

Guía de Presentación de
INFORMES DE AVANCE – INFORMES FINALES

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO:

Las representaciones sociales de los alumnos cursantes del Taller II Aproximación a los ámbitos de Actuación Profesional respecto de las prácticas profesionales del Trabajo Social

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO: DESDE 1/01/2011 HASTA 31/12/2012

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: DESDE 1/01/2011 HASTA 31/12/2012

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	EvaluaciónS - NoS
Dieringer Alicia	PTI ex	10	Enero 2011	Diciembre 2012	S
Balmaceda Nelly	PAD se	10	Enero 2011	Diciembre 2012	S
Dutra Viviana	AUX	Adscripto ah	Marzo a noviembre 2011	Marzo a noviembre 2012	S
López Carlos	AUX	Adscripto ah	Marzo a noviembre 2011	Marzo a noviembre 2012	S

Se consignan primero los datos del Director de Proyecto y luego los de otros investigadores que trabajaron efectivamente en la investigación.

En 'Cargo / Beca' se anotarán las iniciales de la categoría docente y dedicación, o de investigación:

PTI	Profesor Titular
PAS	Profesor Asociado
PAD	Profesor Adjunto
JTP	Jefe de T. Prácticos
AY1	Ayudante de 1ª
AY2	Ayudante de 2ª

ex	Exclusiva
se	Semiexclusiva
si	Simple

AUX	Auxiliar de Investigación
INI	Investigador Inicial
ASI	Asistente
IND	Independiente
PRI	Principal

b	Becario
ah	Ad honorem
ADS	Adscripto
INV	Invitado

Así, un Profesor titular semiexclusiva se escribe 'PTI se' y un Auxiliar ad honorem 'AUX ah'.

Si el investigador tiene varios cargos ocupar otros tantos renglones, al igual que si ha cambiado de cargo o de nº de horas semanales dedicadas a la investigación en el transcurso del período de referencia.

'Nº Horas investiga x semana' se refiere a las horas que insumió efectivamente la realización de la investigación (y no a la dedicación total del cargo). Si la persona tiene varios cargos, consignar para cada uno de ellos la dedicación horaria semanal al proyecto.

En '*Mes de incorporación*' consignar el mes a partir del cual cada investigador se ha incorporado al proyecto; y en '*mes de finalización*', cuando ha dejado de participar. Las fechas no pueden extenderse más allá de los límites del período de referencia del informe.

La '*Evaluación*' está referida al desempeño de cada investigador durante el período de referencia de acuerdo a la evaluación del Director del Proyecto. Consignar S (Satisfactoria) o No S (No Satisfactoria) Si es necesario a continuación de cuadro se puede fundamentar las evaluaciones No Satisfactorias.

Firma Co-Directora de Proyecto

Aclaración:.....

Fecha de presentación del Informe Final.

PARA RESPONDER A LOS ITEMS SIGUIENTES UTILIZAR HOJAS COMPLEMENTARIAS (TAMAÑO A4)
EN EL NUMERO QUE SE REQUIERA

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Se trata de describir sintéticamente (máximo 200 palabras) las principales características (tema, metodología, etc.) del proyecto.

En el marco de la implementación del nuevo plan de estudios (2010) de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, nos interesó recuperar e indagar como docentes de la asignatura *Taller II Aproximación al Campo de Actuación profesional* las representaciones sociales con la que llegan los alumnos respecto de las prácticas de formación profesional, en tanto que las nociones, ideas preconcebidas, naturalizadas en torno al tema, suelen constituirse muchas veces en obstáculos en términos de la *aprehensión* de saberes, debido a que éstos resultan incompatibles con los marcos previos de los alumnos, incidiendo de este modo en su accionar académico.

Por la naturaleza del problema a investigar en la presente investigación el abordaje cualitativo resulta el más adecuado.

De esta manera el universo del presente proyecto está constituido por todos los estudiantes del segundo año de la carrera que estén cursando *Taller II Aproximación a los Ámbitos de Actuación Profesional*.

Las unidades de análisis están constituidas por cada uno de los alumnos que cursan la asignatura referida.

En función de las particularidades que asume esta propuesta las técnicas de recolección de datos consideradas más apropiadas para el relevamiento de información son: entrevistas semi-estructuradas y abiertas, las entrevistas grupales no estructuradas, instancias de reflexión y discusión en los espacios de taller.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

- ✓ Investigación documental sobre el tema a nivel nacional y latinoamericano.
- ✓ Definición y evaluación de variables e indicadores pertinentes
- ✓ Diseño de la colecta de datos, para la obtención de la información.
- ✓ Elaboración de informe de avance de las actividades
- ✓ Colecta de la información: aplicación de las técnicas e instrumentos diseñados en el paso anterior, a lo largo del cursado de los alumnos en la cátedra Taller II Aproximación a los ámbitos de Actuación Profesional.
- ✓ Procesamiento de la información relevada.
- ✓ Análisis de la información.
- ✓ Elaboración del informe final.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Incluir aquí eventualmente las explicaciones referentes a las razones por las cuales determinadas actividades no han sido realizadas o lo han sido en diferente medida que lo previsto. También fundamentar, si es el caso, cualquier otro tipo de modificación que haya sufrido el proyecto.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

Incluir aquí los productos y resultados alcanzado mediante la realización de la investigación.

Para la referencia correspondiente a cada producto comenzar en un nuevo renglón; en el caso de publicaciones, documentos inéditos, informes parciales o finales, y de cualquier material que se anexe a la presentación del informe de avance, indicar '(Anexo ...)’.

Informe Final (Anexo)

1. Publicaciones

Publicaciones: Indicar apellidos y nombres de todos los autores, entre comillas el título del artículo, luego subrayado el nombre de la revista, año, volumen, número, y páginas. Para libros subrayar el título, y consignar lugar, editorial, y año.

1.1. Libros resultados del proyecto de investigación

1.2. Capítulos de libros

1.3. Publicaciones en revistas de ciencia y técnica con referato externo:

1.3.1 Artículos publicados en revistas Internacionales

Autor (es) del artículo: Dieringer Alicia, Balmaceda Nelly, otros (anexo)

Año 2012.

Nombre del artículo: “Estudio Explicativo de los principales factores asociados que hacen a la inserción, permanencia y deserción de los estudiantes universitarios en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM.

Nombre de la revista. “La Saeta Universitaria”. Nro 1. Pgs 79-99

Institución editora: Centro de Investigación y Documentación de la Universidad Autónoma de Encarnación” (CIDUNAE)

1.3.2 Artículos publicados en revistas Nacionales incluidas en el CAICyT

1.3.2 Artículos publicados en revistas Nacionales con referato no incluidas en el CAICyT

Compiladora del documento: Balmaceda Nelly (anexo)

Año 2012.

Nombre del trabajo: Jornadas Regionales NEA preparatorias al XX Seminario Latinoamericano de Trabajo Social. “Desafíos del Contexto Latinoamericano al Trabajo Social”. Cantidad Págs. 150

Publicación en CD (anexo)

Institución editora: Universidad Nacional de Misiones

Autor (es) del artículo: Balmaceda Nelly, Cuevas Norma, Vera Alicia (anexo)

Año 2012.

Nombre del artículo: “La profesionalización del Trabajo Social: una mirada crítica”

Nombre de la revista “Perspectivas” Revista del dpto de Trabajo Social. Nro 8. Con Referato. Pgs 15-25

Institución editora: Universidad Nacional de Misiones

1.4 Publicaciones en congresos (con evaluación)

1.4.1 Con publicación de trabajos completos

1.4.2 Con publicación de resúmenes

Las Actas pueden ser en versión impresa o digital.

2. Vinculación y Transferencia

2.1 Resultados en Títulos de propiedad intelectual logrados en el período

2.1.1 Patentes de Productos y Procesos registrados

2.1.2 Acciones de transferencia que resulten del Proyecto de Investigación y que estén acreditados a través de convenios, disposiciones, contratos, etc.

3. Formación de Recursos Humanos

3.1. Dirección de Tesis de Doctorado Concluidas

3.2. Dirección de Tesis de Doctorado en curso

3.3. Dirección de Tesis de Maestría Concluida

3.4. Dirección de Tesis de Maestría en curso

Nombre de la tesis: Demanda actual hacia el Servicio Social del Hospital Escuela de Agudos Dr Ramón Madariaga

Autor: Karina Harasemchuk

Universidad: Universidad Nacional de Misiones

Unidad Académica: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Carrera: Maestría en Políticas Sociales

Directora: Nelly Balmaceda

Nombre de la tesis: El ingreso de los jóvenes a la policía de Misiones

Autor: Manuel Vallejos

Universidad: Universidad Nacional de Misiones

Unidad Académica: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Carrera: Maestría en Políticas Sociales

Directora: Nelly Balmaceda

3.5. Dirección de Trabajo Final Integrador de la Especialización

3.6 Dirección de Trabajo Final Integrador de la Especialización

Dirección y co-dirección de Trabajos Finales de Grado (en proceso)

“Representaciones sociales de las madres del barrio San Jorge, con hijos de hasta 14 años, acerca de la salud y sus cuidados”

Autora: Martínez Marcela

Directora: Nelly Balmaceda

Codirectora: Dutra Silvia Viviana

“Representación de los adolescentes, de 15 a 18 años y su familia, en conflicto con la ley, sobre el Centro de Atención Integral del Adolescente, durante el período marzo-octubre del 2011, en la Ciudad de Corrientes y perspectivas del Trabajo Social”

Autora: Cecilia Karlen

Directora: Alicia Vera

Codirectora: Dutra Silvia Viviana

“La identidad de género en padres y madres de familias practicantes del culto evangélico residentes en el Municipio Garupá”

Autora: Bogado Noelia Alejandra Bogado

Directora: Nelly Balmaceda

Codirectora: Dutra Silvia Viviana

4. Premios

4.1. Premios Internacionales

4.2. Premios, reconocimientos y menciones, Nacionales

5. Ponencias y comunicaciones

Título: “Sistematización de la Jornada Regional Preparatoria del Seminario Latinoamericano de Trabajo Social” (Anexo)

Autoras: Mag. Balmaceda Nelly. Mag. Vera Alicia

Instituciones Organizadoras: ALAEITS (Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social) y FAUATS (Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social)

Evento: XX Seminario Latinoamericano de Trabajo Social 2012

Fecha: 24 y 27 de Septiembre de 2012

6. Trabajos inéditos

7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

Principales resultados de la investigación

De acuerdo a lo analizado desde la teoría de las representaciones sociales, entendidas éstas como generadas y adquiridas, es decir fundamentalmente como dinámicas, nos brindó elementos significativos para comprender los procesos de producción de conocimiento en torno al campo de trabajo social, de los estudiantes cursantes del Taller II Aproximación a los Ámbitos de Actuación Profesional.

