



Capítulo 8

Proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la reforma del plan de estudios

Autora | **BRUNO, María Luz**

Introducción

Para el presente trabajo se plantean dos objetivos. Por un lado generar una discusión teórica respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, que habilite una reflexión sobre la propia práctica docente desempeñada en la Universidad de Buenos Aires. A la vez se apunta a repensar la propuesta formativa de la propia materia que se enseña, en relación con los demás sub trayectos que integran la currícula de la Carrera, en especial el de la práctica pre-profesional; buscando así contribuir a la generación de insumos que aporten al proceso Reforma del Plan de Estudios.

Lo particular de este desarrollo es que su autora no es docente del Área de taller de la Carrera de Trabajo Social, aunque sí docente de esta casa de estudios, en la materia nivel de intervención III, relacionada con la intervención con familias. Por otra parte desde su ámbito laboral de intervención profesional, se ha constituido en referente de centro de práctica para los estudiantes de taller nivel IV (en el cuál se aborda la cuestión familiar). Vale decir, se realiza ese trabajo desde una doble condición de ser docente de la materia nivel de intervención III y a la vez referente del centro de prácticas para taller nivel IV.

La unidad de análisis desde donde se intentará profundizar sobre los objetivos mencionados, se inscribe entonces en la dimensión de la familia y la intervención con familias.

Se buscará trabajar este desarrollo asumiendo la modalidad de *reflexión epistémica*⁶⁹, que invita a la formulación de preguntas, a partir de la duda, a poner en cuestión los bagajes apprehendidos. Algunas preguntas emergentes quizás nos sirvan como elementos disparadores para la reflexión:

- ¿Cómo enseñamos? ¿Qué estrategias didácticas nos damos en el proceso de enseñanza? ¿Qué lugar tiene el estudiante en ese proceso?
- ¿Qué enseñamos? ¿Qué contenidos impartimos a nuestros estudiantes?
- ¿De que manera se inscribe nuestra práctica docente en el marco del Plan de Estudios de la Carrera?

Son algunas de las cuestiones que intentaremos dilucidar.

69 ZEMELMAN, H; Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Material escrito de la Conferencia magistral dictada en la Universidad de la Ciudad de México, año 2001.

Preguntas sobre el como enseñar: La construcción del conocimiento

"Pensar en la enseñanza es pensar en la comprensión de los alumnos, la práctica moral en tanto ética de la misma práctica, se construye en una invitación constante, por parte del docente a reflexionar sobre la condición humana y su actividad docente"⁷⁰. Resulta indispensable en primer lugar problematizar el proceso de formación ejercido por el docente.

Como toda práctica, la misma merece ser frecuentemente revisada, supervisada, en función de alcanzar mayores niveles de *elucidación*, entendida como "el acto a través del cual los hombres piensan lo que hacen y saben lo que piensan"⁷¹. Pensar el acto de enseñar y saber como pensamos ese acto, constituye el primer problema que requiere de nuestra atención.

Para avanzar en el análisis del acto de enseñar, tal como se afirmó en el primer párrafo de este apartado, es necesario preguntarse por la comprensión de los alumnos, por el acto de aprender; de esta manera surge un primer interrogante: *¿Como construyen los estudiantes el conocimiento?*

Zemelman (2003) nos dirá que esa construcción de conocimiento contiene una exigencia de *historicidad* por un lado y de *análisis del contexto* por otro. Se trata de retomar las formas de conocimiento acumulado (historicidad) y hacerlas dialogar con la realidad concreta (análisis del contexto).

No se trata de un conocimiento puramente teórico, que presenta en su interior contenidos ya definidos y cerrados, bajo la lógica de un discurso predicativo que es necesario memorizar y repetir, sino se busca un conocimiento que sea producto de un *pensamiento epistémico*, que apunta a trabajar desde la pregunta de como se resuelve la relación del pensamiento con la realidad que se quiere nombrar. Por ello, las categorías que se enseñan no tendrían un contenido preciso, sino muchos contenidos; se constituirían en herramientas que facilitan el reconocimiento de las diversidades en el quehacer concreto, existiendo entonces múltiples posibilidades de teorización, según el tipo de contacto que se establece con esa realidad singular.

Vale decir, el acto de aprender se relaciona con la capacidad del estudiante de plantearse problemas, de fijar una opinión; relacionando el *conocimiento acumulado* con *la realidad concreta*. Esta doble puerta de entrada permite recuperar lo que hay de diacrónico y de sincrónico en el acto de conocer, entendido como una continuidad que se redefine en el presente.

Desde esta perspectiva, se concibe al pensamiento como *postura*, "como una actitud que cada persona es capaz de construirse a si misma frente a las

⁷⁰ Litwin, E. Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Ed. Paidós Bs As, 2000; pg 95

⁷¹ Castoriadis; C La institución imaginaria de la sociedad. Tomo II. Trad. Marco-Aurelio Galmarini. Barcelona, Tusquets Editores, 1993; pg 29.

