; atendiendo a que la lógica de cada uno de los procesos no siempre se corresponden.

El taller de la práctica es sin duda para ambos sujetos de la experiencia un espacio de riesgos e incertidumbres potenciado por su inscripción crítica y actual en contextos de pobreza y exclusión social.

Por la naturaleza de la intervención, el trabajo interdisciplinario será ineludible. Lo cual llevará a un trabajo disciplinar más profundo. Así la revisión de los fundamentos teóricos-metodológicos, al igual que los éticos-políticos tendrán un dinamismo particular.

Un ámbito ligado al taller es el de la **supervisión** por equipos de práctica: estos encuentros se realizarán a solicitud de los estudiantes o del equipo coordinador con la frecuencia que los integrantes del taller estimen adecuado para el proceso que se esté realizando.

El **Centro de Práctica**, debe concebirse como un ámbito de acción y reflexión conjunta con los grupos populares; siendo el taller el espacio establecido para pensar las estrategias adecuadas para que dicho proceso se dé en la realidad de cada Centro.

Es el ámbito de seguimiento académico-profesional de las experiencias de práctica pre-profesional.

El reto será descifrar las nuevas mediaciones por medio de las cuales se expresa la cuestión social hoy, para aprehender las varias expresiones que asumen las desigualdades sociales y captar las múltiples formas de presión social, de invención y reinención de la vida construidas en el cotidiano. Es en el presente que están siendo recreadas formas nuevas de vivir que apuntan a un futuro que está siendo germinado. (Iamamoto V. M., 1998)

En esta concepción el Centro de Práctica es espacial y políticamente el centro de la práctica, a partir del cual visualizamos al conjunto del proyecto de formación.

La **Supervisión docente** es un espacio de seguimiento y formación del equipo docente; está coordinado por una docente supervisora. Esta modalidad de trabajo surgió a partir de la necesidad de responder oportunamente a la complejidad del proceso pedagógico, que los docentes organizamos, como continente de la práctica en la formación de los Trabajadores Sociales.

La vertiginosidad de los acontecimientos sociales, la interpelación de los mismos a la acción profesional y la responsabilidad en la formación, tanto



de los compañeros docentes como de los futuros colegas nos impone la responsabilidad de crear nuevos ámbitos de intercambio y formación.

Reconocemos a la supervisión como metodología propia para el desarrollo de la disciplina y entendemos que la particularidad del trabajo docente que desarrollan los equipos de las cátedras de Trabajo Social se define en el interjuego de la actividad académica y su comprometida relación con la realidad social, a partir de la intervención profesional en ella.

El rol de la universidad en la sociedad y la incidencia y desarrollo del campo profesional son las directrices del proceso formador.

Nos proponemos generar un ámbito de capacitación docente a partir de la supervisión de la práctica pedagógica en la formación de los profesionales del Trabajo Social.

MODALIDAD DE FUNCIONAMIENTO DE LOS ESPACIOS PEDAGÓGICOS:

Se realizarán **teóricos-prácticos** con una carga horaria de 4 hs semanales. La programación pedagógica establecerá la utilización de dicho espacio. El ámbito del teórico es el único que garantiza el encuentro de todos.

En cuanto a la obligatoriedad en la participación, reglamentariamente corresponde el 80 % de asistencia por tratarse de los prácticos; en esta propuesta quedarían incluidos los teóricos con la misma obligatoriedad lo que nos permitiría optimizar el tiempo disponible en relación con los recursos humanos y de acuerdo a las necesidades del proceso pedagógico en curso.

La modalidad propuesta sólo es posible con el acuerdo de todos.

Los trabajos prácticos consignados en este ámbito, constituirían la instancia permanente de evaluación del proceso de aprendizaje, configurando de este modo un concepto global de cada estudiante.

La evaluación reglamentaria será anual a través de dos exámenes parciales y los respectivos recuperatorios (1er y 2do cuatrimestre). Serán de tipo domiciliario y se consignarán con dos (2) semanas de anticipación a la entrega; el equipo docente contará con el mismo tiempo (de 2 semanas) para la corrección de los mismos, ya que la evaluación es un trabajo conjunto entre los docentes del taller y del teórico-práctico.

Se prevee la organización de los prácticos en 3 comisiones que se corresponden directamente con la conformación de los talleres.