Tales aportes nos permitieron abordar las representaciones sociales de los estudiantes como un fenómeno complejo, que se explica multidimensionalmente, a partir de experiencias y vivencias diversas. Los estudiantes involucrados en tales espacios, van configurando sus procesos de aprehender en torno al objeto social de la disciplina, como un proceso dinámico, en el cual se desaprenden, ciertas nociones, ideas, más leídas desde el sentido común, para ir incorporando progresivamente categorías analíticas que posibiliten un abordaje más complejo y crítico reflexivo del fenómeno. Es decir hablamos de deconstruir y construir nuevos conocimientos.

En tal sentido, es que reconocemos el carácter productor más que reproductor, en las prácticas que van generando los estudiantes a partir de tales representaciones. Reconociendo a las mismas como un pensamiento social, cuyo resultado se da a partir de la interacción con otros. En nuestro caso a partir de la relación de los estudiantes con sus pares, como en la interacción que se establece con los docentes. Y de este modo se va configurando un marco referencial común a partir de espacios compartidos, como estudiantes universitarios en general, y de la carrera de trabajo social en particular.

Por ello desde los aportes de Bourdieu, se abordó la construcción del objeto, como un campo, rescatando su dimensión histórica y dinámica para comprender ciertas representaciones con la que llegan los alumnos al espacio institucional. Involucrando de esta manera el pensamiento relacional, para analizar y comprender las prácticas sociales en el marco del cursado de la cátedra. Lo relacional vinculado, desde la mirada de los estudiantes, con dimensiones referidas al concepto de trabajo social, qué se entiende por la disciplina, motivaciones en la elección de la carrera, funciones que realiza el profesional, espacios en los que interviene, lecturas y reflexiones de problemáticas sociales vinculadas al campo en los espacios formativos de la cátedra; entre otros aspectos.

Un concepto que resultó clave también en el tratamiento del objeto, es el concepto de habitus como sistema de representaciones duraderas y transferibles. Internalizado en los agentes de manera

duradera. Tales aportes nos permitieron comprender el arraigo de ciertas nociones, ideas en el tratamiento del objeto de parte de los estudiantes, como en la lectura que realizan de problemáticas sociales de la vida cotidiana en la que intervienen los trabajadores sociales, en la que persisten miradas “prejuiciosas”, “moralistas” de la misma.

Como plantea Bourdieu es lo social hecho cuerpo, que se constata, a partir de la presente investigación, en los estudiantes con todas “las apariencias de la naturaleza”.

Por ello concluimos como anticipamos que, el establecimiento de rupturas con tales percepciones, conlleva una conversión de la mirada (Bourdieu), el mirar desde otro punto, que implica desnaturalizar lo social; incorporando otras categorías analíticas, que muchas veces entran en tensión con lo que se trae “naturalizado”, confluyendo en determinados momentos miradas simplistas en torno al campo con categorías complejas que se van incorporando.

En términos de lo vinculado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que transversalizan el abordaje y tratamiento de las representaciones de los estudiantes en torno al campo profesional, recuperamos lo planteado por los autores en referencia, entre ellos Morin respecto de la necesidad de una vigilante autocrítica, afirmando que la verdadera racionalidad no es únicamente teórica ni crítica, sino también autocrítica. Esta autocrítica, desde la mirada de nuestro posicionamiento como docentes.

Si lo vinculamos con nuestro objeto de estudio, tales aportes permiten reflexionar no sólo respecto de los estudiantes en su proceso de conocimiento, aprehensiones, apropiación de los conocimientos; sino además de nuestras estrategias como docentes para favorecer prácticas de rupturas. Mirar, revisar nuestras propias acciones, reflexionar en torno a ellas.

En tanto que pensar en los aspectos que involucra el campo profesional como lo anticipáramos, remite a un pensamiento complejo, un pensamiento que relacione, para generar conocimientos pertinentes en torno al mismo. Por ello es necesario generar desde las prácticas formativas, estrategias para la integración de los contenidos, para llegar a la comprensión y reflexión, tratando de superar los abordajes mecanicistas en torno a la problematización del objeto; en este caso que redunde en la configuración de representaciones sociales que progresivamente incorporen categorías analíticas en la comprensión y explicación de las prácticas profesionales del trabajo social. Entendiendo a los contenidos de la enseñanza como una construcción social, dinámicos, procesuales y no en un sentido estático.

En el abordaje de la temática referida, metodológicamente la mirada estuvo puesta en la identificación y problematización respecto de las representaciones de los estudiantes del campo del trabajo social a lo largo del cursado de la cátedra. La idea fue reconocer las representaciones con las que iniciaron el cursado para relevar en otras instancias del año académico, cómo tales percepciones, ideas naturalizadas en referencia al objeto de estudio se fueron modificando por una lectura más compleja de lo involucrado en el campo. Ello supuso tener presente además las instancias grupales, de discusión en gabinete, integración con otros contenidos curriculares que van favoreciendo una ruptura epistemológica en términos del proceso de construcción del campo disciplinar del Trabajo Social desde la perspectiva y vivencia de los alumnos. Diferenciándolo de lecturas más basadas en saberes previos, desde el sentido común; reconociendo la importancia de considerar como práctica docente aquellas experiencias, vivencias (espacios áulicos, trabajo de campo, gabinete, otras instancias institucionales) que posibilitan a los estudiantes apropiarse de conocimientos para una lectura de la realidad, sobre la base de esquemas interpretativos que habilitan cuestionamientos, problematizan abordajes simplistas de lo social, desde una mirada crítica en la aprehensión de los conocimientos disciplinares.

En tal sentido, “Ese aprendizaje se transforma en reflexivamente crítico cuando las ideas emergentes se relacionan con los sentidos que se dan al saber, al yo y al mundo, y surge una nueva comprensión”. (Brockbank y Mc Gill; 2002: 74)

Entendemos que esta “vigilancia epistemológica” en términos de rupturas que se establecen para ir abordando críticamente la realidad, permitirá reforzar tales fortalezas y revisar y/o redireccionar las dificultades presentadas en tal sentido, como un proceso de seguimiento y acompañamiento de la práctica formativa.

Considerando los resultados del trabajo investigativo, reconocemos a partir del marco referencial expuesto, la construcción de los conocimientos, en este caso respecto de las representaciones sociales que se van configurando en torno a la profesión, como procesuales, discontinuas, modificables; producto de las actividades formativas en las que son protagonistas los estudiantes. Contexto que los produce y significa.

La situación descripta nos advierte, la necesidad en los procesos de formación profesional de favorecer un pensamiento crítico en la problematización de la Cuestión Social, rompiendo con la fragmentación de los conocimientos y superando la naturalización y lo aparente. Por ello, nos interpelarnos sobre nuestra formación ante las exigencias de la complejidad de lo social. Escenario que reclama “...un Trabajo Social con una sólida formación para interpretar, argumentar y diseñar líneas de acción tendientes a construir respuestas frente a la situación dada....La complejidad de los nuevos problemas sociales ya no puede enfrentarse con viejos esquemas categoriales y formas tradicionales de intervenir en lo social”. (FAUATS (S/F)

Firma Co- Directora de Proyecto

Aclaración:.....

Fecha de presentación del Informe de Final.

Presentar 1 (una) copia en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.

Las representaciones sociales de los alumnos cursantes del Taller II Aproximación a los ámbitos de Actuación Profesional respecto de las prácticas profesionales del Trabajo Social

Autores: Mag. Alicia Dieringer (directora) Mag. Nelly Balmaceda (codirectora)

Equipo investigadores: Lic. Viviana Dutra. Lic. Carlos López

Presentación

Las reflexiones que se presentan en el documento, surgen como resultado del proceso de investigación del proyecto denominado “Las representaciones sociales de los alumnos cursantes del Taller II Aproximación a los ámbitos de Actuación Profesional respecto de las prácticas profesionales del Trabajo Social”.

En este trabajo investigativo, nos interesó como docentes de la asignatura *Taller II Aproximación al Campo de Actuación profesional* recuperar las representaciones sociales con la que llegaban los alumnos respecto de las prácticas de formación profesional, entendiendo que las nociones, ideas preconcebidas, naturalizadas en torno al tema, suelen constituirse muchas veces en obstáculos en términos de la *aprehensión* de saberes, debido a que éstos resultan incompatibles con los marcos previos de los alumnos, incidiendo de este modo en su accionar académico.

De acuerdo a antecedentes de trabajos desarrollados en el ámbito del departamento de la carrera, como de nuestras experiencias de docencia en años anteriores, podemos explicitar que en muchas oportunidades los alumnos expresan que eligen la carrera para “*ayudar a las personas*”. Es así que tal información nos permitió inferir que sigue fuertemente arraigada la representación del Trabajo Social como profesión asistencialista, llevada adelante fundamentalmente por *personas de buena voluntad*.

Así, las percepciones sobre el perfil, del grueso de los estudiantes que ingresan a la carrera y piensan que Trabajo Social sirve para ayudar al más necesitado, podría suponer la creencia respecto a que “...*la formación no exige un estudio sistemático sino más bien prácticas ligadas al campo de las organizaciones sociales, religiosas, políticas*”. (Fonseca C, Bosio T. y Otros: 2010). Pasando así la elección de la carrera por cuestiones de esta índole más que por sus contenidos científicos. Es decir por una visión fuertemente pragmática de la misma, relacionada al “hacer cosas” (mirada más vinculada a los orígenes del Trabajo Social) más que a la de una profesión con basamento científico en su intervención. En este sentido es que consideramos oportuno profundizar el conocimiento de tales ideas, nociones con las que llegaban los alumnos al espacio de las prácticas de formación, para llegar a su comprensión y explicación.

