

LA PRÁCTICA EN LA CÁTEDRA TRABAJO SOCIAL III
Una recuperación histórica

Por Silvia Pérez

**Universidad Nacional de La Plata
Escuela Superior de Trabajo Social
La Plata, 24 de Junio de 2001**

...El puerto es mi gran tema, el que concuerda más con mi sensibilidad y no saldré de él. Cada artista debe consagrarse a lo suyo: lo esencial no es renovar temas sino renovarse a uno mismo, dentro de los temas, crear nuevos mundos sin salir de ellos. Espero haberlo conseguido, porque he puesto mi alma en lograrlo.

Quinquela Martín

La práctica constituyó, en la historia de la cátedra Trabajo Social III, el eje vertebrador de la propuesta pedagógica de la misma y el ámbito privilegiado en tanto organizador de los contenidos teóricos.

La cátedra tiene sus antecedentes en la práctica de la materia Prácticas Supervisadas en Servicio Social de Casuística Grupal, correspondiente al plan de estudios de la carrera de Asistente Social y Salud Pública. Dicho plan de estudios fue reformulado en los años 1987-1988 y en el año 1990 comenzó a implementarse la currícula hoy vigente. El equipo de cátedra participó activamente en dicho proceso de reformulación.

Las transformaciones en los objetivos y alcances de la práctica no sólo se correspondieron con las necesidades de redireccionar los alcances de la acción profesional a la luz del contexto histórico-político, sino también a los avances de la organización curricular y la constitución y conformación de los equipos de cátedra que a la actualidad soportan nuestra formación profesional; no es de menor importancia el proceso de aprendizaje y crecimiento del equipo de cátedra, que siempre se organizó a partir de un principio rector: el de acompañar a la formación profesional y por tanto a la carrera académica con el ejercicio efectivo de la profesión. Encontrando de éste modo en la universidad un lugar de convergencia y producción de conocimientos vinculados a la disciplina.

Es claro entonces, que podemos referirnos a la historia de la práctica de los profesionales en formación en dos grandes etapas que devienen indispensables para entender el proceso que hemos transitado. A saber:

La 1era. etapa se configura en el plan de estudios anterior al actual y desde el año **1985**, éramos entonces una cátedra del 2do. año de la carrera; en este período la práctica se centraba en el aprendizaje de lo grupal, a partir de la línea teórico-metodológica de Grupo Operativo (E. Pichón Rivière). Se consideraba desde la perspectiva del Trabajo Social al abordaje

grupal como una alternativa metodológica válida para el tratamiento de las situaciones sociales, se subestimaba el tradicional abordaje de casos.

La docente titular de la cátedra coordinaba todos los grupos en los que se dividía la totalidad del curso.

Es de considerar el contexto político institucional en el que este proceso se daba, ya que en el plan de estudios vigente prevalecía la influencia paramédica que había dado origen a la creación de la Escuela de Visitadoras de Higiene Social de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP en el año 1937; la cual dependía entonces de la cátedra de Higiene y Medicina Preventiva, y en el año 1963 había abierto sus puertas a alumnos de ambos sexos para la formación que se proporcionaba en la ahora Escuela de Visitadoras de Higiene Social y Enfermería.¹

En los años 1974 y 1975 se registra la elaboración del plan de estudios, del cual nuestra materia era parte entre otras: Promoción de la Salud (puericultura y nutrición); Higiene, Medicina Preventiva y Primeros Auxilios; Pedagogía Asistencial Terapéutica; Protección de la Salud; Recuperación de la Salud (Nosologías Etáreas); Higiene Mental y Psicopatología; Sexología, Males y Vicios Sociales.

En el año **1988** se decide vincular la práctica de aprendizaje de lo grupal con algunas experiencias organizativas barriales (por ejemplo: grupos de mujeres, roperos comunitarios, grupos de alfabetización, etc.). Siendo el grupo operativo el dispositivo para el proceso de enseñanza aprendizaje en relación con la práctica en la formación profesional.

En el año **1989** la situación social señala una ruptura para la propuesta de práctica que la cátedra organizaba y se define como proyecto el de insertarse a trabajar en las ollas populares que en ese momento surgían como una respuesta a la crítica situación social de determinados grupos poblacionales, en el contexto económico de hiperinflación en el que se vio sumergida la Argentina, cuya expresión popular era la del estallido social entre otras formas con el saqueo a los supermercados.

El marco pedagógico de la práctica lo proporcionaba la noción de Residencia Social (influencia que nos venía desde la Facultad de Paraná).

El atravesamiento de la experiencia de práctica estuvo dado por el rol protagónico de los operadores políticos de los partidos tradicionales (“punteros políticos”) en la organización de los comedores y la vinculación de los mismos al partido Justicialista. Preocupación que en el año 1993 la cátedra traduce en un proyecto de investigación social.²

¹ Ver Informe Final de la Consultoría Externa a la Escuela Superior de Trabajo Social. Teresa Quiroz y Marilda Villela Yamamoto, Julio de 2000.

² Proyecto de investigación: incidencia de las prácticas de los operadores barriales de los partidos políticos tradicionales en las prácticas de los grupos populares de base en los barrios periféricos de la

Por esos años, nuestra unidad académica se encontraba a cargo del sociólogo García Cortina, designado por la UNLP en el marco del proceso de normalización posterior a la obtención de la autonomía. Su pertenencia partidaria y quizá su formación profesional explican en parte la razón por la cual la práctica propuesta por la cátedra fue cuestionada, al punto de imponer la renuncia del equipo completo de cátedra, en un marco de ilegalidad institucional, ya que la titular de la misma, hoy titular de Trabajo Social III era una de las únicas docentes concursadas de la unidad académica.

La 2da. etapa se configura en el marco de la implementación del nuevo plan de estudios (el ahora vigente) y más precisamente en la segunda mitad del año **1992**. Se encuadra a la práctica en la noción de Residencia Social, que se había comenzado a trabajar en la etapa anterior y se comienza a tratar desde lo metodológico al Taller como una modalidad de abordaje grupal adecuado a la práctica profesional; siendo éste un ámbito de producción colectiva por excelencia. El espacio pedagógico de asiento para la práctica aún era el dispositivo pichoniano, si bien entraba en cuestión por las necesidades propias de la intervención.