El curso se organizará en 7 **talleres**, que se reunirán semanalmente durante dos horas reloj. El grupo del taller estará integrado por 4 grupos de práctica como máximo y será coordinado por un equipo docente integrado por 2 docentes como mínimo.



En este ámbito se planificará y evaluará la experiencia de intervención; generándose, a través de la intervención pedagógica (la modalidad taller), las condiciones básicas para el proceso de aprendizaje estructurante de la formación profesional.

En este marco se programarán y se implementarán los encuentros de supervisión por equipos de práctica, que se consideren necesarios.

La obligatoriedad de la asistencia al taller y a los encuentros de supervisión es del 80 %.

La evaluación se realizará a partir de la presentación de la producciones solicitadas por la coordinación: por ej. diagnóstico, proyecto, fichas de registro, cuadernos de campo, informes de avance, trabajo final, informe de devolución al centro de práctica, etc.

Se evaluará el proceso grupal y los procesos individuales en el marco del taller.

La asistencia al **centro de práctica** es de carácter obligatoria y se requieren 6 horas presenciales semanales como mínimo. Es claro que los grupos deberán reunirse para programar y evaluar las actividades semanalmente.

EVALUACIÓN FINAL DE LA CURSADA

La aprobación de la cursada se compone de la evaluación satisfactoria de los trabajos prácticos y de cada uno de los parciales; así como la evaluación satisfactoria de la práctica, la cual emana del ámbito del taller.

Es requisito cumplir con la aprobación de las dos instancias.

ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE

Para los **encuentros del equipo docente** la metodología propuesta es la **supervisión** colectiva, cuyo principal propósito es el de estructurar un espacio de formación, a partir de entender a la práctica pedagógica como materia de aprendizaje.

A través de:

La generación de un ámbito colectivo de evaluación permanente de la práctica docente, en su recuperación crítica y el impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de revisar los contenidos teórico-metodológicos.

La reflexión y análisis de las cuestiones propias del taller de la práctica, para definir respuestas a las problemáticas que se presentan.

La reflexión teórica sobre las nociones centrales que recorre la propuesta de formación y la programación y evaluación de los trabajos prácticos.



La construcción de un espacio de planificación e intercambio que permita prever situaciones.

La sistematización de la experiencia

El fortalecimiento de la práctica de coordinación a partir de una mirada externa.

Las sesiones de supervisión serán semanales, por el tiempo de dos horas y media reloj y por grupos integrados por 4-5 participantes. Cada cinco encuentros, se realizará uno de evaluación.

La supervisión será educativa o de formación, de apoyo y de gestión.

Son tres los planos sobre los que organizará el trabajo:

- a) La Práctica Docente
- b) La dimensión grupal del trabajo en Talleres
- c) La intervención en los Centros de Práctica
- d) El trabajo teórico sobre las nociones fundamentales

Estructura de la supervisión:

Al inicio cada integrante presentará las situaciones a supervisar, a modo de caldeamiento; en un segundo momento se problematizarán las situaciones objeto de trabajo; para en un tercer momento poner a disposición los conocimientos y recursos con que se cuenta para la construcción de una alternativa viable de resolución teórico-metodológica al problema planteado.

Material a supervisar:

Emergentes de las situaciones del taller: obstáculos y facilitadores (potenciadores de la experiencia) del abordaje grupal.

Materiales bibliográficos.

Planificaciones.

Producciones de los estudiantes.

Supuestos epistemológicos e ideológicos con relación a la intervención profesional y a la intervención pedagógica.

La trabajo docente en su dimensión personal: limitaciones y fortalezas.

Procesos de intervención en las diferentes instituciones (CP).

Situación contextual universitaria como principal atravesamiento de la experiencia pedagógica.

La evaluación se realiza a través de la producción colectiva de un informe de evaluación y análisis de la práctica pedagógica.

La programación y diseño de los **teórico-prácticos** requiere de encuentros semanales de preparación y evaluación. Los docentes de los teóricos-



prácticos se encontrarán 1 vez al mes con los respectivos docentes de los talleres para analizar y evaluar el proceso de aprendizaje.

El equipo de cátedra se reúne bimensualmente en **reuniones generales** donde se evalúa el desarrollo del proceso global y se redefinen las estrategias de acción.