Es así que en el abordaje de las representaciones de los estudiantes, a partir de la investigación se utilizaron estrategias en los espacios de la cátedra, que permitieron explicitar nociones, supuestos y esquemas de percepción naturalizados con relación al campo profesional del trabajo social.

Consideramos que pensar en términos de problematización, específicamente en las prácticas del ejercicio profesional, conlleva a que tengamos presente en el proceso formativo de los estudiantes, de qué manera se juegan éstas representaciones en las posibilidades de *aprehensión* de los contenidos específicos del trabajo social, en términos de incorporación de nuevos conocimientos.

Coincidimos con lo que sostiene Weber Suardiaz (2010) en cuanto a que “*Pensar en términos de problematización tiene por objeto, entonces, llamar la atención sobre las formas en que construimos y nos construye el conocimiento, sobre el proceso de nuestra propia formación/profesión, de esta manera, se apunta a lograr la articulación de un entramado de categorías conceptuales que permitan deconstruir/reconstruir las problemáticas de las prácticas profesionales y de formación*”.

De este modo, nos planteamos como propósito de la investigación, a partir del conocimiento de las representaciones más comunes de los estudiantes en torno a la profesión, posibilitar la redirección de aquellas cuestiones que aparezcan como necesarias de ser revisadas en términos de contenidos y estrategias pedagógicas, orientadas a posibilitar la mejora del proceso formativo. Esto a partir de la problematización de ciertas nociones, supuestos de partida de los cursantes sobre el ejercicio profesional, que pueden constituirse en obstáculos en la apropiación de los contenidos abordados.

Considerando este planteo, en la problematización de la temática seleccionada se partió de algunos interrogantes:

-¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la carrera respecto del campo profesional del trabajo social en general?

- ¿De qué manera influyen tales representaciones en el accionar académico de los alumnos?

-¿Qué ámbitos reconocen como espacios de ejercicio profesional de los trabajadores sociales? ¿cuáles son los espacios institucionales/organizacionales más reconocidos?

- ¿Cuál es la imagen que prevalece del Trabajo Social respecto a su función: la de ayuda al prójimo desde una mirada más asistencial o el de una profesión con base científica?

- ¿Qué aspectos aparecen como reveladores de las representaciones sociales de los estudiantes respecto de nuestra práctica profesional como trabajadores sociales?

-¿Cuáles fueron los motivos personales por los que eligieron cursar la carrera?

Sobre la base de estos interrogantes iniciales nos propusimos como objetivo general del proyecto *conocer y comprender las representaciones sociales que tienen los alumnos cursantes de la cátedra Taller II Aproximación a los Ámbitos de Actuación sobre las prácticas profesionales del Trabajo Social*.

Asimismo entre los objetivos específicos expresamos poder:

Indagar sobre las ideas, nociones, percepciones más significativas de los estudiantes en torno al campo profesional.

Favorecer la problematización de ciertos saberes que posibiliten la explicitación de nociones y esquemas de percepción naturalizados vinculados al campo profesional del trabajo social.

Indagar si la permanencia de ideas fijadas, naturalizadas acerca de la práctica del trabajo social se constituye en obstáculos/limitaciones para la reflexión y aprehensión de saberes.

Posibilitar a partir de estos resultados la redefinición de ciertas propuestas pedagógicas orientadas a enriquecer el proceso formativo en el marco de la práctica.

Primera Parte Algunas reflexiones conceptuales en torno a la temática

Las Representaciones Sociales (Sandra Araya Umaña)

Las representaciones sociales hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que son relevantes en la forma en que la gente organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común. Se entiende éste como social porque está *socialmente elaborado*. Implica una manera de percibir, razonar y actuar, incluyendo contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos, que actúan como orientadoras de las conductas de las personas en su cotidianidad, como también en sus maneras de comunicarse y organizarse en los grupos con los que se vinculan.

En el marco de estos conocimientos se reconocen la presencia de estereotipos, creencias, normas valores, que tiene su correlato positivo o negativo en las conductas de los sujetos. Determinando límites y posibilidades en la actuación de mujeres y hombres, en tanto actúan como principios interpretativos y orientadores de las prácticas.

¿Por qué estudiar las representaciones sociales?

Emprender estudios acerca de la representación de un objeto social, en este caso respecto al Trabajo Social, posibilita considerar la manera en que las personas (estudiantes) construyen y son construidas por la realidad social. Vinculando con nuestro objeto de estudio, reconocer el modo en que en su trayectoria formativa académica los estudiantes van integrando los contenidos disciplinares, y modificando su realidad como sujetos cognoscentes.

“De lo anterior se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de una representación social alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social”. (Banchs, 1991 en Araya Umayá, Sandra: 2009:12)

Cabe resaltar que para la comprensión de la teoría de las RS¹ la noción de realidad social y su proceso de construcción resulta un elemento clave. En este proceso de construcción social de la realidad, desde la teoría de las RS se conjuga muy especialmente, de manera igualitaria las dimensiones cognitivas y sociales, teniendo ambos tipos de dimensiones igual relevancia en el proceso de construcción referido.

En tal sentido lo que se da establecido como realidad refiere al mundo de la vida cotidiana. El sentido común que lo constituye se presenta como la “realidad por excelencia”.

Esta realidad social en términos de su elaboración de parte de los sujetos (individualmente) está fuertemente determinada por la inserción social de éstos y su pertenencia a determinados grupos. Situación que incide en visiones compartidas de la realidad y sus acontecimientos. Se pone énfasis en lo colectivo y en la comprensión de la realidad social.

La teoría de las RS a partir de Moscovici se orienta a priorizar los lazos intersubjetivos y sociales más que los lazos sujeto-objeto.

Con relación a lo expuesto podemos agregar que el esquema triádico de Moscovici “da supremacía a la relación de sujeto-grupo (otros sujetos), porque: a) Los otros y las otras son mediadores y mediadoras del proceso de construcción del conocimiento y b) La relación de los y las otras con el objeto –físico, social, imaginario o real- es lo que posibilita la construcción de significados”. (Araya Umayá, Sandra: 2002:18)

Desde esta teoría, al conocimiento se lo analiza como un fenómeno complejo que se da y/o genera en experiencias, vivencias diversas, y que se explica multidimensionalmente, transversalizado por relaciones sociales y culturales. Por ello se insiste como un proceso de construcción social, que va más allá de la mera interpretación individual.

En este proceso de construcción social del conocimiento se asume a la persona como sujetos con pensamiento independiente, que producen y comunican permanentemente representaciones, y no como meros receptores pasivos. Es importante desde este posicionamiento recalcar el rechazo a cualquier tipo de determinismo social en tal sentido.

Las personas en los vínculos que establecen con otros, en el marco de su vida cotidiana a partir de interacciones permanentes, elaboran observaciones, críticas, comentarios relativos a prácticas diversas en que se ven involucrados. Por ello se sostiene desde esta postura, que la realidad es “relativa” al sistema de lectura que se le aplica. Y esta lectura está directamente relacionada con la inserción social de las personas, es decir vinculado al estrato social al que pertenecen.

Se insiste permanentemente, entonces, desde la teoría de las RS en la construcción social del conocimiento, influido por lo señalado previamente.

Según Moscovici, “...la sociedad no es algo que se le impone desde fuera al individuo, los hechos sociales no determinan las representaciones como una fuerza externa (social) que hacen impacto sobre los individuos que la componen. La sociedad, los individuos y las representaciones son construcciones sociales”. (Araya Umayá, Sandra: 2002:21)

Entonces, desde este autor las representaciones sociales son generadas y adquiridas. Así, se les quita esa visión clásica que tenían como estáticas, preestablecidas. En su elaboración se habla entonces como procesos de construcción.

¹ Representaciones Sociales

Y en estas elaboraciones de las representaciones están presentes estructuras intelectuales y afectivas de las mismas. Proceso que influye en la formación de las conductas de los sujetos y tiene su correlato en las orientaciones de las comunicaciones sociales que se establecen. Por ello se entiende a las RS como un pensamiento social, resultado de la interacción con otros, en el caso de los estudiantes con sus pares y docentes, cuyo valor se dimensiona en la cotidianidad de la vida de los sujetos, ejerciendo allí su influencia.

En síntesis, la vida cotidiana es el espacio en el que construimos nuestra realidad, y los conocimientos en torno a la misma se generan en dicho espacio, presentándose como un *mundo intersubjetivo*, es decir un mundo que comparto con otros.

Berger y Luckmann aporta tres elementos significativos a la perspectiva teórica de Moscovici:

- “El carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana. Es decir, que nuestro conocimiento más que ser reproductor de algo preexistente, es producido de forma immanente en relación con los objetos sociales que conocemos.
- Que la naturaleza de esa generación y construcción es social, esto es, que pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones.
- La importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea la realidad, por una parte, y como marco en que la realidad adquiere sentido, por otra”. (Elejabarrieta en Araya Umayá; 2002:26).

Esto lo vinculamos con estrategias pedagógicas que se puedan implementar en los espacios de taller, como ser de trabajo en grupos con estudiantes, intercambio entre pares, diálogo, que posibiliten aprendizajes reflexivos del campo profesional, como instancia para ir deconstruyendo ciertas nociones, con la que llegan los cursantes.

En función a lo que venimos señalando, desde este posicionamiento teórico se reconoce **el carácter productor** más que reproductor de los significados de la vida social, que van elaborando el conocimiento desde las vivencias y experiencia cotidiana de los sujetos, en permanente interacción con los otros. Por ello como se expresó antes hablamos de un conocimiento colectivo.

Algunos elementos significativos que incluye el concepto de representaciones sociales: su definición conceptual implica una complejidad de fenómenos, como plantea Araya Umayá (2002)

Las RS “son...la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo...que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico”.

Este conocimiento se constituye a través de nuestras experiencias, vivencias, pero también a través de los modelos que recibimos y transmitimos a través de las tradiciones, la educación, la comunicación social. Por ello se expresa que se trata de un **conocimiento socialmente elaborado y compartido**.

Además tienen la función de “Hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”, (Farr en Araya Umaña; 2002:28) asumiendo que lo extraño, desconocido aparece como algo amenazador cuando no se lo puede clasificar, y esto repercute en la organización de la vida cotidiana de los sujetos.