El objetivo general de la propuesta pedagógica decía lo siguiente: “Realizar una experiencia de “Residencia Social” en terreno, arribando a una aproximación de sistematización en grupos de aprendizaje como modalidad de grupo operativo”.³

Es oportuno desarrollar la noción de Residencia Social, su origen se sitúa en la propuesta para el 1er nivel de la práctica dentro del Plan General de Práctica Sistematizada en la Facultad de Servicio Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos: “...esta modalidad se propone brindar determinada experiencia vivencial en relación al sector popular, la que permita un proceso de desentrañamiento, por parte del alumno dirigido a descubrir la realidad interna del sector... Se entiende por Residencia a una experiencia social desde una organización de base, institución gubernamental o no gubernamental, donde el alumno se sitúa dentro de un programa, institución o servicio, cumpliendo una tarea de apoyo a funciones ya determinadas en las mismas, como medio para acercarse en forma directa a la problemática vital y cotidiana de los sectores populares. En dichas Residencias no se desarrolla un rol profesional.”⁴

Para la cátedra TS III la Residencia Social organizaba un tipo de trabajo en el cual los participantes de la experiencia pudiesen demostrarse capaces o

ciudad de la ciudad de La Plata. ESTS de la UNLP, Trabajo Social III; Directora M. Alessandro. La Plata, Dic. 1993.

³ Propuesta pedagógica Trabajo Social III, ESTS de la UNLP. La Plata, 2do cuatrimestre de 1992

⁴ Plan General de Práctica Sistematizada. Facultad de Servicio Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, 1986. Documento

no de servir objetivamente a la realidad popular, “esencial mérito que les permite su inserción en la realidad de los sectores desposeídos como profesionales, y no sólo por haber adquirido conocimientos en exámenes cuantitativamente evaluados desde una racionalidad academicista” (Gagneten, M.)

Considerábamos evitar el “voluntarismo” al articular las acciones con instancias permanentes de reflexión. Se destacan como principios rectores de la práctica en este marco:

1. El trabajo en equipo con los sectores populares.
2. El desarrollo de una actitud y aptitud de análisis particular-estructural de los problemas cotidianos del sector popular y del propio grupo de residencia.
3. La capacidad de contribuir en las acciones que se están desarrollando.

Esta línea de trabajo pretendía responder concreta y objetivamente a la dicotomía teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje (discusión a la que luego haré referencia), mediante la comunicación constante con la realidad social para colaborar en cursos de acción, a partir de situaciones concretas; promoviendo procesos incipientes (de reconstrucción y análisis) de Sistematización de la Práctica.⁵

La Residencia Social apelaba al posicionamiento ideológico de los estudiantes y docentes como aspecto sustancial de la práctica, ya que la capacidad para estudiar y analizar las problemáticas sociales sería la garantía de la adecuada intervención en ellas.

Se retoma de este modo y situándonos dentro de la historia de la profesión un rasgo militante, como una práctica alternativa a la generada en el espacio socio-ocupacional. Definición que no equivale necesariamente a la asunción de la dimensión política del hacer profesional o en términos generales de la ciencia en la historia.

En el año 1992 se realizó la primer reunión intercátedras – era éste un período de conformación de las cátedras a partir de las necesidades de la implementación del plan de estudios, algunos docentes que en este encuentro participan, luego no tomarán una cátedra- con la participación de los equipos de cátedra a cargo de los profesores Diéguez, Carballeda y Alessandro: intercambiamos experiencias a partir del conocimiento que cada uno tenía sobre el avance en la implementación de los sistemas de práctica definidos por las otras unidades académicas. Acordamos al taller de la Práctica como ámbito privilegiado para la formación profesional y quedó planteado el compromiso de seguir debatiendo nuestro sistema de práctica, ya que no era homogénea la evaluación que se realizaba de los avances de los otros centros de formación.

⁵ Documento de Cátedra: Residencia Social. La Plata, 1989

En el año **1993** se realiza una experiencia de PRÁCTICA INTEGRADA entre estudiantes de 3ero y 4to año. La misma surge como una respuesta a la continuidad del trabajo iniciado en los centros de práctica por los estudiantes que ahora cursarían 4to y que sólo habían tenido un tiempo muy limitado para la experiencia el año anterior.

Operativamente nos planteamos que los talleres de la práctica estarían integrados y por lo tanto los coordinadores de los mismos pertenecíamos a las 2 cátedras (TS III y TS IV).

Aparece enunciado como objetivo de la cátedra la adquisición, a partir de la práctica de una metodología para el abordaje de situaciones-problema en orden a su modificación.⁶

Las consideraciones de la práctica, que en ese momento realizamos como cátedra, estuvieron centradas en las dificultades de los equipos de cátedra en garantizar esta integración, si bien la experiencia en la práctica funcionó de acuerdo a lo previsto.

En cierto modo esta experiencia reflejaba el campo de la discusión por esos años alrededor del sistema de prácticas posible, algunos creíamos en la necesidad de configurar a la práctica como un espacio propio, con un equipo docente a cargo y otros creían que no debía generarse tal espacio ya que se promovía una escisión entre teoría y práctica. Por estos años y en los anteriores que he señalado, aunque ya superado para las ciencias sociales, en nuestra disciplina aún se ordenaban los debates en torno a la práctica a partir de la dicotomía teoría-práctica.

Sólo entiendo estos planteos en la desviación “academicista” de la misma, ya que no se corresponde con los problemas que se planteaban los profesionales en los campos de actuación. Por necesidades propias de su reproducción, la academia ha hecho una particular apropiación teórico-metodológica confiriéndole rasgos particulares al campo de la metodología y sólo nos queda el desafío profesional de reconsiderar esto a la hora de la organización de procesos de trabajo en las instituciones en orden al ejercicio profesional (el uso de la sistematización y la investigación social son una muestra fiel).

El eje verdadero de la discusión, desde nuestra visión, se situaba en el desafío de hacer propio, desde la universidad, el objetivo de aumentar la capacidad de acción histórica del Movimiento Social y reforzar el espíritu de la intervención en construir un intercambio lo más prolongado posible entre la acción y el análisis.⁷

Los antecedentes que poseíamos entonces, para repensar a la práctica en la formación profesional eran la Facultad de Paraná con un sistema general de

⁶ Propuesta pedagógica Trabajo Social III, ESTS de la UNLP. La Plata, 1993

⁷ Alain Tourin en Reflexionando sobre Nuestro Aquí y Ahora. Documento de Cátedra. María Alessandro, 1994

prácticas, la Facultad de Tandil, también con práctica integrada y la UBA cuyo sistema de práctica era un único sistema.