Con relación a **la práctica**, cada equipo coordinador de taller establece los contactos con las instituciones centros de práctica.

Constituye un organizador importante de la propuesta la continuidad del proceso de intervención iniciado en dichos centros durante el año inmediato anterior; lo cual supone un trabajo de **coordinación entre las cátedras** Trabajo Social II y Trabajo Social III.

La profesora adjunta y la jefa de trabajos prácticos establecen los acuerdos marco, a través de la formulación convenios y proyectos de trabajo con las instituciones de referencia. Se realizan evaluaciones parciales y un informe de evaluación anual.



CONTENIDOS



INTRODUCCIÓN AL MATERIALISMO HISTÓRICO

Contexto histórico de surgimiento del marxismo. Sus posibles definiciones y sus problemas: como concepción del mundo, como teoría crítica, como movimiento político y social, como estrategia y programa revolucionario. Actualidad del marxismo en tanto crítica del mundo capitalista, en tanto que filosofía de la actividad transformadora, en tanto que unificador de las ciencias sociales.

Bibliografía

MANDEL, Ernest, *El lugar del marxismo en la historia*. Ediciones y Distribuciones Hispánicas, 1988.

KOSIK, Karen, *Dialéctica de lo concreto*. México, Editorial Grijalbo, 1990.

PEÑA, Milcíades, *Introducción al pensamiento de Marx*, Ediciones El cielo por Asalto, Bs As, 2000.

ESTADO, CUESTIÓN SOCIAL Y POLÍTICAS SOCIALES

Estado: concepto. Estado capitalista. Modo de acumulación capitalista e intervención estatal: Keynesianismo – Neoliberalismo.

La reforma del estado en la Argentina: condiciones socio- históricas, características del proceso y el impacto en las políticas sociales. Estado y ONGs.

Cuestión social en la Argentina actual. Trabajo, precarización y desocupación. • Expresiones político-organizativas: movimiento de desocupados, fábricas recuperadas, procesos de reorganización sindical.

Políticas sociales: concepto. Objetivos económicos y políticos. Las políticas sociales: ámbito de intervención del Trabajo Social.



Caracterización en el Estado de bienestar y en el Estado neoliberal. Lectura de las políticas sociales desde la perspectiva de género.

Políticas alimentarias: origen, objetivos y características de los planes alimentarios en la Argentina. Propuestas de salida a la crisis alimentaria Argentina. Los saqueos como fenómeno social.

Políticas de “generación de empleos”: origen, objetivos y características de los planes de empleo – plan Jefas y Jefes-.

Bibliografía

IAMAMOTO M. y CARAVALLLO, *Relaciones sociales y Trabajo Social. Esbozo de interpretación histórico-metodológica*. Lima, Alfa Editorial S.A., 1984.

MANDEL Ernest, *El lugar del marxismo en la historia*. Ediciones y distribuciones Hispanoamérica SA, 1988.

NETTO, José Paulo, *Capitalismo Monopolista y Servicio Social*. Brasil, Cortez editora, 1997.

VILAS, Carlos, “*De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo*”, rev. Desarrollo Económico, (Bs. As.), vol. 36, enero-Marzo 1997.

ZAPATA, Gustavo, *Estrategias para la inseguridad. Una aproximación al análisis de los planes alimentarios en el periodo 1984-1999 como función de la cohesión económica*. UN de Luján, 2001.

GARCÍA DELGADO, Daniel, *La reforma del estado: de la hiperinflación al desempleo estructural*, Flacso (Bs.As.), 1997.

SANMARTINO, Jorge y Redondo, Juan: *La explotación del trabajo en Argentina*. Revista Lucha de Clases, Buenos Aires, 2004.

CASTILLO, C. y otros, “*Del Cordobazo al Jujehazo*”, *Rev. Lucha de Clases*. (Bs. As.), 1999.

RAJLAND B. y CAMPIONE D., *Estado, Política e Ideología*, Ediciones Letra Buena. Bs. As, 1992



TRABAJO SOCIAL E INTERVENCIÓN

Condiciones socio-históricas de la génesis del Trabajo Social como profesión. La perspectiva endogenista. La perspectiva histórico-crítica. La constitución del espacio profesional como producto histórico.

Especificidad: práctica social – práctica profesional. Trabajo Social y el conocimiento social contemporáneo.