Otro aspecto importante en la definición de este concepto (RS) lo brinda Banchs María que expresa “...en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata”. (Banchsen Araya Umaña, 2002:28)

En esta última definición resulta relevante poder vincular con los contenidos cotidianos expresados en el discurso espontáneo de los estudiantes de la carrera, para poder develar y comprender los significados que atribuyen a las prácticas profesionales del Trabajo Social como

profesión. Situación que permite comprender las particularidades que asume el proceso de cognición en la aprehensión del objeto, durante el trayecto en Taller II Aproximación a los Ámbitos de Actuación Profesional.

Ivana Marková va a destacar la interrelación entre lo individual y lo social. Sostiene que “...La teoría de las representaciones sociales es fundamentalmente una teoría del conocimiento ingenuo...son parte de un entorno social simbólico en el que viven las personas. Al mismo tiempo ese entorno se **re-construye** a través de las actividades de los individuos, sobre todo por medio del lenguaje...Estos dos componentes de las representaciones sociales, lo social y lo individual, son mutuamente interdependientes”. (Marková en Araya Umayá; 2002: 29)

Por ello los elementos que nos aporta la teoría de las RP desde la mirada de Moscovici, como un proceso de reconstrucción permanente, en el que se desaprenden y construyen nuevos conocimientos, es decir otros aprendizajes resulta clave en tal sentido. Proceso en el cual se conjugan, como ya referimos, estructuras cognitivas y afectivas, a partir de las cuales procesamos la información del mundo social, y actuamos en consecuencia.

Resulta interesante recuperar los diversos énfasis que ponen en el concepto de acuerdo al autor/a al que se mencione. No obstante, más allá del foco puesto en torno a la definición de las RS, las mismas tienen en común su relevancia para la *comunicación, la interacción y la cohesión de los grupos sociales*.

Las tradiciones, comunicaciones, instituciones y organizaciones sociales forman un panorama del mundo en que viven los sujetos, ese entorno simbólico que se crea en torno a tales vivencias, pasa a constituirse para las personas como parte de su realidad ontológica, que sólo se la cuestiona en determinadas circunstancias. Se constituyen así en esquemas de percepción naturalizados.

No obstante ello, estos sujetos son agentes con capacidad de comprensión, comunicación y actuación sobre esas realidades ontológicas. Cuando se incorpora el pensamiento, la reflexión las personas ya no reproducen su mundo social simbólico de manera cotidiana y automática sino que lo incluyen en su mundo cognitivo. Es así que, “...no solo reproducen sus realidades ontológicas sino que se comprometen en procesos epistemológicos y como resultado de ello cambian sus realidades ontológicas al actuar sobre ellas” (Marková en Araya Umaña; 2002:31)

Esto lo vinculamos con las rupturas epistemológicas que van realizando los estudiantes en su trayecto formativo que inciden en las representaciones que van creando en torno a las prácticas profesionales del Trabajo Social. Entendiendo desde el planteo de Bourdieu que la construcción de un objeto científico, implica antes que nada, romper con el sentido común.

Esta idea de las representaciones como sociales, posibilitan contar con un marco referencial común, incidiendo como proceso en la generación de conversaciones cotidianas, sobre la base de una visión compartida de la realidad.

En el caso de los estudiantes este marco referencial común se constituye en los espacios compartidos del desarrollo de las clases, talleres, otros espacios institucionales que tienen en común y que lo van identificando y formando como estudiante universitario en general y de trabajo social en particular. Estableciéndose a partir de tales experiencias conversaciones cotidianas, con reflexiones y lecturas en las que van incorporando categorías analíticas en torno al campo profesional. Y en ese camino estableciendo rupturas con conocimientos previos.

Este proceso es social justamente porque involucra a un conjunto de estudiantes, en este caso a los estudiantes de Taller II Aproximación a los Ámbitos de Actuación Profesional.

El concepto de RS nos permite comprender que las personas se constituyen y constituyen sus representaciones sociales. Y en este proceso constituyen su mundo social y permanentemente también construyen y reconstruyen su realidad social, y a partir de tales aprendizajes van configurando su identidad social en forma constante. Así el sujeto aparece como agente productor y no meramente reproductor de sentidos y prácticas.

Así, “La representación objetivada, naturalizada y anclada, es utilizada para interpretar, orientar y justificar los comportamientos”. (Araya Umayá; 2002: 37)

Las Funciones de las representaciones sociales

Se señala cuatro funciones de las Representaciones Sociales:

- La comprensión, función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.

- La valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos.
- La comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las representaciones sociales.

La actuación, que está condicionada por las representaciones sociales.(Sandoval en Araya Umaña; 2002:37).

Es a partir de tales representaciones que los sujetos producen significados en torno a su mundo social, lo comprenden y actúan en su cotidianidad en consonancia con esa comprensión.

Aportes desde la perspectiva de Bourdieu (Alicia Gutiérrez) para reflexionar las representaciones sociales

Define su enfoque teórico como constructivismo estructuralista o estructuralismo constructivista. El aporte significativo del autor refiere a pensar relacionamente, es decir el modo de pensar relacional, esto de comprender lo real a través de relaciones, para analizar y comprender las prácticas sociales.

Entonces pensar relacionamente es “...centrar el análisis en la estructura de las relaciones objetivas –lo que implica un espacio y un momento determinado- que determina las formas que pueden tomar las interacciones y las representaciones que los agentes tienen de la estructura, de su posición en la misma, de sus posibilidades y prácticas” (A.Gutiérrez; 2006: 22).

En tal sentido, entender la perspectiva relacional desde este autor, conlleva tener presente dos conceptos centrales: campo y habitus. Se define al campo como “...un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, mientras que el habitus toma la forma de un conjunto de relaciones históricas incorporadas a los agentes sociales” ((A.Gutiérrez; 2006: 23). Cabe aclarar que estos términos se explican uno en relación con el otro.

Tales conceptos resultan claves para explicar los procesos que van conformando la trayectoria académica de los estudiantes en términos de aprendizajes. Especialmente el concepto de habitus, en tanto el mismo nos aporta como marco referencial la explicación de las apreciaciones de las prácticas, percepción, los esquemas de organización y desarrollo de prácticas, a partir de procesos de incorporación de habitus de los agentes. Estos procesos están en directa relación a la clase social de los agentes como también la trayectoria individual en los diferentes campos en los que se desenvuelven cotidianamente, entre ellos el espacio universitario en el caso de los estudiantes.

La ubicación del actor social en el sistema de condiciones objetivas en el que está inserto resulta un punto de partida desde este enfoque, aunque cabe aclarar que por más limitaciones que estas condiciones establezcan siempre existe un margen de autonomía individual. Y acá vinculamos con lo planteado más arriba en términos de teoría de las RS donde se recupera la dimensión productora más que reproductora de los sujetos. Marcos que nos permite vincular el proceso de construcción de los conocimientos de las prácticas profesionales como permanente y no dado de una vez y para siempre.

Este campo profesional, del Trabajo Social al que referimos, genera un *interés* que le es propio. Así, como se plantea, para que funcione un campo, “...es necesario que hay algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etc” (Boudieu en Gutiérrez, 2006:32). Si vinculamos lo expuesto con el objeto de nuestra investigación aquí lo que está en juego es ir construyendo ese habitus en la incorporación de conocimientos vinculados al trabajo social, y en función de ello las representaciones en torno al campo van modificándose en ese juego que se está jugando como parte de un proceso, vinculado a ese campo en particular.

Al entender al campo como espacio de “luchas permanentes, de acumulación de capital, de estado de relaciones de fuerza, etc., estamos considerando a los campos sociales en su aspecto dinámico, y rescatando la dimensión histórica de los mismos. En este sentido, agregó que en los campos se producen constantes definiciones y redefiniciones de las relaciones de fuerza entre los agentes y las instituciones comprometidas en el juego” (Gutiérrez, 2006: 33). Como también los límites de cada campo y sus relaciones con los demás se definen y redefinen históricamente. Pensar

por ejemplo la imagen y función del Trabajo Social en sus inicios más vinculado a lo asistencial (representaciones en torno a ello) y esto como eventualmente se fue modificando en parte en el tiempo para pasar a ver más como profesión científica.

Los estudiantes al pertenecer a otros campos, en este caso el universitario, van incorporando otros intereses, aprendizajes en torno al mismo.

También es interesante incorporar la categoría Posición para la lectura que venimos realizando, entendiendo al campo justamente como sistema de posiciones y de relaciones entre ellas. Así, a la posición se la entiende como "...lugar ocupado en cada campo, ...en relación con el capital específico que allí está en juego" (Gutiérrez, 2006: 49). Posiciones que se definen en relación con otras y no por sí mismas, por ello se entienden como relativas, poniéndose en práctica aquí un pensamiento relacional.

De tal manera que las prácticas sociales son analizadas en términos de estrategias implementadas por los agentes sociales, en defensa de sus intereses en el campo, que van a estar en directa relación con la posición ocupada en dicho espacio. Tales intereses a modo general tiene que ver con conservar o mejorar su posición, conservando o aumentando el capital que está en juego.

Es así que, que un aspecto significativo de considerar a partir de la cual se estructuran las prácticas sociales refiere a la posición ocupada. Entonces podemos agregar que la *toma de posición* depende de la posición que se ocupa y que *los puntos de vista son vistas tomadas a partir de un punto*. Esto lo vinculamos con los posicionamientos que van asumiendo los estudiantes en torno a los conocimientos de la disciplina, y en función de los mismos como van modificando sus representaciones en torno a la misma, como un proceso de construcción permanente.

Cuando se habla de la noción de campos, en este caso del campo intelectual, trabajo social, podría expresarse que "...la autonomía relativa de los diferentes campos es un producto histórico, y por lo tanto, sus fronteras no pueden ser determinadas *a priori*, sino aprehendidas a través de la investigación empírica." (Gutiérrez, 2006:61)

De este modo la autonomía y límite de un campo se plantea en el propio campo y en relación con otros campos. En este contexto analizamos las diversas representaciones que traen los estudiantes respecto de la carrera, donde confluyen distintas miradas a lo largo del trayecto formativo. En una parte de la historia más dependiente de otras profesiones –para médico, para jurídico- a medida que se fue consolidando como campo fue adquiriendo otro status en el concierto de las disciplinas sociales, pero en este proceso las representaciones vinculadas a sus inicios aún persisten, inclusive en algunas prácticas profesionales. Por ello el análisis se vuelve complejo en tal sentido.