La imposibilidad de un acuerdo en la evaluación de nuestro ensayo de práctica integrada, reforzó la idea de que la práctica debía estar estrechamente vinculada a la cátedra de Trabajo Social que correspondiera al nivel. Aunque nos comprometían acciones de articulación entre las cátedras, éstas quedaron libradas a la voluntad de los equipos docentes.

A partir de esta definición comenzamos a transitar dos problemáticas en paralelo: por un lado la propia de la organización académica como soporte de la práctica “pre-profesional”, es decir la necesidad de volcar todos los recursos docentes a la misma y las deficiencias que se comienzan a plantear en otros campos de la práctica académica, tales como los re-trabajos teóricos; la multiplicación de la carga de trabajo ya que pesa sobre el docente coordinador del Taller de la Práctica la responsabilidad del compromiso con las instituciones, el seguimiento de las diferentes experiencias en terreno y la supervisión de los equipos y como si esto resultase poco la articulación con otras cátedras, con los coordinadores de otros talleres (espacio que por mucho tiempo se sostuvo semanalmente) y la preocupación de la correspondencia teórica de la cátedra en cuestión con los avances de la experiencia en terreno.

Por otro lado, las necesidades de la práctica tales como la contención de la misma a través de la generación de proyectos sociales y la consecuente firma de acuerdos y convenios interinstitucionales, las dificultades en la continuidad en los centros de práctica, las dificultades para la consecución de nuevos centros –quedando librado a la voluntad de los docentes- y por supuesto las dificultades no menores de articulación con las otras disciplinas.

Son destacables las limitaciones para unificar criterios de evaluación y contener un proceso de aprendizaje coherente, centrado en la capacidad gradual de aprehender su complejidad y no en el esfuerzo de vincularse cada año con otro equipo de cátedra, sus códigos y sus énfasis a los cuales llegó probablemente como fruto de un proceso continuado de trabajo. Proceso que no posibilitamos a los estudiantes.

Es un hito en la vida académica de la Escuela Superior, la reunión de las cátedras de Trabajo Social en el Area de Trabajo Social, en el año **1994** (ya se encontraban conformadas las cátedras como están al día de hoy). 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.

Para el nivel III, nos propusimos promover la inserción de los estudiantes en centros de práctica a fin de profundizar el conocimiento sobre la realidad

y organizar una propuesta de intervención en ella. Estas reformulaciones incidieron en los contenidos mínimos de la asignatura, ya que debimos responder teóricamente a las necesidades que la práctica nos planteaba. Estos lineamientos teóricos configuran la propuesta programática en la actualidad.⁸

El objetivo general de la propuesta pedagógica de la cátedra planteaba la realización de una praxis a través de la experiencia de práctica en terreno y su consecuente sistematización.⁹

Se expresa en este propósito de la cátedra la asunción metodológica propia del proceso de intervención profesional en el campo de la práctica social; ya no hablamos más de Residencia Social como práctica no profesional, sino tomamos a la praxis como una producción inherente a la acción profesional.

Los Talleres de la Práctica devienen en el ámbito de reflexión, planificación y evaluación de las acciones en terreno. Se torna un propósito de la práctica en las instituciones y / u organizaciones con proyección comunitaria, la generación de un micro-proyecto social que aporte a la dinámica de los sectores populares, sectores con los que la práctica se vincula.

El andamiaje del proceso pedagógico está dado por la teoría como marco para el análisis de la realidad; la metodología como la instrumentación necesaria para la intervención en ella y los recursos técnicos como indispensables para diseñar metodológicamente la intervención.

En relación al Área se designa un Coordinador Docente a cargo de la práctica (M. Alessandro); dicho coordinador es responsable de una de las cátedras de Trabajo Social y sus compañeros delegan en ella tal trabajo. La coordinación operó de encuadre para la realización de encuentros semanales de evaluación de la práctica por nivel¹⁰, así también el relevamiento y organización de actividades de capacitación para los equipos docentes (Taller de Capacitación docente dictado por Lic. Palomas, 1996).

Se organizaron también encuentros con los referentes de los centros de práctica a modo de evaluación de la inserción de los estudiantes en éstas organizaciones y la necesaria devolución por parte de la unidad académica (ver proyecto "Mujeres Referentes", 1996).

Quedó planteado producto de estos encuentros un sistema de articulación para la práctica: TSI, TS II Y TS III cumplirían un circuito de trabajo comunitario; TS IV y TS V un circuito institucional. La articulación de

⁸ Documento del Área de Trabajo Social. Autores: Carballeda, Rozas, Alessandro, Malacalza y Cazzaniga. ESTS de la UNLP, La Plata, 1994

⁹ Propuesta pedagógica Trabajo Social III, ESTS de la UNLP. La Plata, 1994

¹⁰ Coordinación Área de Trabajo Social, crónica de las reuniones. S/D

objetivos y la transferencia de los centros de práctica sustentan la propuesta.

El circuito que a la actualidad tiene vigencia es el primero.

Para contextualizar, en el año 1994 eran 349 la cantidad de estudiantes en la práctica, de los cuales 120 en primer año realizaban observación y entrevistas en instituciones. 229 estudiantes integraban el grupo correspondiente a 2do-5to año, distribuidos en 21 Talleres de la Práctica e insertos en 44 centros de prácticas.

Trabajo Social III contaba con 60 estudiantes, insertos en 17 centros de práctica situados en 7 barrios de La Plata y organizados pedagógicamente en 4 talleres.¹¹

Por estos años se hablaba de la dificultad económica de los estudiantes para sostener la práctica, así como la necesidad de recursos básicos para la misma. La problematización para la realización de convenios se centraba en evitar que a través de los mismos se transformara a los estudiantes en mano de obra barata de las instituciones.

En el año **1995** integrantes de la cátedra junto a un grupo de estudiantes realizamos un estudio sobre la práctica “pre-profesional” en el marco de las actividades del Area de Trabajo Social y como respuesta a una necesidad imperiosa de conocer el avance y las consideraciones de la misma por parte de los protagonistas.

Eran objetivos del mismo: “generar a partir del Area un espacio de convergencia de las emisiones existentes alrededor de la práctica.