El Trabajo Social contemporáneo: Cuestión social y Trabajo Social. La intervención como proceso de trabajo colectivo: materia prima, medios de trabajo y producto. Alcances y limitaciones de la intervención profesional. La intervención como proceso metodológico: caracterización y problematización de la realidad (diagnóstico); formulación, ejecución y evaluación de proyectos sociales (planificación). Evaluación. Supervisión. Observación. Entrevista. Encuesta social. Informe social. Investigación.

El grupo. Diferentes corrientes teóricas. Antecedentes históricos del Trabajo Social con grupos. Coordinación y evaluación del proceso grupal. La intervención profesional en los grupos con los que trabajamos.

Marco jurídico para el trabajo profesional. El ejercicio profesional. Ley 10.751. Código de ética. El secreto profesional.

Bibliografía

IAMAMOTO, Marilda V., *El Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*. Brasil, Cortez Editora, 2003.

MARTINELLI, M. Lucía, *Servicio Social: Identidad y Alienación*. Brasil, Cortez Editora, 1997.

ALAETS-CELATS, *La investigación en Trabajo Social*. Perú, 1992.

MONTAÑO, Carlos, *La Naturaleza del Servicio Social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Brasil, Cortez editora, 1997.

BORGIANNI Y MONTAÑO (Orgs.), *Metodología y Servicio Social*. Brasil, Cortez Editora, 2000.

PEREZ, S. y otros, *Informe social. Análisis y perspectivas*. Revista del Colegio de Trabajadores Sociales. Vol. 1, Nº 2. La Plata, Octubre-Noviembre de 2002.



ROMERO, R., *Grupo, objeto y teoría*. Argentina, Lugar Editorial, 1987

ROZAS PAGAZA, Margarita, *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Bs. As., Espacio editorial, 1998.

CIFUENTES GIL, Rosa María, *La Sistematización de la Práctica del Trabajo Social*. Argentina, Editorial Lumen/Humanitas, 1999.

SANCHEZ D. Y VALDES X. *Conociendo y distinguiendo un Trabajo Social*. En Concretar la Democracia. Aportes del Trabajo Social. Chile 1973-1989. Chile, Ed. Humanitas, 1990.

VERAS BAPTISTA Myriam *La producción del conocimiento social contemporáneo y su énfasis en el Servicio Social*. En La investigación en Trabajo Social. Lima, CELATS-ALAETS, 1992.

ALESSANDRO M., *Reflexión sobre nuestro aquí y ahora*. Documento de Cátedra. La Plata, 1995

ALESSANDRO M., *Totalidad y especificidad del Trabajo Social*. Documento de cátedra. La Plata, 1996.

PICHARDO MUÑIZ. Arlette, *Planificación y Programación Social. Base para el diagnóstico y la formulación de programas y proyectos sociales*. Argentina, Ed. Lumen / Humanitas, 1997.

LEY 10.751 de ejercicio profesional en la provincia de Buenos Aires. El Código de ética.



PROGRAMA DE LOS TALLERES DE LA PRÁCTICA



OBJETIVO GENERAL: organizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, centrado en la formación profesional, a partir de la realización de una experiencia de intervención en Trabajo Social en el ámbito comunitario.

ÁMBITO PEDAGÓGICO: Taller de la Práctica.

La ESTRUCTURA OPERATIVA se configura en MOMENTOS:

PRIMER MOMENTO

Objetivo: generar condiciones básicas de aprendizaje para el desarrollo de la Práctica Profesional del Trabajo Social, a partir de la intervención pedagógica.

Acciones:

- Conformación del taller, establecimiento de los acuerdos fundamentales de trabajo. Encuadre.
- Conformación de los equipos de trabajo, evaluación y fundamentación de la continuidad en los CP.
- Realización de un diagnóstico situacional de las condiciones iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje: expectativas, frustraciones, crisis, experiencias anteriores, conocimientos y saberes particulares, depositaciones acerca del hacer profesional, la coordinación y los alcances de la nueva experiencia.
- Trabajo grupal: abordaje teórico metodológico.
- Contacto de la cátedra y el grupo con los CP: establecimiento de acuerdos de trabajo.

Estrategia metodológica: abordaje grupal. Trabajo en Taller. Plenario de intercambio y discusión.