En la construcción teórica de Bourdieu el concepto de –habitus- "...permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas, y comprender que tanto éstas como aquéllas, lejos de ser extrañas por naturaleza y de excluirse recíprocamente, son, al contrario, dos estados de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita y se inscribe a la vez e indisolublemente en los cuerpos y en las cosas" (Accardo y Corcuffen Gutierrez; 2006:66).

Esta forma de entender el habitus la podemos vincular con la noción de RS de Moscovici cuando integra aspectos individuales y sociales en la explicación de tales representaciones.

Tales posturas permiten comprender la inscripción social de las prácticas de los sujetos, pero también la posibilidad de innovación, creación, producción de los mismos en dicho campo. Y en términos de conocimientos –estudiantes- no como sujetos pasivos que incorporan información, sino que procesan, reflexionan la misma y van tomando sus propias posiciones. Es decir como sujetos de aprendizajes reflexivos y críticos del conocimiento.

Sobre el aspecto y continuando con los aportes de Bourdieu en torno al concepto, el mismo expresa la posibilidad del agente de modificar su habitus lo que tiene como correlato la modificación de las prácticas. Proceso que es posible a través del *autosocioanálisis –individual o asistido*.

Se recupera entonces a partir de tales aportes, la capacidad inventiva, creativa de las prácticas y las capacidades generadoras del habitus. En tal sentido lo entendemos como un proceso de construcción, los aprendizajes que se van adquiriendo, en los distintos campos en que se

desenvuelven las personas. Rescatándose en tales instancias la *capacidad de invención y de improvisación del agente social*, a partir de la lectura y análisis de la categoría referida.

Concretamente Bourdieu define al habitus como “...*sistemas de representaciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “regladas” y “regulares” sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta*”. (Bourdieu en Gutiérrez; 2006:69).

Es así que las manifestaciones del habitus en la cotidianidad de las personas operan como principios estructurados que orientan las prácticas de los agentes, pero también como principios estructurantes en tanto y cuanto esas prácticas son posibles de ir modificándose, recreándose en la trayectoria de vida del mismo.

Se trata entonces de “...aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia. El habitus es, pues, la historia hecha cuerpo.” (Gutiérrez, 2006:68).

Cabe acotar que esta historia se incorpora, internaliza en los agentes de manera duradera, es lo social hecho cuerpo, que pasa a significarse de modo tal que se presenta como una segunda naturaleza, y que está constituida socialmente. Las condiciones objetivas incorporadas, la hacemos cuerpo de manera duradera, a lo largo del tiempo, que se traducen en los modos de pensar, sentir, actuar, y que como sostiene Bourdieu se presentan con todas las apariencias de la naturaleza.

Por ello ir estableciendo rupturas en torno a ellas, las miradas del sentido común, para ir construyendo una mirada que desnaturalice lo social, el objeto de conocimiento, forma parte de un proceso de deconstrucción de lo previo, para pasar a incorporar otras categorías, y que muchas veces entran en tensión con lo que se trae “naturalizado”, hecho cuerpo en nosotros.

El habitus como concepto recupera la *historicidad del agente*, a partir de entender que lo personal, lo individual, lo subjetivo es *social*, es decir tiene su explicación a partir de la inscripción social del agente, de lo colectivo, resultado de condiciones objetivas que se hacen cuerpo en nosotros. Además de tales condiciones, también actúa como *capital* en tanto el agente orienta sus prácticas en las nuevas situaciones sobre la base de las representaciones que tiene de las mismas.

De acuerdo a lo que se viene expresando, “...en tanto *estructura estructurante* el habitus se constituye en un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas de los demás agentes. Sin embargo, esas prácticas sociales no se deducen directamente de las condiciones objetivas presentes, ni solamente de las condiciones objetivas pasadas que han producido el habitus, sino de la *puesta en relación* de las condiciones sociales en las cuales se ha constituido el habitus que las ha engendrado y de las condiciones sociales de su puesta en marcha”. (Gutiérrez, 2006: 69).

Reconocemos entonces, desde estos aportes, que el habitus si bien constituye disposiciones duraderas en los agentes, estas no son inmutables. Al estar implicado en situaciones nuevas las disposiciones pueden ser redefinidas en función de las condiciones objetivas en que se encuentran éstos.

También la reformulación de tales disposiciones se puede dar a través de “...un análisis reflexivo de uno de los condicionantes objetivos de las propias prácticas, el agente social puede permitirse trabajar para modificar sus percepciones y representaciones de los condicionantes externos de sus prácticas y de ellas mismas, y por lo tanto elaborar estrategias diferentes de acción”. (Gutiérrez; 2006:75). Este análisis reflexivo aparece bajo el concepto de autosocioanálisis de parte de los agentes, y aparece como “...otra etapa en la evolución del concepto de habitus, e introduce explícitamente la posibilidad de la explicitación y de cierto control reflexivo del agente sobre su propia acción”. (Gutiérrez; 2006:76)

Expresa que este proceso de autosocioanálisis implica considerar los condicionantes sociales que afectan al proceso de investigación, no solo tener en cuenta los agentes cuya práctica investiga,

sino incluir al investigador en la propia mirada, Bourdieu habla de “objetivar al sujeto objetivante.”

Elementos que nos permiten analizar, revisar nuestras prácticas de enseñanza y como docentes para favorecer tales procesos de rupturas epistemológicas.

Este análisis reflexivo lo podemos vincular con las experiencias formativas de los estudiantes y las posibilidades que brindan las mismas para posibilitar este diálogo reflexivo, constructivo para *aprehender* los contenidos disciplinares desde una visión crítica. Cuáles son las experiencias formativas reconocidas por éstos y docentes que permiten esta apropiación, conversión de la mirada en torno al objeto, respecto de las representaciones con las que llegan.

Sintetizando lo expuesto, nos interesa referir un párrafo de A. Gutiérrez en torno a los aportes de la perspectiva de Bourdieu “...una ciencia social total debe considerar en primer lugar las estructuras objetivas que organizan el mundo social, pero también debe tener en cuenta las percepciones, representaciones y visiones que tienen los agentes de ese mundo, y por las cuales también luchan. De alguna manera, los sistemas simbólicos contribuyen a constituir el mundo, a dotarlo de sentido para quienes viven en él, lo que implicaría pensar que es posible, dentro de ciertos límites, transformar el mundo, transformando su representación”. (Gutiérrez; 2006: 93).

De lo que se viene sosteniendo entonces, entendemos al campo como espacio de fuerzas, como un sitio de cambio permanente, en el que se mantienen luchas a su interior, muchas veces para establecer transformaciones en su interior.

En tal escenario las *estrategias* que desarrollen los agentes tienen una relación directa con su posición en el campo. También las mismas están definidas por la percepción y punto de vista en torno al mismo.

Bourdieu sostiene que el foco de toda investigación debe estar centrado en el campo, y no en las personas como individuos biológicos. Sino que su marco de referencia inscribe a los agentes como socialmente producidos, activos y actuantes en el campo, es decir a través del desarrollo de sus estrategias y prácticas, producen efectos en el mismo.

Volvemos a insistir aquí en la capacidad transformadora de los agentes, como objeto de una “ciencia social”.

Los aportes desde esta perspectiva resultan centrales en el abordaje de las representaciones sociales de los estudiantes en torno a las prácticas profesionales de la profesión de trabajo social, en tanto se sostiene que “...construir un objeto científico significa, primero y ante todo romper con el sentido común, es decir, con representaciones compartidas por todos, trátese de simples lugares comunes de la existencia ordinaria o de representaciones oficiales, a menudo inscritas en instituciones y, por ende, tanto en la objetividad de las organizaciones sociales como en los cerebros. Lo preconstruido se encuentra en todas partes”. (Bourdieu y Wacquant; 1995:177)

Esto nos sirve para vincular también con las representaciones presentes en las instituciones donde desarrollan su práctica profesional los trabajadores sociales; en tanto brindan elementos para considerar y develar las mismas, pensando las ideas, percepciones que persisten en dichos ámbitos en torno al campo profesional, y de las cuales los estudiantes se apropian.

Las prácticas de los agentes se explican en torno a tales percepciones naturalizadas que se tiene del mundo, de la sociedad en general. Es así que “...La fuerza de lo preconstruido radica en el hecho de que, por estar inscrito tanto en las cosas como en los cerebros, se presenta bajo la apariencia de la evidencia; que pasa inadvertido por su carácter manifiesto”. (Bourdieu y Wacquant, 1995:177).

Así, las rupturas en término de ciertos saberes aprehendidos desde el sentido común, implica una conversión de la mirada de los agentes, lo que se podría decir debe “proporcionar nuevos ojos”, en términos de la lectura del campo referido, y realidad social en la que interviene.

En tal caso los estudiantes debieran poder posicionarse desde otra mirada en cuanto a los elementos intervinientes respecto del campo, y estrategias que orientan la Intervención Profesional. “...y esto no es posible sin una verdadera conversión, una revolución mental, un cambio en toda la visión del mundo social”. (Bourdieu y Wacquant; 1995:188)

Continuando con el aporte del autor podemos agregar que “...llamamos “ruptura epistemológica”; es decir, el cuestionamiento de las preconstrucciones ordinarias y de los principios

que suelen aplicarse para llevar a cabo estas construcciones a menudo implica una ruptura con modos de pensamiento, conceptos y métodos que tienen en su favor todas las apariencias del *sentido común*” (Bourdieu y Wacquant; 1995:188/9)

El autor referido además agrega que la primer tarea de una ciencia social es lograr a partir de la práctica científica la conversión de la mirada, la revolución de la mirada, la ruptura con lo preconstruido. Esta involucra en el marco del presente trabajo la reflexión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el marco de dicha deconstrucción de saberes.

A partir de los argumentos expuestos, se concluye la importancia de incorporar siempre la visión crítica en el proceso de construcción del objeto científica, lo que conlleva a problematizar las nociones, visiones naturalizadas del mundo social, es decir los objetos preconstruidos y en particular en nuestro caso en lo que respecta al campo profesional de trabajo social. Se impone entonces la idea de vigilancia epistemológica en el abordaje del objeto.