Aportar información a partir de los sujetos involucrados que sirva de base para la reflexión sobre la práctica que efectivamente se está desarrollando e Identificar nudos problemáticos a partir de los cuales la comunidad educativa pueda redireccionar su práctica de formación” (ver documento).

El marco teórico de referencia del estudio expresó los avances teóricos que la cátedra había alcanzado hasta ese momento.

En líneas generales decía así:

“...Todo proyecto de formación profesional supone la articulación de al menos dos componentes:

- a) Conocimientos teóricos metodológicos, adquiridos por la propia disciplina en su devenir histórico, así como las disciplinas asociadas a a partir del plan curricular.
- b) Prácticas de intervención social, usualmente denominadas como práctica pre-profesionales. Se entiende a éstas prácticas como constitutivas de la formación misma en Trabajo Social, distanciándose de este modo de la concepción universitaria de extensión, como ya ha

¹¹ Informe sobre La Práctica de Trabajo Social, Área de Trabajo Social, Documento de trabajo. ESTS. La Plata, 1994

sido planteado, en tanto “esta disciplina se considera como un saber especializado cuyos objetivos y funciones centrales, responden tanto a la construcción de conocimiento como a la intervención directa en diversos ámbitos de la realidad social”.

De los componentes mencionados en el proyecto de formación, nuestro análisis se centrará en la práctica y en las significaciones comprendidas en la misma a partir de los actores.

Entendemos a la práctica 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.

Las consideraciones que aquí se expresan, tienen a la práctica 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 tres sujetos en la práctica, que ocupando posiciones específicas, dan cuenta de la existencia de otros. Así resulta que docentes, estudiantes y grupos populares se encuentran ligados en el compromiso de capacitación, para la producción de un saber que resulte significativo a las necesidades e intereses del tercer sujeto en particular, al cual los dos primeros, tienden a vincularse a partir de la práctica”.(Yogui Legardón y Silvia Pérez, 1995)

La definición de práctica que aparece es una superación teórica-metodológica definitiva en el ámbito de la cátedra para evitar el sesgo desviado en la formación profesional mencionado anteriormente el de militante social.

Los centros de práctica eran 11 y nucleaban a 44 estudiantes en el marco de la cátedra. Se observa un alto el porcentaje de escuelas con relación al total de los centros (45,9 %). También integraban la práctica centros de salud y en menor medida proyectos barriales.

Identificábamos por esos años como obstáculos para la práctica a: la desarticulación de las cátedras de TS, la organización curricular, la falta de recursos y la ausencia de discusión político-académica sobre la misma.

Si bien visualizábamos a la constitución del Area como un intento válido. A la práctica en general la integraban 57 centros práctica y grupos de estudiantes de 2do. a 5to año.¹²

¹² Estudio sobre la práctica pre-profesional, ESTS. La Plata, 1995 Yogui Legardón, Pérez y Estudiantes de la Agrupación Estudiantil Raíces.

Si bien el estudio por su magnitud arrojó información que fue tomada por las cátedras y expresado en las respectivas reformulaciones pedagógicas, no alcanzó para plantearse reformulaciones tales que devengan en una superación del sistema de articulación que se tenía hasta entonces.

Identifico a este momento como un momento cúlmine en la producción alrededor de la práctica “pre-profesional”, en el ámbito de la unidad académica. Proceso de trabajo que no se sostuvo en el tiempo.

Si bien es necesario destacar que el trabajo que se realizará posteriormente en los centros de práctica ha presentado importantes grados de avances en la mayoría de los casos.

En el año **1996** se formuló y comenzó la ejecución de un proyecto del Area de Trabajo Social a cargo de Alejandra Jones, quien organizó las sistematizaciones y trabajos finales de la práctica en un banco de información. La misma no sólo fue clasificada por áreas sino que además se produjeron informes sintetizadores de las líneas de acción para cada area.¹³

La cátedra presentó al Area de Trabajo Social una propuesta para pensar la reformulación del plan de estudios, se realiza un análisis de la situación y se contextualiza la misma en la realidad que se comparte con otras unidades académicas. Dice así:... “la formación académica como uno de los pilares de la formación profesional, tiene que proveer a los sujetos del acto educativo un bagaje de conocimientos ya acumulados, además de los elementos e instrumentales que permitan generar un nuevo saber profesional, las herramientas metodológicas para la intervención específica en los ámbitos de sus responsabilidad y la formación de actitudes y valores coherentes con la realidad social. Todos estos aspectos implican una consecuente transformación con la esferas de lo subjetivo e individual, que además de la construcción colectiva de una identidad profesional, entre otros elementos tiene como horizonte la transformación social.

Un proyecto pedagógico integrador es el que permite responder a las diversas necesidades y dimensiones de la educación. Integra también en un sentido histórico, ya que parte de recuperar los elementos positivos que tiene desde su nacimiento la profesión y mantiene una seria preocupación por contextualizarse en la realidad actual, buscando contribuir desde su particularidad profesional a la construcción de una sociedad justa, equitativa y democrática.”¹⁴

¹³ Documento de proyecto e Informes por área. ESTS, Alejandra Jones. La Plata, 1996

¹⁴ Propuesta para pensar el plan de estudios. Documento de Cátedra, Trabajo Social III. María Alessandro. ESTS, La Plata, 1996

Por ese año formulamos e implementamos junto al profesor José C. Escudero, titular de la cátedra Estructura Social Argentina un proyecto de práctica integrada con el Taller de Arquitectura, correspondiente a la carrera en la UNLP, a cargo del profesor Togneri.

La experiencia resultó positiva, en el plano del intercambio de los equipos docentes y el encuentro de estudiantes de otra disciplina y la consecuente confrontación de referenciales teóricos metodológicos para la acción. El tiempo de coordinación y supervisión que supone una experiencia de esta naturaleza excede las posibilidades objetivas de trabajo de los equipos docentes, en su dedicación.

En relación a la cátedra las producciones de la misma en los años posteriores –1997,1998,1999,2000, y hasta la actualidad- reflejan la preocupación por los diferentes aspectos que forman parte de la práctica “pre-profesional” y en los cuales el equipo docente reparó con una propuesta concreta, así también dan cuenta de la preocupación teórica-metodológica central en cada momento.

Por necesidades propias de la práctica, se generó una nueva instancia de formación además del Taller, que es la de supervisión y consiste en la reunión del equipo de trabajo y el equipo coordinador para evaluar e identificar dificultades y potencialidades del equipo en el marco del proyecto de intervención definido.