*circunstancias que quiere conocer*⁷². Un pensamiento que se construye a partir de la realidad que se tiene delante, que se pueda colocar ante las circunstancias.⁷³

En este marco, se concibe al acto de aprender como *una acción situada y distribuida por el docente*. Por lo que el acto docente, debería buscar que el estudiante a partir de la observación, de la información y las ideas se conecte con los problemas y trabaje con ellos. Más que transferir conocimiento estructurado, se trata de *poner al alumno en situación* para que lo construya, para que piense por sí mismo. Se retoman así algunos postulados del *“modelo de enseñanza socio constructivo”*⁷⁴, donde las expectativas están puestas en la reflexión, en la enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa.

Esta propuesta exige tanto para el docente como para el estudiante, un acto de valentía, el atreverse a *estar en el desasosiego* que produce la inexistencia de estructuras rígidas y pre definidas desde donde definir la realidad; el animarse a ser crítico con aquello que nos sostiene teóricamente, para poder conversar más flexiblemente con lo empírico y zambullirse de esta manera a un conocimiento que va mucho más allá de lo observable.

Las bases de este esquema de construcción de conocimiento se fundan en el *carácter complejo de la trama social*, que da cuenta de *una realidad mutable* que se transforma en sus dimensiones del tiempo y del espacio. Sucede muchas veces que el ritmo de transformación de esa realidad no es el ritmo de la construcción teórico conceptual que pretende explicarla, por lo que se desencadena un desfase importante entre el *“corporas teóricos y la realidad”*, donde *“el marco del conocimiento acumulado no tiene necesariamente un significado real para el momento en que construimos conocimiento”*.⁷⁵ Así se corre el riesgo de que los estudiantes estén pensando ficticiamente, sobre realidades inventadas.

Preguntarnos por la construcción de conocimiento es también preguntarnos por los sujetos junto a quienes se construye ese saber: los estudiantes. Ellos, al igual que nosotros, también se van transformando al compás del entretejido social. Por ello se vuelve necesario pensar en el modo particular de habitar la subjetividad de ser estudiante hoy, en este mundo. Urbaitel (2008) nos invita a *“comprender la lógica del otro*, para producir diálogos intergeneracionales *nutricios* al interior de la universidad”⁷⁶. Esta lógica del *“otro”*, presenta rasgos característicos de esta coyuntura marcada por el *mundo de lo líquido*⁷⁷, donde prima la inmediatez, la cultura del zapping y cambio permanente, que dificultan las posibilidades de anclar y permanecer; se observa en algunos casos cierta desmotivación, despreocupación del estudiante, existiendo en algunos casos pocos estímulos que despierten la atención o el interés; aunque vale decir también se registran tendencias emergentes que denotan mayor inquietud en muchos otros estudiantes.

72Zemelman, H; Hacia una estrategia de análisis coyuntural, disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/zemelman.rtf>, Pg 3

73 Zemelman, H; Hacia una estrategia de análisis coyuntural, disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/zemelman.rtf>

74 Litwin, op cit; pg 90

75 Zemelman, H; Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas, Postgrado Pensamiento y Cultura en América Latina, Universidad de la ciudad de México, 2001, pg 1

76 Urbaitel, P; Cultura joven y oficio del estudiante universitario, en *“Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad”* Badano, Bearzotti y Berger compiladoras. ED Universidad Nacional de Entre Ríos, 2008; pg141

77 Bauman, Z; Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica, Bs As, 2002

La particularidad de los estudiantes que se encuentran cursando las materias referidas a la temática de familia oscila entre la resistencia del estudiante para trabajar esta dimensión por asociar prejuiciosamente la intervención con familias únicamente con las formas de disciplinamiento social; por otro lado aparece el deseo ferviente de aprender una receta, un saber hacer una entrevista, un informe, una intervención. Todo esto en el marco de que una próxima finalización de la cursada de la Carrera, lo que en muchos casos evidencia en los estudiantes la angustia que les despierta el despegar de la universidad.

¿Cómo se comporta el docente frente a este perfil de estudiante? Urbaitel nos invita a evitar actitudes de tutelaje, permisivismo, condescendencia con estas subjetividades estudiantiles. Re trabaja conceptos como el *por lo menismo*, entendido como cierta resignación por parte del docente que se conforma con el mínimo de lo esperado, donde se bajan las expectativas del aprendizaje, quedando este reducido al mínimo de contenidos o a la simple opinión del estudiante, desdibujándose así la tarea de transmisión de conocimientos por parte del docente. Estas actitudes resultarían una forma de pedagogía light, sumamente antidemocrática, en la medida en que no se le estaría brindando al estudiante las herramientas necesarias para su inclusión social. Se trata más bien de establecer un diálogo con el estudiante basado en la *conflictividad, asimetría y productividad*⁷⁸; apuntando de esta manera a inscribir una subjetividad estudiantil basada en la exigencia de responsabilidad, junto a la cual se trabajen y re construyan los conocimientos acumulados, sin renunciar a la tarea de trasmisión de contenidos.