Teniendo presente que en la explicación de este mundo social, influyen condicionantes objetivos pero también aspectos subjetivos, aportando desde esta lectura una visión de complejidad en torno al mismo.

OTROS APORTES PARA REFLEXIONAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA DECONSTRUCCION DE CIERTAS REPRESENTACIONES Y CONFIGURACION DE OTRAS

El autor Edgar Morin (2001) expresa la necesidad, en lo vinculado con la educación, (habla de la educación del futuro) de una vigilante autocrítica, afirmando que la verdadera racionalidad no es únicamente teórica ni crítica, sino también autocrítica.

Esto vinculamos con los que se plantea en los procesos de producción del conocimiento de la necesidad de vigilancia epistemológica, de la que nos habla también Alicia Gutiérrez considerando los aportes de Bourdieu.

Vinculando con lo educativo Morin plantea que existen verdades establecidas, creencias oficiales, doctrinas reinantes, que determinan estereotipos cognitivos en torno a las mismas. Es preciso sostener por ello poder dialogar con nuestras ideas, hacerlas conscientes, para revisar, repensar los obstáculos intelectuales en nuestra relación con el conocimiento, o como lo abordo. Necesidad de revisar nuestras miradas; revisar nuestro medio intelectual de conocimiento, que según el autor referido aparece como obstáculo significativo para el conocimiento. Lo que conlleva reflexionar nuestras prácticas docentes para favorecer desde nuestras estrategias de enseñanza, procesos de deconstrucción de saberes leídos desde el sentido común de la disciplina, para ir complejizando su lectura y abordaje desde otras categorías analíticas, es decir configurando otras representaciones sociales.

Es así, que en este proceso de *aprehensión* es preciso reconocer la incertidumbre del conocimiento, “...El conocimiento del conocimiento que lleva a la integración del conociente (estudiantes) en su conocimiento, debe aparecer ante la educación como un principio y una necesidad permanente”. ...*Debemos comprender que en la búsqueda de la verdad, las actividades autoobservadoras, deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación*” (Morin; 2001: 32) En este sentido es imprescindible generar procesos que permitan el conocimiento complejo. Atendiendo a lo nuevo, lo inesperado que pueda aparecer; es decir estar atento a lo espontáneo.

En el espacio educativo, debemos considerar la multidimensionalidad de las unidades complejas en su abordaje, como el ser humano, la sociedad contemporánea, escenario en el que está implicado dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas. La consideración de la complejidad de los objetos implica un conocimiento pertinente. “...*Complejo/complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo, entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas...*” (Morin; 2001:38)

El autor sostiene que el proceso de construcción del conocimiento, desde un abordaje complejo "...debe movilizar lo que el conoiente (en este caso estudiante), sabe del mundo. Particularmente en su relación con el campo profesional, desde la construcción de nuestro objeto de estudio. (Morin; 2001:39).

La tradición educativa en términos de transmisión compartimentalizada, desunida, dispersa de los conocimientos, plantea obstáculos para el desarrollo del conocimiento pertinente (complejo, multidimensional, global) en los sujetos de enseñanza. Por ello la importancia de la autocrítica, autoobservación, la vigilancia epistemológica de la que hablan los autores.

El tratamiento desunido de los conocimientos impide abordar correctamente los problemas particulares, vinculados al campo de actuación de los trabajadores sociales, en tanto que un tratamiento simplista conduce naturalmente a restringir lo complejo a lo simple. Se sintiendo que los problemas nunca se explican por sí solos, sino que responden a una multiplicidad de factores. Volviendo a lo anterior es preciso poner en contexto tales conocimientos.

La problemática que referimos implica considerar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la que participan los estudiantes. Concretamente nos planteamos en el presente trabajo conocer las representaciones sociales de los estudiantes en torno al campo profesional, que van a ir incidiendo en las particularidades que asume su proceso formativo. Visualizando a partir de sus discursos y prácticas en torno a tales representaciones, aquellos aspectos en el marco de la práctica formativa que permiten ir apropiándose críticamente de los conocimientos, en el marco de las transformaciones contemporáneas que atraviesan el campo profesional del trabajo social. Asumiendo así que "La formación de trabajadores sociales requiere actualizar permanentemente la lectura sobre la realidad en la que se interviene y adecuarse a los desafíos de cada momento histórico" (Fuentes, Cruz; 2012: 78)

Y en consecuencia considerar las representaciones sociales que van configurándose en referencia a dicho campo. Es así que el trabajo investigativo supuso de algún un proceso de vigilancia epistemológica respecto de las representaciones del trabajo social y su correlato en el accionar académico de los estudiantes en el espacio de la cátedra. Entendiendo a las mismas como una construcciones sociales, dinámicas, procesuales y no en un sentido estático.

Desde este posicionamiento entendemos que "El estudiante es concebido como sujeto protagonista y creador de su aprendizaje, y este proceso se da con pares, docentes y sus propios saberes previos. Encontramos que la existencia y permanencia de ideas fijadas, naturalizadas acerca de la vida social y la práctica del trabajo social, suelen constituirse en obstáculos para la reflexión y aprehensión de saberes a partir de que resultan incompatibles con estos marcos previos". (Fuentes Pilar y otros: 2011)

El interés está centrado, en poder recuperar y describir las experiencias formativas a partir de las cuales se provocan ciertas rupturas con estas miradas naturalizadas, cristalizadas, respecto del campo profesional del Trabajo Social. Identificando en consecuencia, aquellos aspectos que favorecen procesos complejos de comprensión-apropiación de conocimientos y que posibiliten configurar nuevas representaciones del campo, a partir de categorías científicas. Procurando a su vez desnaturalizar las miradas en el marco de las prácticas que cotidianamente se llevan adelante en los espacios de formación. Teniendo presente en tal sentido, que la práctica reflexiva, y que deviene de las distintas instancias formativas, es un elemento clave del aprendizaje críticamente reflexivo.

En este sentido, nos parece relevante poder describir las condiciones objetivas en que transcurren tales experiencias, indagando especialmente las significaciones que le atribuyen los estudiantes a las mismas en términos de su formación profesional.

Por ello nos resulta relevante, considerar las condiciones que prevalecen para favorecer esta "reflexión" o prácticas reflexivas, que posibilitan establecer rupturas con conocimientos basados en el sentido común. Nos interesa aquí recuperar el planteo que hacen Brockbank y Mc Gill (2002), en cuanto al término "reflexión" entendido como el "...proceso por el cual se tiene en cuenta la experiencia y creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas de cómo aparecen, incluyendo la idea de reflexión crítica." Brockbank y Mc Gill; 2002: 23)

Entendemos que profundizar la mirada respecto de las representaciones de los estudiantes recuperando sus voces, posibilitará replantear conceptos y procedimientos de la práctica docente, y reflexionar en cuanto a las diversas situaciones que transversalizan los espacios de formación, favoreciendo una mirada más amplia de dicho proceso.

En este marco, recuperamos las significaciones de los estudiantes en torno al campo profesional, en términos de aportes que permiten deconstruir y desaprender miradas vinculadas a la profesión, vistas más desde el sentido común, para ir logrando una comprensión social crítica y compleja, específicamente en el proceso de construcción científico del objeto de trabajo social, la articulación de los contenidos disciplinares con los saberes de los estudiantes.

En definitiva, poder conocer si las prácticas curriculares en su aplicación condicen con los fines y propósitos explicitados en el plan de estudio, de ir complejizando la lectura en el análisis y abordaje de lo social vinculado al ámbito de intervención de los trabajadores sociales, posibilitando de este modo la construcción de un perfil profesional crítico para intervenir acorde a la complejidad de la realidad actual. De qué manera se van estableciendo estas rupturas con conocimientos parcializados, aislados, en los inicios del trayecto formativo, para favorecer un conocimiento pertinente, en la construcción del campo disciplinar del Trabajo Social, a partir del reconocimiento de ciertas herramientas analíticas, instrumentos teórico-metodológicos, etc.

Es así que *“La integración curricular remite entonces a problemas epistemológicos de no sencilla resolución y a la vez remite a cuestiones de orden sociológico, donde los sujetos de aprendizaje expresan un capital cultural limitado, como derivación de trayectorias educativas en el marco de la política educativa actual, configurándose uno de los escenarios más desfavorables que acentúa, aún más, las dificultades de carácter integrador.....El nexo con la práctica, es una cuestión directamente vinculada con la comprensión de quién aprende, más que con necesidades de carácter disciplinar”*. (Bonnucci y otros; 2011:6).

En este escenario de educación universitaria, adherimos al planteo de Barnet (2001) cuando sostiene en cuanto a que la misma debe orientar a: la reflexión sistemática sobre las propias acciones (interpretando la acción de modo que incluya el propio pensamiento), - reinterpretación de las “situaciones” que se presentan. Un currículum no es un conjunto de imposiciones sobre los estudiantes sino más bien un conjunto de posibilidades y esperanzas prácticas enmarcadas en parte por los estudiantes. – continua evaluación de los propios aprendizajes en interacción con pares; entre otros aspectos. (Barnet;2001:8)

Se asume desde tal postura a los estudiantes como personas en su integridad, y en este contexto “...el aprendizaje superior exige del estudiante un pensamiento de orden superior: un pensamiento reflexivo en que el estudiante interroga sus pensamientos o acciones. Requiere tomar en serio a los estudiantes como personas, como sujetos críticos en preparación que se encuentran ante el reto de establecer conexiones entre sus conocimientos, su idea de sí mismo y las acciones en los niveles más elevados de la crítica. Se requiere un currículum que exponga a los estudiantes a los tres campos (reinterpretación del yo, reinterpretación del mundo y crítica transformadora del saber)”. (Barnet;2001: 24)

Es así que en función de lo expuesto, interesa fundamentalmente recuperar, reconocer las particularidades que asume el proceso de formación, en torno a las representaciones sociales de los estudiantes. Y en tal sentido, conocer aquellas instancias de formación que favorecen o promueven el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, en torno a al conocimiento del campo. Poder develar la capacidad de los estudiantes para entablar diálogos reflexivos y críticos con ellos mismos con relación a todo lo que piensan y hacen, su capacidad de autoobservarse en tal sentido, que permite ir estableciendo rupturas con ciertos saberes desde el sentido común, para ir construyendo desde categorías analíticas la lectura y abordaje del objeto disciplinar del Trabajo Social, como proceso de interpelación constante, en su formación académica.