A partir de los debates sobre la sistematización de la práctica que se llevaron a cabo en las jornadas de estudio de la cátedra¹⁵, decidimos trabajar en conjunto con el Lic. Marcelo Cortizzo, quien en calidad de docente invitado, aborda los aspectos metodológicos de la sistematización.

Este aporte resulta positivo en relación al producto final realizado por los estudiantes, pero somos conscientes de que es insuficientes, ya que un taller de sistematización debiera acompañar el proceso de la práctica.

Los paneles de experiencias profesionales en diferentes campos de actuación, que organiza la cátedra, devienen en un aporte fundamental al proceso de la práctica en la formación.

Por el año **1997** nos planteábamos algo así: “...De las acciones que se sostienen en el marco de la práctica académica de las instituciones barriales, observaremos rápidamente que el dispositivo de la acción, en su formulación y en la definición de estrategias de intervención, aparece revelando la intención de producción histórica que esencialmente compone la práctica profesional en tanto práctica social particularizada. Tendencia que se refuerza en el análisis que de la realidad se hace.

¹⁵ Ver Relatoría de la Jornada de Estudio. Tema: Sistematización de la Práctica. Graciela Cisneros, 1996. Trabajo Social III. Documento de Cátedra.

Pero la ausencia de evaluación del impacto acerca del vínculo que se promueve en ese diálogo con la realidad social actuante, permite la promoción acrítica de acciones asistencialistas, cuya génesis está dada en la forma de producir y reproducir la pobreza por el estado burgués.”

Pensar al estado, para problematizar el campo de la formación profesional es el reto de la producción política y conceptual del equipo docente.

Se partía de identificar las condiciones iniciales en las que sucede la experiencia de práctica, desde el estado – la universidad pública- del siguiente modo:

- a) La particular inscripción del estudiante practicante en las instituciones, el posicionamiento político en tanto actores sociales; la tendencia al voluntariado.
- b) La necesidad del esclarecimiento de las estrategias de acción que la unidad académica define como posibles, a partir del análisis que de la realidad social realiza; y la capacidad de acción en esa realidad en el marco de la universidad.
- c) La importancia de la relación entre la unidad académica y los colegas en la acción profesional¹⁶ en lo que hemos dado en llamar centros de práctica, destacándose la particular contribución de éstos en la formación profesional.¹⁷

Un trabajo producido en el ámbito de un Taller de la Práctica por el equipo docente de la cátedra en el año **1998**, expresa otros aspectos de la reflexión en relación a la práctica a partir de identificar los núcleos problemáticos más relevantes, e intenta una conclusión a modo de propuesta, para la práctica pedagógica que contemple la enseñanza de la sistematización como método propio del trabajo social:

“La generación de un proyecto y las posibilidades de reconocer en él nuestras aspiraciones más profundas son en parte, la garantía de pensar que es posible su realización.

La elucidación está contenida en ese hacer, es un momento necesario, que emerge cuando se convierte en un proyecto para sí.

“El proyecto es una praxis determinada, considerada en sus vínculos con lo real, en la definición concreta de sus objetivos, en la especificación de sus mediaciones. Es la intención de una transformación de lo real, guiada por una representación del sentido de esta transformación, que toma en consideración las condiciones reales y que anima una actividad” (Castoriadis, C, 1993).

¹⁶Los Protagonistas de la Formación Profesional. El caso de los Trabajadores Sociales en la Acción Profesional. Una Propuesta. Silvia Pérez, Silvina Pantanali. ESTS. La Plata, 1997

¹⁷ La Formación Profesional. Una mirada desde el Taller. Silvia Pérez. ESTS, La Plata, 1997

Estas consideraciones son fundamentales para colocar el trabajo de los profesionales en formación en su magnitud, en tanto condiciones académicas adecuadas, y convenios claros con las instituciones de anclaje que constituyan el marco necesario para el trabajo social.

En los casos que se visualiza debilidad en este marco de referencia, las experiencias de práctica pre-profesional son muy limitadas, reflejándose esto en los trabajos de sistematización.

Producciones éstas, que no logran superar las limitaciones inherentes a la práctica misma. Pero que no ponen en riesgo el compromiso de los estudiantes con la historia.

Las falencias que se manifiestan en el sistema de prácticas, estructurado para la formación profesional, a partir de la intervención concreta en la realidad, cuestionan de cuajo el sentido de la transformación de esa realidad en nuestro proyecto académico.

Con esto, queda sintéticamente planteado el desafío político-pedagógico para la enseñanza de la sistematización en Trabajo Social.”¹⁸

En octubre del año 1998 se realizó una jornada del Área de Trabajo Social, registrándose ésta como la última en la que dada la situación de emergencia que atravesaba la práctica, cada cátedra de Trabajo Social presentó una propuesta para la reformulación del sistema de práctica con vistas a la reformulación del plan de estudios.¹⁹

Al finalizar el año **1999** produjo un informe de caracterización de la formación profesional en la ESTS a partir de la identificación de las limitaciones que el plan de estudios presenta y del reconocimiento de los nudos problemáticos, tales como: la desarticulación entre cátedras u objetivos académicos para la práctica, la continuidad-discontinuidad de la misma, la necesidad de seguimiento en terreno, entre otros surgidos de las evaluaciones realizadas en conjunto con los estudiantes, en los años 1998 y 1997.

El informe dice así: “el desafío de formular una propuesta pedagógica nos coloca en la responsabilidad de realizar un balance a modo de evaluación del trabajo educativo que durante años venimos realizando, y del cual hemos sido parte a través de nuestro tránsito por el sistema de enseñanza, es decir somos producto.

La currícula en vigencia al mes de noviembre de 1999, está en proceso de reformulación; proceso iniciado este año. Se trata de un ordenamiento rígido de asignaturas, con igual carga horaria, debiéndose configurar los espacios de práctica “pre-profesional” como espacios de trabajo

¹⁸ La Sistematización de la Práctica, consideraciones para la formación profesional. Silvia Pérez. ESTS, La Plata, diciembre de 1998.

¹⁹ Consideraciones para la Práctica Pre-profesional. Propuesta de cátedra para el Área de Trabajo Social. Silvia Pérez y Silvina Pantanali. ESTS, La Plata, octubre de 1998.

extracurricular, 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 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.