Otra pregunta importante tiene que ver con las formas de lectura que realiza el estudiante: ¿Cómo lee el estudiante? Las categorías de historicidad y de análisis de contexto se conjugan de maravillas con la acción de la lectura: por un lado se recibe una producción bibliográfica traducida en una forma de herencia, la que a su vez deberá ser resignificada y re trabajada a la luz de la realidad en la que se está leyendo. Skliar (2005) diferencia una herencia quieta, inmóvil, de la herencia que se ha de mover y que nos mueve: "*Se trata de recibir, atender, acoger aquellos que nos llega y a la vez se trata de rehacerlo, reinterpretarlo. Deconstrucción no como destrucción sino como comprender algo que está construido, lo que requiere reconstruirlo*".⁷⁹ En este mismo sentido Cattáneo (2008) concibe al acto de leer como práctica política, desarrollada en forma conjunta entre el docente y los estudiantes, en la cual primeramente se trata de respetar los sentidos instituidos, atendiendo a su genealogía, al contexto histórico en el que fueron desarrollados, para luego construir otros modos más comunitarios y democráticos "*En el acto de leer, entendido como práctica política en el trabajo de pensar entre coordinadores y estudiantes, vamos a respetar aquellos sentidos instituidos, a comprender su genealogía, en cierta forma a rescatarlos en un estado de fluidez y a "constituir" otros modos mas comunitarios y democráticos, otros modos de percibir el cuerpo, en otras escenas de lectura*"⁸⁰

78 Urbaitel, op cit

79 Skliar, C; *Pensar al otro sin condiciones (desde ha herencia, la hospitalidad y la educación)*, en "Las Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados", Skliar y Frigerio compiladores. Ed Del Estante, 2005, pg 22

80 Cattáneo, M.J.; *Escenas de lectura. Modos de leer y modos de subjetivación*, en "Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad" Badano, Bearzotti y Berger compiladoras. ED Universidad Nacional de Entre Ríos, 2008, pg 218

Preguntas sobre el qué enseñar: El campo de configuración disciplinar

Pensar en el *que*, es pensar en los contenidos. Para ello, antes de puntualizar en los marcos referenciales específicos para la dimensión que nos ocupa (dimensión familiar); se vuelve indispensable comenzar por trabajar una pregunta respecto del campo disciplinar del Trabajo Social.

Para definir el concepto de campo, acudiremos a Bourdieu (1986) quien trabaja en su teoría del campus la idea de un espacio delimitado de posiciones y de relaciones entre posiciones, donde se producen permanentes definiciones y redefiniciones del mundo, que son producto del resultado de las relaciones de fuerza que se establecen en ese campo.

De aquí se desprende la categoría de campo disciplinar como una constelación de sentidos que expresa una multiplicidad de miradas y creencias respecto de discursos y practicas constitutivas del quehacer profesional del Trabajo Social⁸¹.

Esto nos lleva a reconocer la existencia de una *diversidad de significaciones acerca del Trabajo Social*, las cuáles deberían coexistir unas con otras, garantizando de esta manera una convivencia de sentidos democrática y pluralista.

El carácter dinámico del contexto social, regido por la lógica de la complejidad, alimenta aún más esta diversidad y variabilidad de sentidos respecto de la profesión. Basta con reconocer las diferentes improntas que asumió el quehacer profesional a lo largo de su historia para ejemplificar la permanente redefinición disciplinar que se vino dando desde hace tiempo.

Concebir la disciplina desde esta perspectiva de diversidad y mutabilidad, es concebirla como inacabada, en permanente redefinición.

Siguiendo a Zemelman una vez más, proponemos para la reflexión sobre el campo disciplinar una actitud profesional basada en la *pregunta epistémica*, la que nos invita a una permanente pregunta respecto de los contenidos disciplinares aprendidos y aprehendidos; siendo esta tarea de resignificación central para las ciencias sociales.

Esta actitud nos lleva a una constante revisión de las formas de impregnar contenido a las categorías que caracterizan al campo disciplinar, lo que nos lleva a abandonar los postulados categóricos o dogmáticos, para a partir de una flexibilidad que nos permita centrarnos en lo que está aconteciendo en el contexto singular.

En síntesis, hablar de contenidos es hablar de una *diversidad de sentidos*. El poder ofrecer el abanico de marcos teóricos metodológicos existentes significará para el estudiante variadas posibilidades de lectura al momento de conversar con la realidad singular que se le presenta ante su existencia.

81 Apuntes del seminario brindado por la profesora Susana Cazzaniga, "Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas", Junio del 2010, UBA

Algunos lineamientos para pensar el Plan de Estudios: el qué y el cómo en la dimensión familiar

Aspectos generales

Puede definirse al Plan de Estudios como un conjunto de conocimientos que en un tiempo y un espacio determinado construyen un *saber hacer* profesional.⁸²

Ese *saber hacer* se encuentra en estrecha relación con las coordenadas de tiempo y espacio que lo enmarcan, vale decir con el *momento histórico* dentro del cual se define. El actual Plan de Estudios, por ejemplo, fue formulado en el año 1987 según las exigencias históricas políticas de nuestro país en ese contexto específico. Por ello, la reforma del Plan de Estudios no podría pensarse en forma aislada, endógena; sino que debería expresar un proyecto académico, político y ético de formación profesional de acuerdo a los desafíos que la actual sociedad plantea a la Universidad en general y al Trabajo Social en particular. La Reforma entendida como expresión de un proyecto político, necesariamente deberá trascender el objetivo tecnocrático e instrumental de la formación profesional, entendido como la mera apropiación de racionalidades procedimentales para la intervención. Como plantea Rozas (2008), detrás de estos procedimientos de carácter instrumental se ha despolitizado y naturalizando la cuestión social.