Se reconoce aquí como plantean los autores referidos, la importancia del diálogo reflexivo, como condición necesaria para posibilitar ese aprendizaje transformacional.

El surgimiento del paradigma de la complejidad refleja la crisis de modelos de producción, transmisión de conocimientos existentes, en una idea de no descalificar los paradigmas previos, sino

de integrar y superar a partir del planteo de un nuevo paradigma, y así poder entender e interpretar los cambios suscitados en la realidad que hoy vivimos.

Hay que destacar que estas perspectivas epistemológicas direccionan el análisis de los conocimientos y en consecuencia su abordaje, incidiendo de este modo en las prácticas curriculares. Tratar de entender la realidad desde el paradigma de la complejidad, supone reflexionar que los problemas complejos de las sociedades actuales demandan un posicionamiento crítico en su lectura y abordaje.

Si tenemos que pensar lo social desde el campo de actuación del trabajo social nos preguntamos ¿puede pensarse la pobreza como un problema exclusivamente social o económico? En tal sentido se sostiene que los grandes cambios suscitados en la trama social en los últimos tiempos requieren necesariamente para su estudio y enseñanza un cambio de los enfoques más tradicionales, de manera dinámica, compleja. Incorporando en la visión epistemológica a las configuraciones actuales como proceso de relaciones, en que se conjugan los distintos aspectos entramados en la realidad, revisando la clásica antinomia individuo-sociedad, "...concibiendo al sujeto, actor social, como bisagra, como punto de contacto o lugar de encuentro entre el mundo personal privado y el social público, entre lo microsociedad y lo macrosociedad; así hoy el individuo, como sujeto social, se constituye en el foco para analizar y comprender las relaciones entre sociedad e individuo, entre cambio y permanencia. Esta interrelación individuo-sociedad tienen su objetivación en la vida cotidiana, espacio privilegiado de construcción de lo social y como vivencia de lo instituido históricamente". (Sagastizábal María; 2006: 33)

Assumiendo en este contexto, como lo planteamos antes en torno a nuestro objeto, que las representaciones son construcciones sociales, por lo cual trascienden la explicación de las prácticas individuales, teniendo además un funcionamiento dinámico.

En función de lo que venimos señalando, debemos expresar que para abordar temas complejos, que demanda la realidad actual, en el caso de los trabajadores sociales para interpretarla y poder intervenir, es preciso respaldarnos en conceptualizaciones complejas, sin dejar de lado conceptualizaciones anteriores sino resignificándolas a la luz de las transformaciones que se fueron suscitando, que nos permitan aprender-enseñar-aprender. Y en este marco, tener presente las representaciones sociales del campo profesional con la que llegan los estudiantes se torna relevante, en tanto conocimiento de sus saberes previos, para abordar el tratamiento del objeto disciplinar. Reconociendo además como partes del mismo proceso las vivencias, experiencias formativas de los estudiantes que permiten ir construyendo categorías analíticas en el abordaje complejo del objeto de estudio, y que tiene como correlato un aprendizaje reflexivo crítico en términos de la aprehensión de los saberes.

En este marco, referimos la significancia de mirar más allá de las apariencias, de las nociones e ideas del sentido común, para ir complejizando la lectura y abordaje de los fenómenos en las que se inscriben las prácticas curriculares de trabajo social, que permitan establecer rupturas, conversiones de la mirada. Entendiendo al campo en términos de relaciones, como lo planteamos.

Es así, que este proceso nos brinda elementos de reflexión en torno a las particularidades que asume el proceso formativo de los estudiantes, intentando identificar fortalezas y debilidades en los procesos de construcción del conocimiento de parte de los mismos; atendiendo especialmente que las problemáticas contemporáneas que atraviesan el campo profesional requieren de un análisis complejo y multidimensional en su abordaje, es decir de un conocimiento pertinente, como plantea Morin.

Es a partir de este encuadre entonces, que se justifica esta mirada del campo de trabajo social de los estudiantes del segundo año de la carrera, en términos de incorporación de los contenidos disciplinares, que van definiendo sus representaciones en torno al mismo, en el marco del nuevo plan de estudios de la carrera.

Algunos aportes en términos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje como prácticas formativas de las representaciones sociales del campo profesional

Consideramos el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el marco de un *proyecto formativo integrado* (Zavalza:2003) en el que, como encuadre curricular, se inscribe el nuevo plan

de estudios de la carrera Licenciatura en Trabajo Social (2010), y de modo particular, la cátedra Taller II Aproximación a los ámbitos de Actuación Profesional.

La idea de proyecto nos remite a una propuesta pensada de antemano y en su totalidad como un proceso (y no viendo únicamente el producto final). Desde lo formativo la propuesta institucional debe orientarse al mejoramiento del estudiante como persona en todas sus dimensiones, se trata de formar y no sólo de aprender cosas. Esta noción de *formación* en su sentido amplio, que implica la búsqueda de la *mejor forma* del desarrollo de la persona; es “...*completamente diferente de la enseñanza y el aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo por ejemplo*”. (Ferry; 1997:54)

De acuerdo a lo expuesto, la formación la asumimos desde dos dimensiones: cognitiva-intelectual y también personal. Así, esta noción de formación incluiría e implicaría entender el aprendizaje como aspecto “...*vinculado a toda la vida y a todas las experiencias y no solamente al período escolar y a los contenidos académicos*”. (Zavalza; 2003:53)

El término *integrado* refiere a que la propuesta educativa (currículo), en su estructura requiere “unicidad” y “coherencia interna” en el planteo de todos sus componentes, de modo de favorecer al máximo el desarrollo de los estudiantes en sus diferentes dimensiones como sujetos. Así, “...*lo importante entonces para un docente, y aquello para lo que debe prepararse, es vivir experiencias que le permitan ampliar su visión de la realidad y adquirir una madurez plena. Entonces es así cómo le será mucho más fácil adquirir los conocimientos que necesita, adquirir los “saber-hacer” convenientes*”. (Ferry; 1997:12) para aplicarlos en los procesos educativos en los que nos hallamos implicados.

Nos parece oportuno la consideración respecto de la manera de entender el curriculum y en el mismo incluidas nuestras propuestas formativas, entendiendo que es a partir de un enfoque integral y de un trabajo colaborativo entre pares, que la propuesta curricular tendrá posibilidades de generar/posibilitar caminos más exitosos, “positivos” en la construcción del conocimiento pertinente al que referíamos, deconstruyendo aquellas ideas, representaciones naturalizadas en torno al campo profesional de parte de los estudiantes.

De modo que posicionarnos en esta mirada de entender el currículo, conlleva tener presente que en la planificación de la enseñanza es preciso tomar en consideración “...*los contenidos básicos de nuestra disciplina, el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudios, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica, las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses); considerar recursos disponibles*” entre otros aspectos. (Zavalza; 2003:73)

Tales elementos resultan relevantes de considerar, teniendo presente la manera más adecuada de abordar los contenidos del programa, que conlleven al desarrollo comprensivo/reflexivo de lo tratado en los espacios curriculares, justamente considerando esas particularidades de los estudiantes, que vinculado con nuestro objeto refiere a sus representaciones en torno a la profesión.

Consideramos aquí la relevancia que adquieren, la vinculación de los procesos formativos con experiencias vivenciales cotidianas, desde un enfoque de cognición situado; a partir del cual se entiende que “...*el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza*” (Díaz Barriga; 2003:2)

Desde este posicionamiento tendemos a recuperar y fomentar en los estudiantes una relación con el conocimiento desde un vínculo positivo; que conlleve a favorecer la apropiación de contenidos, a partir de procesos reflexivos y críticos, que respondan a sus necesidades e intereses puntuales; vinculando así la enseñanza académica a la dimensión subjetiva de los mismos. Porque tenemos presente que “...*los alumnos no son simples mentes o personas con conocimientos, sino también manejo de afectos, individuos, personalidades y gente que se gana la vida*”. (Schwab, J. 1969)

Además, se vuelve relevante en toda propuesta curricular tener en cuenta los saberes previos con los que llegan a la universidad; de modo de ir conjugando éstos y los nuevos aprendizajes, en

este proceso de construcción del conocimiento. Por ello el reconocimiento de las representaciones sociales del trabajo social resulta clave en tal sentido.

En consecuencia, asumimos así la enseñanza como “...un proceso de mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este; mediación que se hace posible porque hay un tercero cuya función es facilitar esa apropiación”. (Vain; 2006:5) espacio en el cual se conjugan una mediación cognitiva y una mediación afectiva. De modo tal que el desarrollo de la formación profesional trasciende la *acreditación académica formal*, involucrando otras dimensiones de crecimiento y desarrollo personal.

Como ya expresáramos, estas consideraciones se encuadran en el modelo de “aprendizaje significativo”, contemplando como un hecho fundamental que el estudiante establezca una relación apropiada con el conocimiento, lo que se produce “...cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración”. Este tipo de relación implicaría lo que Ausubel denomina *aprendizaje significativo*. Entre las características de este tipo de aprendizaje Nowak y Gowin mencionan: -la incorporación no arbitraria, ni verbalista de conocimientos; -el esfuerzo por relacionar los nuevos conceptos con otros más inclusivos en la estructura cognitiva; la intención de vinculación con otras experiencias, hechos u objetos; - y la implicación afectiva para establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y aprendizajes anteriores”. (Pozo en Vain; 2006:6/7)

Cobra también relevancia, en este marco, el concepto de zona de desarrollo próxima propuesta por Vigotsky (Baquero:2002). El mismo diferencia o establece la distinción entre un nivel de desarrollo real o actual (lo que los sujetos pueden resolver en forma autónoma) y un nivel de desarrollo potencial o proximal (lo que un sujeto puede hacer en colaboración con un adulto o un par más capaz). La distancia entre estos dos niveles sería la zona de desarrollo potencial.