A menudo, en ronda de docentes, se esgrimen consideraciones tales como la dificultad para calificar exámenes “mediocres”, de personas que no relacionan las distintas áreas del conocimiento, descontextualizando y simplificando todo saber. Aseveramos que no leen, y además que no saben expresarse cuando escriben...Así, arribamos a la conclusión final de que no les interesa nada. La paradoja se presenta cuando consideramos el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes en los procesos de intervención que realizan en las instituciones u organizaciones barriales.

Con ésto realizamos una depositación rápida y simplista en ellos, que poco cuestiona a la arbitrariedad cultural que reproduce el sistema de enseñanza, en su función de reproducción cultural y social, que expresa a una formación social determinada, vale decir a las relaciones de fuerzas entre las clases sociales.(Bourdieu, P. 1981)

La reproducción sucede, y sucede en códigos de exclusión, en tanto posibilidades desiguales de apropiación del conocimiento; se reproducen así profesiones menores, y se aleja la posibilidad de creación de un conocimiento crítico, a partir de la fragmentación promovida y legitimada en el trabajo pedagógico.

Podríamos decir que los estudiantes son ejemplares alumnos de la realidad, que al decir de Guillermo Etcheverry , “probablemente no comprendan lo que leen en los libros, pero comprenden muy bien lo que leen en la sociedad”.

Ahora bien, al parecer dos dimensiones hablan de la calidad del aprendizaje: 1) la apropiación del saber, es decir el desarrollo de conocimientos y aptitudes, así también el modo de relación con el leguaje, la argumentación, la conciencia. Y, 2) la cuestión ético-política o dimensión valoral de la educación. (Tenti Fanfani,1993)

La acción pedagógica que encarnamos promueve una relación disociada con el conocimiento, quedando fuera del marco de las evaluaciones mencionadas, la consideración de los valores que surge del compromiso profesional con los sectores pobres de la población. Compromiso que los estudiantes renuevan permanentemente.

Esta disociación oculta la responsabilidad que tenemos en el aporte a la construcción de un proyecto societal revolucionario.

Las explicaciones deben buscarse estructuralmente.

Los operativos nacionales de evaluación de calidad educativa de los estudiantes que han terminado el colegio secundario y se presentan para la universidad, realizados durante los últimos años en la Argentina arrojan datos interesantes sobre el sistema de enseñanza. Por ejemplo: en la prueba diagnóstica que a comienzos de 1998, se tomó con contenidos del nivel secundario, a los postulantes a ingresar en la facultad de Medicina de Universidad Nacional de La Plata, el 84 % de los 1727 alumnos no logró responder ninguna pregunta y sólo uno contestó la mitad del exámen.

En el mismo año, en la Universidad de Rosario, sólo el 5 % de los 1900 aspirantes a la carrera de Ciencias Económicas aprobó una prueba del mismo tipo.

En investigaciones realizadas por la prof. Elida de Gueventter, a partir de la década de 1970, en el área de las funciones lógico-matemáticas vinculadas a la capacidad de abstracción se comprueba que en la década de 1970, el 70 % de los jóvenes evaluados logra el nivel considerado aceptable mientras, a comienzos de 1990, sólo lo hace el 18 %.

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.

La concentración de la riqueza en la Argentina es notable y es parte del fenómeno característico de la sociedad capitalista contemporánea. Sabemos que el 20 % más pobre recibía en 1975 el 7,2 % del ingreso nacional, en 1998 recibió el 4,2 %, o sea al cabo de 20 años su participación en el ingreso cayó el 42 %. En ese mismo lapso, la participación en el ingreso

del 20 % más rico pasó del 41% al 53 %, lo que supone un incremento del 30 %. Estos datos provenientes de la Encuesta Permanente de Hogares del Gran Buenos Aires dicen también, que uno de cada tres chicos argentinos nacen en un hogar con necesidades básicas insatisfechas y uno de cada dos adolescentes de familias pobres abandona el secundario.(Etcheverry, 1999) El análisis del contexto actual interpela a la universidad en su rol de productor y reproductor de la diferenciación y estratificación social propia de la formación social en el capitalismo contemporáneo.

En este marco 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 ésto 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 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 “voluntarias” 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.

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 de “conocimientos estériles” que poco cuestionan las implicancias político sociales de dicho vaciamiento.

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.

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 re pensar el pensamiento.”²⁰

Los aportes teóricos de Marilda Iamamoto configuran un marco de referencia para el equipo de cátedra en cuanto a la problematización que de la práctica profesional éste realiza.

Entender a la misma como un trabajo especializado formando parte de procesos de trabajo colectivo, supone eliminar la relación de externalidad de los innumerables “condicionantes” a la hora de evaluar la práctica del Trabajo Social.

Considerar a la cuestión social y sus múltiples determinaciones como objeto de trabajo, implica conocer la realidad social ya que es conocer el propio objeto de trabajo, y es condición y posibilidad de transformación de esa realidad.

Así el conocimiento es el medio de trabajo, por tanto las bases teóricas-metodológicas son recursos esenciales.

Es claro pensar que la acción del Trabajador Social tiene un impacto en las condiciones materiales y sociales de aquellos cuya sobrevivencia depende del trabajo: viabiliza no sólo el acceso a los recursos materiales, sino que las acciones planteadas inciden en las condiciones de sobrevivencia social de la población.

No queda duda que el Trabajo Social tiene un papel en el proceso de reproducción material y social de la fuerza de trabajo, así se incide en el campo del conocimiento, de los valores, de los comportamientos, de la cultura y los resultados de sus acciones son objetivos, expresándose en forma de servicios. Tiene una particular incidencia en el proceso de reproducción sociopolítica o ideopolítica de los grupos con los que trabaja. En este sentido el Trabajador Social es un intelectual que contribuye , junto con otros protagonistas en la creación de consensos en la sociedad. Hablar consenso supone el consenso en torno a intereses de clases fundamentales, contribuyendo al refuerzo de la hegemonía vigente o a la creación de una contra-hegemonía en el escenario de la vida social.²¹

La recuperación operativa de la práctica, en términos de resultados, de estos últimos años nos permite dilucidar el contexto histórico-político institucional en el que suceden los procesos enunciados.