Contenidos: Taller: como modalidad de abordaje grupal; como instancia de supervisión colectiva para la intervención del Trabajo Social. Encuadre. Trabajo Social comunitario: instituciones de referencia. Condiciones para el desarrollo de una práctica profesional. Centros de Práctica. Práctica educativa: consideraciones metodológicas. La Pedagogía. Procesos de enseñanza-aprendizaje. Grupo: concepto y metodología. Sistematización de la experiencia: registro. Programación y evaluación de acciones. Análisis de contexto.



Bibliografía sugerida:

BACHELARD Gastón, *La Formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI Editores.

BAULEO, A., *Contrainstitución y grupo*. Argentina, Atuel Ediciones, 1989.

BLEGER, J., *Temas de Sociología. Entrevista y grupo*. Argentina, Editorial Nueva Visión, 1981.

BOURDIEU P. Y PASSERON J., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Editorial Laia, 1981.

CELATS, *La práctica profesional del Trabajador Social (guía de análisis)*. Argentina, Editorial Humanitas/CELTS, 1986.

CLARAMUNT Adela, "Trabajo Social, ciencias sociales y formación profesional. Una aproximación para el debate". *Trabajo Social* (Montevideo), Año XVI - Nº 24, p. 71-79.

DÍAZ BARRIGA Ángel, *Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicossocial*. México, Nueva Imagen, 1993.

ETCHEVERRY, Guillermo J., *La Tragedia Educativa*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.

FERNANDEZ BARRERA Josefina, *La Supervisión en el Trabajo Social*. España, Paidós, 1997.

FOLLARI Roberto, *La Práctica en la formación profesional, su perspectiva grupal*. Argentina, Editorial Humanitas, 1994.

FOLLARI Roberto, *Práctica educativa y rol docente*. Argentina, REI S.A.- Ideas - Aique Grupo Editor S.A., 1993.

FREIRE Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1999.

MORIN, Edgar, *La cabeza Bien Puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1999.

PALOMAS Susana y MARTINEZ D, *Del Pizarrón al video*. México, Fundación Mexicana para la Planificación Familiar.

PEÑA Milciades, *Introducción al Pensamiento de Marx*. Buenos Aires, Ediciones El Cielo por asalto, 2000.

PEREZ Silvia y LEGARDON S. G. *La Formación Profesional*. Trabajo Social III. Doc. de cátedra. La Plata, ESTS de la UNLP, 1995.



PEREZ Silvia, *la formación profesional en la escuela superior de trabajo social de la Universidad Nacional de La Plata*. Trabajo Social III, ESTS de la UNLP. La Plata, Noviembre de 1999.

PEREZ Silvia, *La práctica de los profesionales en formación: estado de situación, año 2001*. Trabajo Social III de la Escuela Superior de Trabajo Social de la U.N.L.P. Documento de Cátedra. La Plata, Junio de 2001.

PEREZ Silvia, *La práctica en la cátedra Trabajo Social III. Una recuperación histórica*. Trabajo Social III de la Escuela Superior de Trabajo Social de la U.N.L.P. Documento de Cátedra. La Plata, Junio de 2001.

PICHON RIVIERE Enrique, *El Proceso grupal*. Argentina, Nueva Visión Editora.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique, *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1991.

ROMERO, R., *Grupo, objeto y teoría*. Argentina, Lugar Editorial, 1987.

RUITENBEEK, Hendrik, *Métodos y Técnicas en la Psicoterapia de Grupo*. Ed. Troquel, 1977.

TENTI FANFANI E., *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Argentina, UNICEF / Losada, 1993.

VARIOS AUTORES, *Lo Grupal 1*. Argentina, Ediciones Búsqueda, 1991.

VARIOS AUTORES, *Lo Grupal 2*. Argentina, Ediciones Búsqueda, 1990.



SEGUNDO MOMENTO

Objetivo: conocer y delimitar el espacio profesional del Trabajador Social.

Acciones

- Recuperación crítica de la práctica social anterior: las distintas experiencias sociales en las cuales los estudiantes han participado activamente.
- Recuperación de la práctica pre-profesional del año anterior. Alcances y limitaciones.
- Articulación de contenidos teóricos-metodológicos aportados por las otras disciplinas.
- Problematización de la acción profesional en el actual contexto socio-histórico.
- Análisis de coyuntura de la realidad social local.
- Lectura y discusión de la información proveniente de periódicos locales y nacionales.
- Inserción en las instituciones (Centros de Práctica).