Por ello quizás sea conveniente comenzar consensuando un *horizonte de sentido* que pueda direccionar la construcción del proyecto académico, tranzando las líneas más gruesas que lo definen. De ser posible ese consenso, sería interesante pensar como jugarían cuestiones tales como un enfoque regional y latinoamericano para la formación en Trabajo Social, de defensa de los Derechos Humanos, la relación con la cuestión social, la ética entendida como un componente indispensable para la reflexión profesional; como aspectos más generales sobre los cuáles se podría comenzar a tallar.

Luego estudiar la forma incorporar las diferentes perspectivas teóricas que se conjugan al interior del campo disciplinar y de establecer puentes de convergencia o al menos de comunicación entre éstas. Poder brindar *marcos teórico metodológicos* que permitan comprender e interpretar la realidad social, en todas sus dimensiones, a partir de miradas de análisis que puedan dar cuenta de la diversidad. Siguiendo la línea argumental del trabajo, vale recuperar las nociones de historicidad y análisis de contexto, para pensar en formas de presentación de los marcos teóricos que rescaten la herencia de producciones conceptuales anteriores para hacerlas dialogar con la actual coyuntura. Además de recuperar los legados de las pioneras del Trabajo Social, es muy necesario considerar la herencia de grandes colegas argentinos que se han esforzado por aportar desde su experiencia a este campo disciplinar, y que se han olvidado, abandonado, invisibilizado en la propuesta formativa del actual Plan de Estudios. Zemelman nos habla de un conocimiento como secuencia de coyunturas, rescatando la idea de continuidad en el conocimiento, a partir de la cual se parte del conocimiento previo, acumulado, para desde allí resignificarlo en el actual contexto.

82 Apuntes del seminario brindado por la profesora Susana Cazzaniga, "Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas", Junio del 2010, UBA

Por otro lado, habrá que poner en cuestión el espacio de prácticas pre-profesionales, enmarcadas en lo que algunos denominan la *dimensión técnico operativa o instrumental*, en función de pensar que modalidad organizativa facilitará en los estudiantes la mejor capacidad de lectura y comprensión de la realidad con la que interactúan; buscando ponderar la actitud de asombro, de descubrimiento en la práctica, antes que la acción de ir a verificar o aplicar las teorías aprendidas. Se trata de pensar en prácticas que lejos de enlatar, encapsular la experiencia a los contenidos aprendidos, permitan mirar la realidad, interrogarla, para desde allí re crear y re significar el conocimiento acumulado en función de esa singularidad por la que el estudiante transcurre.

Se reconocen al interior de los planes de estudio de las Carreras de Trabajo Social de nuestro país diferentes modalidades de organización curricular respecto de este sub trayecto llamado práctica: algunos planes de estudio han priorizado la realización de prácticas en función de algunos *campos problemáticos* con los que se enfrenta el Trabajo Social en el quehacer cotidiano, organizando las prácticas en base a temáticas en las que se interviene desde la profesión; tal sería el caso de la Carrera de Trabajo Social de Paraná, Entre Ríos. Otros planes de estudio han apostado a una *práctica integrada*; a través de la realización de talleres integradores inter-nivel, en los cuáles se abordan todos los emergentes observados en terreno; tal como propondría la Universidad Nacional del Centro.

Todas las modalidades existentes ofrecen ventajas y desventajas en relación a cuestiones como: formación específica versus formación generalista; superación de cortes académicos de la práctica versus contenidos que contemplen y garanticen la cuestión metodológica; por poner algún ejemplo.

Si bien estas experiencias ofrecen un panorama más amplio y lleno de posibilidades de reflexión, se vuelve necesario a la vez situar el debate en el marco de la *singularidad de la Universidad de Buenos Aires*, donde la Carrera de Trabajo Social no tiene rango de Facultad, como si sucede en otras unidades académicas, sino que integra la Facultad de Ciencias Sociales junto a otras cuatro Carreras. Este particular escenario imprime la necesidad de pensar la viabilidad y factibilidad de las modificaciones curriculares en ese contexto específico de esta Universidad, en la que se reconocen tensiones y pujas que hay que considerar. Además este contexto particular ofrece diferencias en lo que respecta a cantidad de estudiantes en la Carrera, cantidad de centros de práctica ofertados, entre otras.

Considerando que se trata de una discusión que permanece abierta y no está resuelta en nuestra casa de estudio, si se vuelve indispensable decir al menos en lo referido a la dimensión familiar, que la misma tiene contenidos específicos que requieren de un particular tratamiento; tanto en lo que respecta a la dimensión teórico metodológica como la dimensión técnico instrumental; y estos contenidos necesariamente deberían quedar comprendidos en algún dispositivo particular, y no diluirse o desdibujarse en una propuesta general que solo apunte a pensar en lo espontáneo.