En la práctica del año **2000** se registra la siguiente situación:

El total de CP es de 29, de los cuales 14 son comedores comunitarios, 10 lo integran instituciones formales tales como escuelas, centros de día y centro

²⁰ Propuesta pedagógica para la Cátedra TS III, presentada en el concurso docente de la Profesora Adjunta; Silvia Pérez. ESTS, La Plata, 1999

²¹ Marilda Iamamoto en O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. Cortez Editora, 1998.

de salud y 5 son organizaciones sociales tales como proyectos de extensión universitaria y otros que responden a una organización de vecinos.

Es decir que el 48,2 % del total de centros de práctica lo componen los comedores comunitarios, el 34,4 % las instituciones formales y el 17,2 % son organizaciones sociales.

14 fueron los centros que pasaron a TS II para el año 2001, lo que significa un 48,2 % del total. Situación que debe revertirse en el futuro inmediato.

Es de señalar que el tipo acuerdo que encuadra la práctica es para los comedores la aprobación de un proyecto presentado por la cátedra a municipalidad de La Plata y el resto de los centros se encuadran en acuerdos directos de los docentes con las instituciones.

Las líneas de acción que sintetizan las experiencias realizadas en diferentes barrios de Berisso y La Plata (Arana, Hernández, Altos de San Lorenzo, Tolosa, Malvinas, Las Quintas, Los Hornos, 26 de Julio, City Bell, Villa Elisa, La Granja, Ringuelet, Gorina, Villa Urquiza, Villa Montoro) son:

- Trabajos de articulación interinstitucionales.
- Organización y coordinación de talleres en diferentes temáticas de interés por los vecinos: violencia familiar, sexualidad, embarazo adolescente, anticoncepción, adicciones, salud bucal, educación popular, derechos del niño.
- Trabajos interdisciplinarios en diferentes campos de acción; trabajo conjunto con gabinetes escolares.
- Gestión de recursos.
- Participación en un proyecto de radio; organización de ropero comunitario
- Realización de una campaña de prevención del cáncer de mamas.
- Taller de cerámica.
- Relevamientos barriales e institucionales.
- Organización y coordinación de talleres recreativos.
- Participación activa en un proyecto de educación popular en el campo de la salud.
- Conformación de una liga de padres.
- Generación de un espacio de encuentro para adolescentes: realización de talleres.
- Creación de una revista para la reconstrucción de la identidad barrial.

Como otra experiencia de práctica integrada, 2 (dos) de los centros de prácticas son creados a partir del proyecto de extensión universitaria de la Facultad de Derecho, con quien nuestra cátedra firmó un acuerdo de trabajo conjunto.

En el mes de Noviembre y por iniciativa del Taller de la Práctica coordinado por la docente Alejandra Bullich, se realizaron las jornadas de discusión sobre la misma, espacio que posibilitó compartir la necesidad

imperiosa de redefinir el sistema de prácticas a partir de la reformulación del plan de estudios, proceso ya iniciado en el año 1999.

La situación de la práctica en el ámbito de la cátedra al mes de junio de **2001** es la siguiente:

La práctica de tercer año se compone de 27 Centros de Práctica (CP) y 28 Equipos de Trabajo (ET).

Los CP se pueden ordenar en 3 grupos:

1. Comedores comunitarios
2. Organizaciones Sociales: organismo de derechos humanos, grupo de vecinos en torno a un proyecto concreto, club de barrio y asociación vecinal.
3. Instituciones formales: escuelas, jardines maternales, centros de 3era. edad, casa del niño.

Para el caso de los comedores comunitarios son 15 los que se constituyen en CP para la unidad académica.

En 5 comedores se da continuidad del CP y el ET del año anterior (TS II), aunque la situación grupal no es homogénea, en sólo dos casos el grupo continúa en su conformación original; para los 3 restantes la situación grupal es de reformulación, vale decir se retiran algunos integrantes y /o se incorporan otros.

Sólo en un caso se expresa continuidad en la propuesta de trabajo.

En 4 comedores la práctica comienza este año.

7 son los comedores que la cátedra se reservó del año anterior a partir de la evaluación final de la práctica y en especial las consideraciones sobre las condiciones institucionales que el equipo docente realizó en el marco del proyecto presentado a Municipalidad de La Plata. La situación de los grupos es mayoritariamente de reformulación.

La continuidad de una propuesta de trabajo sólo se da en un caso.

Para el caso de las organizaciones sociales son 5 las que se constituyen en CP. Visualizándose la siguiente situación:

3 casos son continuidad como CP del año anterior y mayoritariamente se respeta la conformación grupal.

En 2 casos se comienza la práctica este año, con una situación grupal de redefinición.

Sólo se manifiesta continuidad en la propuesta de trabajo en 1 caso.

Son 7 los casos en que el CP está constituido por una institución formal:

3 casos continúan como CP del año anterior (TSII), de los cuales en 1 el grupo continúa en su conformación original.

En 2 casos la propuesta de trabajo tiene continuidad.

En 2 CP comienza la práctica este año, aunque ya fueron CP en años anteriores.

Sólo una institución fue CP de TS III el año inmediato anterior.

En síntesis, del total de CP que tiene la cátedra en el año 2001 el 55,5 % son comedores comunitarios, el 18,5 % corresponde a organizaciones sociales y el 25,9 % lo componen instituciones formales.

En relación con la continuidad el 40,7% supone continuidad del año anterior; el 29,6 % lo conforman los CP que la cátedra se reservó para sí, allí la continuidad la expresa el equipo docente y el 29,6 % corresponde a los CP en los que comienza este año la experiencia.

La continuidad definida por la propuesta de trabajo es irrelevante (4 casos), equivale al 14,8 % del total de los centros.

La situación grupal de los ET es la siguiente: el 64,4 % del total de los equipos está compuesto por 4 a 6 integrantes; el 17,8 % del total de los equipos está integrado por 3 estudiantes y el 17,8 % lo integran 7 estudiantes. Vale decir que es alto el porcentaje de ET superados en su número de integrantes lo que significa la posibilidad de que se planteen dificultades en la inserción institucional; el esfuerzo para el trabajo en equipo será mayor y los desafíos para el equipo docente también se verán multiplicados. Se considera un número adecuado, el de 4-5 integrantes, siendo el número de 3 no aconsejable, ya que se pierde riqueza y heterogeneidad en las discusiones.

La continuidad de dichos equipos en cuanto a su conformación original, representa el 34,5 % del total de los equipos y en situación de reformulación se encuentran el 65,5 % del total.

Es clara la demostración de la necesidad de implementar acciones de articulación con TS II en el corto plazo, tendientes a superar esta relación, ya que facilitaría el proceso de formación e impactaría positivamente en el trabajo en terreno.