Estrategia metodológica: abordaje grupal. Trabajo en Taller. Plenario de intercambio y discusión.

Contenidos

Práctica Social y Práctica Profesional. El espacio socio-ocupacional de los Trabajadores Sociales. El Estado y las políticas sociales. Contradicciones y limitaciones del espacio profesional. El Trabajo Social en la actual coyuntura socio-histórica en la Argentina. Consideraciones metodológicas del Trabajo Social: el proceso de intervención. Categorías teóricas: recuperación y aportes de las otras disciplinas.

Bibliografía sugerida:

ALAETS-CELATS, *En la búsqueda de un Trabajo Social alternativo*

ALAETS-CELATS, *La investigación en Trabajo Social*. Perú, 1992

ALESSANDRO M., *Reflexión sobre nuestro aquí y ahora*. Docur Plata, 1995

ALESSANDRO M., *Totalidad y especificidad del Trabajo Social*. cátedra. La Plata, 1996.



- BARBEITO, A. y LO VUOLO, R., *La modernización excluyente*. Argentina, UNICEF-CIEPP-Losada, 1992.
- BORGIANI E. y MONTAÑO C. (Orgs.), *La Política Social Hoy*. Brasil, Cortez Editora, 1999.
- CASTELS, R., *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Argentina, Editorial Paidós, 1997.
- CHOMSKY N. DIETERICH H., *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Argentina, Liberarte, 1996.
- ELIZALDE Carmen, *Los registros de campo en la práctica pre profesional. Aportes para la sistematización*. Documento de trabajo. Area de Sistematización de la práctica pre-profesional, UBA, Abril 1995.
- GAGNETEN, M., *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Argentina, Editorial Humanitas, 1987.
- GARCIA DELGADO, Daniel, *La reforma del estado: de la hiperinflación al desempleo estructural*, Flacso (Bs. As.), 1997.
- GONZALEZ CASANOVA, P. y SAXE-FERNANDEZ J.(Coord.), *El mundo actual: situación y alternativas*. México, Siglo Veintiuno editores, 1996.
- IAMAMOTO M. y CARAVALLLO, *Relaciones sociales y Trabajo Social. Esbozo de interpretación histórico-metodológica*. Lima, Alfa Editorial S.A., 1984.
- JARA, O., *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica, Alforja, 1994.
- KOSIK KAREL, *Dialéctica de lo concreto*. México, Editorial Grijalbo, 1990.
- LO VUOLO, R. y BARBEITO, A., *La Nueva oscuridad de la política social. Del estado populista al neoconservador*. Argentina, Miño y Dávila Editores-CIEPP, 1998.
- MELANO M. Cristina, *El registro en Trabajo Social. Estilos y lecturas*. Trabajo Social (Montevideo), Año VI - Nº 12, p. 2-11.
- MONTAÑO, Carlos, *La Naturaleza del Servicio Social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Brasil, Cortéz editora, 1997
- NETTO, José Paulo, *Capitalismo Monopolista y Servicio Social*. Brasil, Cortez editora, 1997.
- PALMA, Diego, *La práctica política de los profesionales, el caso del Trabajo Social*. Perú, Celats, 1986.
- PARRA, Gustavo, *Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino*. Universidad Nacional de Luján, Argentina, 1999.



PORZECANSKI, T., *Lógica y relato*. Argentina, Editorial Humanitas, 1986.

ROZAS PAGAZA, Margarita, *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Bs. As., Espacio editorial, 1998.

SANCHEZ D. Y VALDES X. *Conociendo y distinguiendo un Trabajo Social*. En *Concretar la Democracia. Aportes del Trabajo Social*. Chile 1973-1989. Chile, Ed. Humanitas, 1990.

SANCHEZ, D. Y VALDES, X., "Conociendo y Distinguiendo el Trabajo Social", en *Colectivo Chileno, Concretar la Democracia. Aportes para el Trabajo Social*. Chile, Humanitas, 1990.

SANTIBAÑEZ, E. Y CARCAMO E. *Manual para la sistematización de proyectos educativos de acción social*. Chile, CIDE, 1993.