Se vuelve indispensable garantizar un estándar de contenidos básicos en esta dimensión familiar que necesariamente se encuentren contemplados en la propuesta formativa. *"El docente está necesariamente en una posición de*

*depositario-transmisor de un saber que debe pasar a las nuevas generaciones para que con estos saberes los recién llegados transformen, re inventen su patrimonio cultural.*⁸³ Esto explica el mandato ético del docente de transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento acumulado.

En esta misma línea se considera necesario otorgar la importancia que requiere a la dimensión técnico instrumental. La implementación de las técnicas de intervención merece ser discutida, analizada, practicada en algún momento específico mediante el cual, a través del ensayo y error, el estudiante pueda ir perfeccionando el uso de los instrumentos en la intervención. Si bien se considera que la utilización de estas técnicas no es neutra, sino que se da en el marco de una estrategia profesional que la orienta y define; vinculada a una teoría que dialoga con la realidad donde se aplica y a una ética que la engloba, resulta importante dedicar un espacio para el entrenamiento en esta cuestión instrumental. Que el estudiante pueda desarrollar la "habilidad en el uso del instrumental". Como afirma Rozas, el instrumental técnico operativo es parte constitutiva de la intervención profesional.

No facilitar el entrenamiento técnico instrumental significaría dejar al estudiante más indefenso y desprotegido en su futura inserción profesional.

En este sentido, se esbozarán a continuación algunos lineamientos que se consideran necesarios de trabajar desde la dimensión familia.

La materia Nivel de intervención III

Esta materia estaría inscripta en el sub trayecto teórico metodológico del Plan de Estudios, y desde este marco, abordaría las diferentes perspectivas de análisis que puede asumir la categoría de *familia* y la *intervención con familias*, en relación con la *política social* que la enmarca y las manifestaciones actuales de la *cuestión social* que se juegan en esta relación.

Estas perspectivas de análisis podrían expresarse en el campo de lo social desde las corrientes de pensamiento positivista, estructural funcionalista, materialismo histórico, interaccionismo simbólico, entre otras. Necesariamente estos marcos referenciales deberían abordarse situadamente, desde el contexto regional Latinoamericano y desde nuestra realidad Argentina, la cual presenta características particulares que merecen de una especial atención.

Más concretamente aún en lo que respecta al campo de familia, se observa además de las teorías mencionadas, una diversidad de matrices de pensamiento que la abordan en forma más específica: teoría sistémica, teoría psicosocial, perspectiva de género, perspectiva jurídica.

En relación al concepto de intervención, más allá de las improntas que le asignan a la misma las diferentes corrientes mencionadas, se reconocen *enfoques específicos* para la intervención con familias que se han sistematizado como conocimiento acumulado en nuestro propio campo disciplinar: abordaje de la singularidad, enfoque de redes, el enfoque clínico e interdisciplinario, entre otros.

83 Urbaitel, op cit, pg 150

Además se ha generado conocimiento en relación a los *modelos de intervención*. Estos modelos estarían asociados a temáticas específicas con las que se enfrenta el trabajador social, constituyen un tipo de recorte de fenómenos de la realidad sobre los que se intenta reflexionar: los modelos son "conjuntos de principios de acción organizadores de la práctica en relación a problemáticas específicas, que permiten la inclusión en un todo de aspectos teórico metodológicos, funcionales y también filosóficos de una forma determinada de práctica"⁸⁴. Escolar y Travi (2009) han intentado sistematizar los modelos de intervención existentes en el campo del Trabajo Social, siendo necesario profundizar en el estudio de estos modelos. En lo relacionado con la intervención familiar, resulta un desafío incorporar el estudio de modelos de intervención relacionados con problemáticas más recurrentes como ser violencia familiar, situación de calle, consumo de sustancias, entre otras.

Toda intervención con familias estaría practicada desde un determinado *marco institucional* reglado a su vez por algún tipo de *política social* que necesariamente requerirá de un análisis reflexivo en el aula, al convertirse en los contextos más inmediatos que envuelven la intervención.

Se volverá indispensable trabajar la idea de *diversidad de arreglos familiares*, lo que permitirá al estudiante una lectura más flexible y acorde de la realidad. Y en relación a la intervención profesional, se parte de reconocer que la formulación de un problema de intervención se relaciona con la *interpretación* de múltiples demandas provenientes de instituciones, colectivos sociales o de actores sociales.⁸⁵ Se vuelve necesario entonces abrir un espacio académico que contribuya con ese *proceso de interpretación* de esa situación singular.

Lo interesante consistiría en facilitar un abanico de esquemas referenciales no estructurados, ni rígidos, que permitan al estudiante contar con una pluralidad de herramientas desde las cuales dialogar con la realidad familiar con la que se enfrenta e intervenir junto a ella.

Volviendo a la idea de pensamiento *epistémico*, más que buscar la repetición de teorías con contenido en las que se encasilla la realidad, se trataría de promover que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias concretas en las cuales se debe intervenir.