Un cuadro comparativo nos refleja la situación hoy:

Año	CP	Estudiantes	Talleres
1994	17	60	4
2001	28	148	8

En seis años la cantidad de estudiantes crece en un 123,3 %, se duplican la cantidad de talleres y por tanto de docentes (15 docentes son los destinados a la práctica, del total de 20) pero en precarias condiciones laborales, ya que la mayoría del equipo tienen dedicación simple (5) y ad-honorem (8); sólo 2 docentes tienen renta semiexclusiva.

El crecimiento de los centros de práctica no necesariamente se corresponde con el crecimiento de la matrícula y los talleres, lo que significa que los grupos de trabajo están excedidos en número de integrantes.

La cantidad de integrantes de los talleres también es notable: hemos pasado de 15 integrantes aproximadamente en el año 1994 a 20 integrantes en el 2001.

Sumado a estos datos que objetivamente revelan la situación de la universidad pública, para el caso de la formación de los profesionales del Trabajo Social la situación se agrava, ya que el docente coordinador del Taller de la Práctica debe trasladarse al centro de prácticas como mínimo indispensable dos veces al año, además de tener un contacto permanente en forma telefónica, si es posible, con los referentes del lugar; también es un tiempo que cuenta el de los trámites y gestiones necesarias para habilitar la posibilidad de inserción de los estudiantes en las instituciones, así como la presentación de informes de avance y por supuesto el ineludible informe final.

Los costos que insume la práctica son costos a cuenta de los docentes y los estudiantes involucrados en la misma. En este marco se ve trascendida la práctica pedagógica que sostenemos los docentes de las cátedras de Trabajo Social y condicionada la misma por las limitaciones de los particulares en cuestión. A veces las aspiraciones académicas son parcialmente cumplidas en este contexto de carencias y aportes voluntarios.

No contamos operativamente con los recursos mínimos para sostener un sistema de tal magnitud. A saber: computadoras, teléfono, un banco de información y almacenamiento de datos e informes producidos en los barrios, son éstos algunos de los requerimientos fundamentales.

Tampoco los estudiantes cuentan con el tiempo curricular suficiente para la realización de la práctica; su situación “extracurricular” ejerce una fuerza al interior de las cátedras mismas al tener que trabajar en talleres por espacio de 2 horas y en supervisiones esporádicas de 45 minutos, en el mejor de los casos; la coordinación de las reuniones de cátedra es otro trabajo que se realiza contrarreloj dada la magnitud del proceso que transita un equipo de cátedra. Y ni hablar el desafío que supone plantearse como objetivo la generación y ejecución de un proyecto social, con una frecuencia en la asistencia al barrio de una vez a la semana.

Si bien la supervisión de la práctica de los equipos docentes - coordinadores en un nuevo espacio de trabajo que está naciendo en el ámbito de la cátedra.

Esta situación describe el contexto de emergencia permanente en la que se trabaja y compone el sustrato de la formación docente de muchos compañeros en las cátedras.

Es en el marco de la realidad de la universidad pública y la necesaria recuperación de sus objetivos fundamentales, y a partir de las discusiones

realizadas sobre la cuestión social y los procesos de trabajo en los que se insertan los profesionales del Trabajo Social, que encontraremos las bases para elaborar las directrices curriculares para la formación profesional.

Así precisaremos también nuestras reivindicaciones particulares en el campo de lucha de quienes nos encontramos por la defensa de la educación pública.

Los fondos con los que contamos para la reformulación del plan de estudios de nuestra carrera, no tienen como objetivo el generar un conocimiento crítico que aporte a la organización de los sectores que sostienen la universidad con su trabajo. Vienen por más y seguramente se proponen elevar la calidad en la formación por medio de la elitización de la misma (la diferenciación salarial al interior de las plantas docentes, la industrias de los postgrados, y la definición de las prioridades a través del incentivo a la investigación han socavado a la formación de grado y fragmentado los intereses de la comunidad educativa).

De este modo quedan una vez más planteados los desafíos que asume el equipo de trabajadores docentes de la cátedra Trabajo Social III en la actual coyuntura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

PALMA, Diego, *La práctica política de los profesionales, el caso del Trabajo Social*. Perú, Celats, 1986.

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

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

IAMAMOTO, Marilda V., *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. Brasil, Cortez Editora, 1999.

CASTELS, Robert, *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Argentina, Editorial Paidós, 1997.

THERBORN, Göran, *¿Cómo domina la clase dominante? Aparatos de estado y poder estatal en el feudalismo, el capitalismo y socialismo*. México, Siglo Veintiuno editores, 1989.

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

GONZALEZ CASANOVA, P. y SAXE-FERNANDEZ J.(Coord.), *El mundo actual: situación y alternativas*. México, Siglo Veintiuno editores, 1996.

JAMES PETRAS, *Globaloney. El lenguaje imperial, los intelectuales y la izquierda*. Argentina, Editorial Antídoto, 2000.

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.

THERBORN, Göran, *La ideología del poder y el poder de la ideología*. México, Siglo Veintiuno editores, 1995.

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

CASTORIADIS, Cornelius, *La institución Imaginaria de la Sociedad*. Vol. I. Argentina, Tusquets Editores, 1993.

PICHON-RIVIERE, Enrique, *El Proceso Grupal*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

CELATS, *Salud Comunitaria y Promoción del Desarrollo*, Tomos I, II, III, IV y V. Lima, Perú, 1992.

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

ALAETS-CELATS, *En la búsqueda de un Trabajo Social alternativo*. Perú, 1988.

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

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

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

GAGNETEN, Mercedes, *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Argentina, Editorial Humanitas, 1987.

JARA, O., *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica, Alforja, 1994.

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

CIFUENTES GIL, Rosa M, *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Argentina, Editorial Lumen / Humanitas, 1999.

MINISTERIO DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social, *Directrizes Curriculares*. Brasília, febrero de 1999.

PEREZ, Silvia, y JONES, Alejandra *Así entendemos la práctica...* Cátedra Trabajo Social III, ESTS de la UNLP. La Plata, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL –CEFSS- “*Código de Ética do Assistente Social. Lei 8.662/93 de Regulamentação da Profissão*”. Brasília, 1997.

COLEGIO DE ASISTENTES SOCIALES Y / O TRABAJADORES SOCIALES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Código de Ética.