VERAS BAPTISTA Myriam *La producción del conocimiento social contemporáneo y su énfasis en el Servicio Social*. En *La investigación en Trabajo Social*. Lima, CELATS-ALAETS, 1992.

VILAS, Carlos, "De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo", rev. *Desarrollo Económico*, (Bs.As.), vol. 36, enero-Marzo 1997.

VILLARREAL, J., *La exclusión social*. FLACSO. Argentina, Editorial Norma, 1996.



TERCER MOMENTO

Objetivos: supervisar la realización de una experiencia de intervención profesional, a partir de su configuración como materia prima del proceso formador.

conocer y delimitar el espacio profesional del Trabajador Social.

Acciones:

- Organización y realización de un proceso sistemático de conocimiento de la realidad local: elaboración de un diagnóstico social.
- Relevamiento (contactos y acuerdos) de las instituciones y recursos de la zona.
- Formulación, ejecución y evaluación de un proyecto social.
- Supervisión y evaluación de avances del proceso de la experiencia: implementación del proyecto.
- Registro, evaluación y planificación de acciones.
- Desarrollo de un trabajo articulado con otros profesionales y / o referentes institucionales y comunitarios.
- Elaboración de un trabajo de sistematización de la experiencia.

Estrategia metodológica: Supervisión colectiva. Trabajo en Taller a partir de emergentes temáticos propios de los procesos de intervención. Plenarios de intercambio y evaluación de avances. Abordaje grupal a partir de las intervenciones particulares en los equipos de trabajo. Supervisiones por grupo: documento de proyecto, informes, estrategias de intervención, conceptualización de la experiencia.

Contenidos: Diagnóstico social. Generación, Formulación, Ejecución y Evaluación de proyectos sociales. Informes sociales. Entrevistas. Identificación de situaciones problemáticas y derivación. Evaluación de riesgo. Identificación de recursos disponibles. Supervisión. Sistematización de la práctica. Investigación social. La intervención profesional como proceso colectivo de trabajo. La cuestión social y el conocimiento. El proceso metodológico. La organización social.

Bibliografía Sugerida:

ALAETS-CELATS, Netto P. y otros, *La Investigación en Trabajo Social*. Lima, 1992.

ALDERETE NUÑEZ, Ramón A., *Investigación Social*. Buenos Aires, Ed. Moharra, 1971.



- ANDER-EGG, E., *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires, El Cid Editor, 1983.
- BERTAUX, D., *De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica*. Cap I. En la Historia Oral: métodos y experiencias. España, Debate. 1993.
- BRUYN Sereryn, *La perspectiva Humana en Sociología*. Argentina, Centro Regional de Ayuda técnica México / Bs. As., 1972.
- CASTORIADIS, C., *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Vol. I. Argentina, Tusquets Editores, 1993.
- CATEDRA T.S. III, *Pauta para el Relevamiento de la Realidad Local*. Doc. de cátedra. ESTS, La Plata, 2000.
- CELATS, *Salud Comunitaria y Promoción del Desarrollo*, Tomos I, II, III, IV y V. Lima, Perú, 1992.
- CLEMENTE, Adriana, *Metodología de la Sistematización y Práctica Profesional. Perspectivas y lineamientos de trabajo*. Documento de trabajo. UBA, Julio 1995.
- CLEMENTE, Adriana, *Sistematización de la Práctica y Desarrollo Profesional. Ideas para el debate*. Ponencia presentada en la ESTS de la UNLP, La Plata, 1998.
- DUVERGER Maurice, *Los Métodos en Ciencias Sociales*. Barcelona, Ariel, 1962.
- GAGNETEN, M., *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Argentina, Editorial Humanitas, 1987.
- GALLART, M., *La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación* en Métodos cualitativos II: la práctica de la investigación. Argentina, Centro Editor de América latina, 1992.
- GINZBURG, Carlo, *Mitos, Emblemas, Indicios. Morfología e Historia*. Ed. Gedisa, 1994.
- GOMEZ, M. MAS P., RUSSO S. y PEREZ S. *Informe social. Análisis y perspectivas*. Revista del Colegio de Trabajadores Sociales. Vol. 1, Nº2. La Plata, Octubre- Noviembre de 2002.
- GOMEZJARA, F. Y PEREZ, N., *El diseño de la investigación Social*. México, 1980
- GUERRA Yolanda, "Instrumentalidad del proceso de trabajo y Servicio Social". Trabajo Social (Montevideo), Año XVI - Nº 24, p. 71-79.
- IAMAMOTO, Marilda V., *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. Brasil, Cortez Editora, 1999.
- JARA, O., *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica, Alforja, 1994.