De esta manera, categorías como sujeto, familia, problemáticas familiares, potencialidades familiares, intervención con familias, políticas sociales familiares, técnicas e instrumentos metodológicos, no se pensarán desde discursos cerrados y definidos, sino que representarán categorías que serán meticulosamente nominadas a partir de la singularidad de la situación familiar con la que el estudiante se enfrenta. Se busca evitar el uso de las formas clasificatorias de los sujetos sociales que se aplican en todas las situaciones y no toma en cuenta ni el espacio ni el tiempo donde los mismos se constituyen.

84 Escobar, C; Travi, B: Prácticas profesionales, modelos de intervención y proceso de producción de conocimientos. Ponencia presentada en las V Jornadas de investigación en Trabajo Social, Paraná, 2009, pg 4

85 ESCOLAR, C. y TRAVI, B.; Prácticas profesionales, modelos de intervención y proceso de producción de conocimientos. Ponencia presentada en las V Jornadas de investigación en Trabajo Social, Paraná, 2009

Siguiendo esta perspectiva, podría pensarse en la importancia que cobra el espacio áulico de las *comisiones de prácticos de esta materia*; lugar donde se podría promover la presentación de una situación problema con la cual el estudiante dialogará, resignificando para ello los marcos referenciales aprendidos. La utilización de reseñas familiares o informes sociales entendidas como configuración didáctica principal, donde los conceptos que se enuncian son reconceptualizados a la luz de la situación planteada como caso paradigmático en el que se revisan y retrabajan todos los conceptos, constituye un valor significativo para este trabajo. La experiencia cotidiana en el aula de las comisiones de prácticos nos demuestra a diario la riqueza de esta técnica didáctica.

Sin duda estos ejercicios facilitarán la tarea de análisis de la realidad observada en el centro de prácticas y su posterior reflexión en el taller (hoy llamado nivel IV), al promover un hábito de develamiento de la realidad singular a partir de los marcos referenciales. En este sentido se considera conveniente que *la materia nivel de intervención III sea cursada con anterioridad a la cursada de taller*, en función de poder ofrecer al estudiante una diversidad de marcos referenciales y un entrenamiento práctico para ponerlos en juego a partir de una situación.

Será necesario encontrar la forma de aceitar los *vasos comunicantes con los docentes de las materias Trabajo Social I y Trabajo Social II*, donde se trabaja la historia del Trabajo Social y el momento de su institucionalización; en función de acordar contenidos que estas materias despliegan respecto de la intervención familiar en los orígenes y el pasado del Trabajo Social. En el caso de la materia que nos ocupa, será conveniente retomar la historia disciplinar del proceso de intervención con familias, como acto de comprensión para entender la contemporaneidad de la profesión en diversas esferas de la vida social e institucional.

Por otro lado se considera central pensar la *relación de esta materia con los otros niveles de intervención*. Si bien, como se dijo, se considera que existen contenidos específicos sobre la familia y la intervención con familias que necesariamente requieren de un estudio particular, por otro lado en ese espacio se recuperan y redefinen muchos de los contenidos sobre proceso metodológico desarrollados en los otros niveles de intervención. Además al considerar a la familia *en relación*, se considera que la misma interactúa con los grupos y la comunidad donde se inscribe. Será necesario pensar junto a los otros niveles de intervención las modalidades de tratamiento de contenidos que se relacionan entre sí, y en algunos casos son contenidos comunes, como el tema de los movimientos sociales.

Un desafío que se plantea, no ya para esta materia pero si para la currícula del Plan de Estudios, tendrá que ver con incorporar una visión analítica integral que trascienda el abordaje individual de la familia en función de generar *estudios cuantitativos y estadísticos* que contribuyan a consignar o visibilizar tendencias más generales de las familias que puedan convertirse en insumos para redefinir y reorientar la intervención y la política social.

Por último habrá que pensar como se analiza esta dimensión familiar desde la perspectiva de la política social familiar, *conversando con las materias de Política*

Social incluidas en el Plan de Estudios sobre los contenidos que podrían repetirse en las dos asignaturas.

Taller Nivel IV y Centros de prácticas

Esta materia estaría comprendida en el subtrayecto de Prácticas, el cuál como bien afirma Cazzaniga, podría pensarse como *subtrayecto de Teórico – Prácticas*, para evitar la asociación de este espacio con la simple *acción*.

En efecto, sería bueno considerar que el taller otorga una posibilidad de generación de conocimiento esencial; y como tal, debería ser considerado como una materia más, no como un espacio de "práctica". El taller revestiría status de materia dentro del Plan de Estudios, y se volvería necesario para su aprobación cumplir con los requisitos establecidos por cualquier asignatura de la currícula.

Se busca en este subtrayecto que el estudiante trascienda la mera "práctica reflexiva", entendida como la posibilidad de reconocer una situación problema e intervenir sobre ella mediante la aplicación de una racionalidad normativa del instrumento y los métodos⁸⁶. Para el caso de taller nivel IV esta "práctica reflexiva" sería diagnosticar una problemática familiar e intervenir con ella mediante las técnicas de observación, entrevista, realización del informe social, entre otras.

Afirma Rozas (2008) que esta lógica de pensar la práctica como el espacio de aplicación de contenidos teóricos, metodológicos o instrumentales, ha acentuado el carácter pragmático de la profesión y su relación con la construcción de conocimiento. Desde esta lógica, el espacio de taller ha sido concebido como el espacio de aplicación de contenidos procedimentales, apuntando a la aplicación de técnicas de manera eficiente y eficaz.

La complejidad de los procesos sociales en la actualidad obliga a centrar la atención en la *capacidad de comprender, de develar los fenómenos sociales*, políticos, económicos, culturales que se expresan en la cotidianidad de esa familia con el que el estudiante se contacta en su práctica.

Desde este marco, pensar en este subtrayecto implicaría pensar en un proceso que acompañe el trabajo de develamiento de la realidad con la que se enfrenta el estudiante en su centro de práctica, antes que un espacio donde se aplican unilateralmente los contenidos vistos en otras materias teóricas.

Se trataría mas bien de habilitar un espacio donde pensar críticamente lo empírico, la realidad; donde problematizar la naturalización de lo cotidiano, donde desentrañar los supuestos subyacentes en cada práctica.

Esta propuesta nos llevaría a un proceso de *importante desestructuración docente y curricular*, en la medida en que los contenidos a trabajar no estarían predefinidos sino que se convertirían en emergentes de la propia experiencia práctica del estudiante, a partir de lo espontáneo. "Atender a lo espontáneo implica atender al

⁸⁶ Rozas, M, op cit, pg 5

interrogante real y generar un entorno natural para la enseñanza que favorece los procesos de comprensión”⁸⁷

Ahora bien, como ya se dijo, se vuelve necesario garantizar en este proceso un piso de contenidos mínimos que necesariamente deberán abordarse en los centros de práctica en lo referido a la dimensión familiar, a los fines de generar un perfil profesional que domine ciertas modalidades de abordajes familiares. Y en este punto, el ensayo en el manejo de determinadas técnicas instrumentales engarzadas en el marco de una estrategia de intervención, se vuelve indispensable para reforzar ese saber hacer que de alguna manera caracteriza al trabajador social. Volviendo a citar a Urbaitel: “*Ser lo suficientemente abiertos para adaptarnos a la contingencia pero lo suficientemente cerrados para no perder nuestros objetivos centrales*”⁸⁸

En este punto, se vuelve difícil idear un sistema de práctica pre-profesional integral sin dedicar un momento específico de reflexión en términos de la dimensión familiar y de la intervención.

Donde sí puede pensarse más concretamente cual es la modalidad más acertada para acompañar este proceso de develamiento de la realidad es en el espacio áulico de taller.

Quizás los contenidos del taller deban llenarse de los emergentes de la práctica del estudiante, promoviendo el pensar epistémico entendido como posibilidad de plantearse problemas a partir de lo observado.

El eje estaría puesto en la reflexión sobre el acontecer de la práctica pre-profesional, y no en la aplicación de determinados contenidos teórico metodológicos en la realidad del estudiante.

Será necesario *flexibilizar entonces las consignas de trabajo en el espacio de taller, las cuales podrían crearse según cada inserción pre-profesional*. El estudiante estaría más liberado para pensar su práctica, atendiendo más a su experiencia en campo que a las consignas que debe cumplir para aprobar el taller. En todo caso será su capacidad de análisis y develamiento de esa realidad lo que permita su aprobación de la asignatura.

Pensando en las estrategias didácticas más apropiadas para favorecer el aprendizaje, podría pensarse como modalidad para el taller, el trabajo de *reflexión grupal sobre los registros de trabajo de campo* del estudiante. Cada lectura socializada que recupere la experiencia práctica permitirá la discusión y generación conjunta de un saber que condensará los marcos referenciales con esa realidad concreta.

Ahora bien, una vez más, se observan contenidos particulares necesarios de aprender o aprehender en relación a esta dimensión familiar. Quizás estos contenidos no sigan un orden de tratamiento estandarizado, sino que serían

87 Litwin, op cit, pg 101

88 Urbaitel, op cit, pg 154

abordados en el momento en que el estudiante los introduzca en el aula a partir de su análisis de su práctica.

Una vez surgidos dichos contenidos, sería conveniente su análisis y relación a partir del proceso de recuperación de los insumos aportados por las materias que profundizaron los marcos teóricos referenciales en relación a la vida cotidiana de la familia y la intervención junto a ella.

Seguramente el atender a lo espontáneo, a los emergentes de la experiencia en campo, implique también *atender al plano emocional del estudiante*, a su sentir, sus contradicciones que surgen del proceso de reflexionar sobre sus propias verdades, su forma de implicación en la práctica pre-profesional. El contacto cercano con el padecimiento de las familias interpela profundamente la propia realidad como también la capacidad de respuesta. Será conveniente reflexionar junto a los aportes de Cazzaniga (2010), sobre la impotencia y omnipotencia que muchas veces se juegan en la intervención profesional.

Una cuestión a pensar es la forma en que todo lo reflexionado, problematizado, analizado sobre la práctica se devuelve a dicho centro de práctica, como aporte académico al campo disciplinar. Pensar en la práctica pre-profesional es pensar en un sistema de *retroalimentación con los profesionales del centro* que se ofrece como tal. Por el momento, poco del conocimiento generado por el estudiante se devuelve y se confronta con el saber del profesional referente. Desde una perspectiva dialéctica, puede pensarse que el cruce de estos saberes contribuiría a un mayor saber.