CUARTO MOMENTO

Objetivo: evaluar y cerrar la experiencia de intervención.

Acciones:

- Definición de estrategias de evaluación y cierre del trabajo en el barrio.
- Diseño y elaboración del informe de devolución, en base a la recuperación, evaluación y propuestas para la institución u organización social (Centro de Práctica).
- Evaluación del proceso grupal que configura el ámbito pedagógico del taller.
- Evaluación del proceso de intervención.
- Evaluación individual del proceso total de aprendizaje.
- Evaluación de los centros de práctica en función de la continuidad.
- Evaluación de la práctica docente.

Estrategia metodológica: Abordaje grupal. Trabajo en taller. Plenarios de intercambio. Acompañamiento del equipo coordinador a la institución con el objetivo de evaluar la experiencia. Presentación de informes.

Contenidos: Experiencia. Proceso: proceso grupal, proceso pedagógico, proceso de intervención. Proyecto. Intervención profesional. Evaluación. Sistematización.



EVALUACION

El taller contiene en su desarrollo metodológico instancias de evaluación parcial del proceso de aprendizaje, desde la perspectiva de los sujetos fundamentales que intervienen: estudiantes y docentes.

Los estudiantes contienen en su reflexión, la perspectiva de los sujetos con los cuales se vinculan a partir de la práctica misma.

La supervisión por equipos de práctica, se estructura en base a la evaluación del proceso de intervención que se está realizando.

Los trabajos consignados y de entrega obligatoria al taller se configuran como instancias relevantes de evaluación: diagnóstico de la realidad local; documento de proyecto; informes de avance; fichas de registro y cuaderno de campo, sistematización de la experiencia; informe de devolución a la institución centro de práctica.

Para cerrar el taller de la práctica, se diseña y se concensúa, en el mismo, un instrumento de evaluación individual en base a los ámbitos pedagógicos y los aportes teóricos-metodológicos que contuvieron el proceso formador.

La supervisión de los equipos coordinadores-docentes de taller es por definición un ámbito de evaluación, intercambio y producción de conocimientos de la práctica docente. Se destaca como el espacio de formación docente de la cátedra.

Se realizarán dos cortes evaluativos al año (al finalizar cada cuatrimestre), en el ámbito de los teórico-prácticos donde junto a los estudiantes, el equipo docente realizará una recuperación de los avances del proceso pedagógico en curso .

La reuniones generales del equipo de cátedra se realizan bimestralmente y son las instancias fundamentales de evaluación y redireccionamiento de la propuesta pedagógica.



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BOURDIEU P. y PASSERON J., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Editorial Laia, 1981.

ETCHEVERRY, Guillermo J., *La Tragedia Educativa*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.

FOLLARI Roberto, *Práctica educativa y rol docente*. Argentina, REI S.A.- Ideas - Aique Grupo Editor S.A., 1993.

FREIRE Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1999.

IAMAMOTO, M, "Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade" En Atribuições Privativas do(a) Assistente Social. Em Quetao. Brasília, CFESS, fevereiro 2002.

MORIN, Edgar, *La cabeza Bien Puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1999.

PEÑA Milcíades, *Introducción al Pensamiento de Marx*. Buenos Aires, Ediciones El Cielo por asalto, 2000.

QUIROZ T. Y IAMAMOTO M, *Informe final de la consultoria externa a la Escuela Superior de Trabajo Social*. La Plata, julio de 2000.

TENTI FANFANI E., *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Argentina, UNICEF / Losada, 1993.

PEREZ, S. y Otros, *Acerca de la situación de aprendizaje en la formación profesional. Una aproximación desde el tercer nivel*. Trabajo Social III. Escuela Superior de Trabajo Social de la UNI.P. La Plata, febrero de 2003.

RIBEIRO Darcy, *La universidad necesaria*. México, Universidad Autónoma de México, 1982.