Habilitar estos espacios de intercambio más sistemático e institucional entre el estudiante y el referente del centro de prácticas significaría apostar al *fortalecimiento de las actividades de extensión universitaria*.

Siguiendo la lógica epistémica propuesta, es dable reflexionar sobre los trabajos finales de graduación que los estudiantes deben confeccionar: los T.I.F. El desafío consistiría en lograr productos que versen sobre la experiencia en campo realizada; que re trabajen y re pregunten desde su vivencia situada, buscando mayores niveles de abstracción al momento de develar los núcleos fundamentales que subyacen en su práctica pre-profesional. Esta modalidad potenciaría los saberes aprendidos y aprehendidos y superaría el ejercicio de una nueva recolección de datos en la realidad, que a veces dificulta el proceso de interpretación y análisis de esos nuevos datos recolectados.

Conclusiones

En este desarrollo se ha intentado problematizar sobre la forma y sobre los contenidos relacionados con el nivel de intervención familiar.

La propuesta metodológica para la reflexión se basó en el pensamiento epistémico, desde donde se intentó abordar cada núcleo temático.

Resulta sumamente difícil arrojar conclusiones que puedan de alguna manera responder a los nudos problemáticos presentados. De todas formas se intentarán esbozar algunos lineamientos emergentes de esta reflexión:

- Si se reconoce la necesidad de que el estudiante adquiera un entrenamiento para develar los entramados sociales que atraviesan la vida cotidiana de la familia y de la intervención familiar, se considera muy necesario que previamente haya cursado la materia que brinde los marcos teóricos referenciales en relación a las categorías de sujeto, familia, problemáticas y potencialidades familiares, intervención, las cuáles podrán ser analizadas en situación. Por este motivo se considera necesario modificar el régimen de correlatividades para exigir la aprobación de la materia del sub trayecto de formación teórica metodológica correspondiente antes de comenzar con la práctica pre-profesional en taller.
- Si bien no se conocen en profundidad las experiencias de aquellos Planes de Estudio que promueven la realización de prácticas integradas; se considera pertinente delimitar un piso de contenidos básicos en relación a las particularidades que asume este nivel de intervención familiar, que el estudiante debe necesariamente adquirir a lo largo de su formación. La intervención con familias presenta contenidos específicos que deben aprenderse y aprehenderse, se estima central que el estudiante pueda develar en su experiencia práctica trabajar sobre las categorías ya mencionadas. Quizás lo novedoso es que los esquemas para trabajar las categorías no debería ser rígido ni lineal, partiendo de lo que prevalece en la práctica.
- Si bien la Reforma del Plan de Estudios debería apartarse de una impronta tecnocrática, gerencial o instrumental, si se estima necesario no desmerecer la formación específica de esta dimensión de la intervención, y habilitar instancias de aprendizaje de los procesos metodológicos y de las técnicas instrumentales implementados con las familias.
- Otro desafío consistiría en pensar nuevas tareas de extensión e investigación, que incorporen a los estudiantes, los referentes de centros de prácticas, los docentes.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt; (2002) *"Modernidad líquida"*. Bs As, Fondo de Cultura Económica
- Bourdieu, Pierre; (2005) *"Teoría de los campos"*, Bs As, Siglo veintiuno
- Castoriadis, Cornelius; (1993) *"La institución imaginaria de la sociedad"*. Tomo II. Trad. Marco-Aurelio Galmarini. Barcelona, Tusquets Editores
- Cattaneo, María Juliana; (2008) "Escenas de lectura. Modos de leer y modos de subjetivación", en *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad* Badano, Bearzotti y Berger compiladoras. Entre Ríos. ED Universidad Nacional de Entre Ríos
- Cazzaniga, Susana; (2010) *"Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas"*, apuntes del seminario dictado en Junio del 2010, UBA
- Escolar, Cora y Travi, Bibiana; (2009) *"Prácticas profesionales, modelos de intervención y proceso de producción de conocimientos"*. Ponencia presentada en las V Jornadas de investigación en Trabajo Social, Paraná
- Litwin, Edith; (2000) *"Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior"*, Bs As., Ed. Paidós
- Rozas, Margarita; (2008) *"Propuesta de las directrices teóricas para la reformulación del plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires"*, documento en formato electrónico
- Skilar, Carlos;(2005) "Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)", en *Las Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitado*", Skliar y Frigerio compiladores. Ed Del Estante
- Urbaitel, Pablo; (2008) *"Cultura joven y oficio del estudiante universitario"*, en "Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad" Badano, Bearzotti y Berger compiladoras. ED Universidad Nacional de Entre Ríos
- Zemelman, Hugo; *"Hacia una estrategia de análisis coyuntural"*, disponible en laWorldWideWeb: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/zemelman.rtf>,
- Zemelman, Hugo; (2001) *"Pensar teórico y pensar epistémico"*. *Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Material escrito de la Conferencia magistral dictada en la Universidad de la Ciudad de México