Lo significativo de resaltar con la inclusión de esta categoría, es que es la actividad conjunta colaborativa la que hace posible pasar del nivel real al potencial. De tal modo que el desarrollo sería resultado de la actividad intersubjetiva, facilitando de este modo los procesos de construcción de conocimiento. En tal sentido podemos destacar, como resultado del trabajo de investigación cómo los estudiantes van apropiándose de categorías conceptuales que permiten una lectura más compleja de lo vinculado al campo, a partir del intercambio y diálogo que se genera en los espacios de trabajo en grupo entre pares, en las instancias de taller. Aquí destacamos la modalidad particular que asume este espacio, que utiliza como estrategia didáctica trabajos en grupos básicamente, desde una vinculación más horizontal en la relación entre alumnos y docentes.

Así, este modelo de enseñanza situada, promueve y/o facilita en los alumnos un aprendizaje colaborativo o recíproco a partir de la interacción entre pares, con el docente, mediante la negociación de significados y la construcción conjunta de saberes generados en el propio proceso reflexivo. Asumiendo en este contexto la *acción recíproca*, un papel clave, donde “...el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta”. (Díaz Barriga; 2003:4) Aquí, el rol del docente no se limita a facilitar las condiciones apropiadas para el aprendizaje sino, primordialmente, guiar y orientar las actividades desarrolladas a partir de los objetivos delineados, en la definición de cada estrategia de enseñanza. Entendida ésta como “... los procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”. (Díaz Barriga; 2003:8)

Lo expuesto lo vinculamos con los aportes trabajados de Alicia Gutiérrez y Araya Umayá, en cuanto a las representaciones sociales como construcciones sociales, dinámicas, cambiantes, a partir de las interacciones que van estableciendo los sujetos con sus pares. Por ello en la consideración de las prácticas formativas, en la que los docentes desde nuestras propuestas de enseñanza estamos involucrados directamente, resulta relevante la consideración de nuestra postura epistemológica en el abordaje del conocimiento. Si asumimos que las representaciones sociales son dinámicas y se van reconstruyendo sobre la base de la interacción que los estudiantes en este caso, establecen con sus pares y docentes de la carrera, entonces la consideración de los procesos que posibiliten ese conocimiento pertinente es imprescindible.

En tales ámbitos de aprendizaje cobra significado lo experiencial, la atención de lo espontáneo, lo imprevisto por parte del docente, que aparece en la interacción áulica, como también la necesidad de considerar los tiempos que implican los procesos de aprendizaje de los alumnos, en función de sus saberes previos. “Atender a lo espontáneo implica atender al interrogante real y generar un entorno natural para la enseñanza que favorece los procesos de comprensión”. (Litwin; 1997) En tal sentido, cobra relevancia lo que refiere a tener presente los saberes previos de los estudiantes, en nuestro caso vinculado a las representaciones sociales del trabajo social, y como tales saberes son un elemento de considerar para ir teniendo presente los tiempos que implica ir deconstruyendo tales ideas en los estudiantes, para ir que los mismos vayan apropiándose de los contenidos disciplinares que posibiliten progresivamente ir construyendo conocimientos pertinentes.

Así, “la aplicación propuesta por la concepción constructivista del aprendizaje difiere de la transferencia mecánica de un aprendizaje a nuevas situaciones...”. (Sanjurjo: 2003)

Desde la perspectiva de la práctica reflexiva el profesor debería transformarse en facilitador del aprendizaje; presentándose como persona y no meramente como académico, comprometido en una postura y accionar críticos en una relación de horizontalidad con los estudiantes. Debiendo adaptar las estrategias y contenidos curriculares de los proyectos, al contexto histórico y cultural en que vive el alumnado; como explicitáramos. En este sentido, Ferry expresará que en las propuestas de enseñanza es necesario tener presente las diversas especificidades en cuanto a situaciones, marcos institucionales, contextos culturales, singularidades de los grupos de estudiantes, de los sujetos, entre otros aspectos. Y sostiene que es preciso que como docentes, tengamos presente la forma de “...hallar los modos que permitan reconocer esas especificidades, formularlas y tratarlas como tales”(Ferry; 1997:45) en el marco de las estrategias educativas definidas.

En tal sentido, es importante como profesionales de la docencia tener en cuenta que sería contradictorio pretender desarrollar aprendizajes críticos reflexivos en nuestros alumnos, sin ser primero nosotros esa *clase de aprendices* (Brockbank y Mc Gill: 2002) y sin considerar otras alternativas de abordar las situaciones educativas en las que estamos involucrados.

De acuerdo a lo que venimos argumentando, consideramos oportuno fortalecer esta función como docentes prácticos reflexivos, como facilitadores del aprendizaje; en definitiva como profesionales que construyen sus prácticas educativas.

Desde este posicionamiento, como profesionales docentes, debemos manejar ciertas competencias referidas por un lado, al manejo de los conocimientos disciplinares; si bien sumamente importante esto sólo no resulta suficiente; sino que también es relevante saber transmitir esos conocimientos. Esto nos requiere conocer desde lo pedagógico, de modo de posibilitar a través de diversas estrategias didácticas, procesos de comprensión, reflexión y apropiación de los contenidos en los alumnos, favorecer ese conocimiento pertinente. Ir estableciendo esas rupturas de ideas naturalizadas, vistas desde el sentido común en torno al campo del trabajo social, en este caso en particular, para ir configurando otras representaciones sociales.

Es en este contexto que debemos pensar el camino para el aprendizaje. Enseñar a aprender a pensar, en tanto que el objetivo no es “transmitir”, sino que los estudiantes logren “apropiarse de los contenidos”. Situación que estaría indicando que hay formación, con esta connotación que le damos al término.

En tal sentido, la función de la enseñanza universitaria debiera centrarse más en el proceso que en el producto. Por ello es importante la reflexión que hagamos sobre nuestras propias prácticas y conductas docentes, permitiendo en interacción con otros actores institucionales, desde un contexto dialógico, la revisión de ciertos aspectos que no conducen a este tipo de aprendizaje que venimos sosteniendo. De tal modo que se puedan evidenciar en la interacción áulica y fuera de ella, la reflexión sobre las acciones desarrolladas y la reinterpretación de situaciones; entendiendo al currículum no como imposiciones a los estudiantes, sino como el saber mismo que constituye posibilidades prácticas, configuradas en parte por los propios estudiantes. (Barnet: 2001)

Aquí, podríamos vincular la práctica del docente desde esta mirada, con el concepto de Schon cuando habla de prácticos reflexivos “...es decir el práctico que tiene esta capacidad de pensar, de reflexionar sobre su acción en todos sus aspectos y no sólo en los técnicos, sino

también en los ideológicos, sociales, psicológicos..., todo lo que está en juego en la complejidad de una realidad dada". (Ferry; 1997:79)

En este escenario, el docente como un práctico puede regular su acción como intelectual reflexivo, no sólo como reproductor sino también como productor de la enseñanza. Asumiendo en tal sentido una postura diferenciada en cuanto al carácter transmisivo y acrítico de las prácticas educativas. (Brockbank y Mc Gill: 2002) Lo que a posteriori influye en la construcción de una relación alienada con los conocimientos entre los estudiantes, tal cual se desprende de los resultados del diagnóstico referido. "*Porque no se trata de reproducir de manera idéntica recorridos o desarrollos que pudo haber practicado anteriormente, sino que va a pensar, a reflexionar sobre el sentido de esos trayectos*". (Ferry; 1997:14)

La práctica como *intelectual reflexivo* implica, entre otros aspectos, el desarrollo de competencias flexibles, creativas, innovadoras que atiendan situaciones que resultan singulares, inciertas y conflictivas, como expusimos previamente. Desarrollando en tal sentido el "arte profesional" en "zonas indeterminadas de la práctica" como sostiene Schon (1992), desde una perspectiva de epistemología de la práctica.

En definitiva como docentes universitarios, debemos ayudar a nuestros alumnos a "abrirse al mundo", interpelar y analizar la vida, la profesión y, en un sentido, hasta sus propias concepciones como persona.

Sólo a partir de esta manera, en una interpelación constante (con nosotros mismos y en relación con otros), será posible *deconstruir* vínculos con el conocimiento caracterizados por su intransferibilidad a la interpretación del mundo inmediato. Por lo que, la planificación de las estrategias de enseñanza deben promover *prácticas educativas auténticas*, que respondan a criterios de coherencia y significatividad, posibilitando otros tipos de aprendizaje en los estudiantes, que les implique ser partícipes en su propia formación.

Sanjurjo sostiene, desde el marco de este enfoque, que en la clase se considera la *relación pedagógica* como una *tríada*: docente, alumno, contenido. "*Es decir, una relación mediada por el contenido, que adquiere sentido si y sólo si existe un sujeto que posee un saber y que es capaz de hacerlo comprensible para que otro sujeto se apropie significativamente de él*". (Sanjurjo; 2003:25) Este tipo de proceso, planteado en los enfoques renovadores, tendrá como aspiración superar las limitaciones de enfoques tradicionales, conductistas; buscando así el desarrollo del **pensamiento complejo, reflexivo, creativo**; a partir de una relación crítica y dialéctica con el conocimiento. Favoreciendo este abordaje de los contenidos disciplinares del trabajo social desde procesos de construcción de conocimientos pertinentes.

Es importante en este proceso, ver al docente como un profesional que reflexiona en la acción y sobre la acción, en función de las particularidades que asume el contexto de enseñanza y no como mero ejecutor de una planificación prescripta que es ejecutada de manera rígida. Aquí los elementos y datos del contexto de los alumnos son vitales de recuperar, a los fines de posibilitar este aprendizaje significativo. Por ello nos interesa conocer en el marco de la cátedra Taller II Aproximación a los ámbitos de Actuación Profesional, los saberes con lo que parte los estudiantes para ir definiendo el abordaje de los contenidos de la cátedra en función de tales representaciones iniciales, e ir construyendo colaborativamente esos procesos de habilitación de reflexiones y prácticas problematizadores de lecturas simplistas de lo social.

La enseñanza orientada a la comprensión, promueve en los alumnos la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad, teniendo como base lo que ya se conoce. Tal desarrollo de habilidades no tiene que ver con razonamientos aislados, sino vinculadas con el contenido; implicando comprensión, discernimiento e interpretación. Así, las prácticas universitarias deberían "*...favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento...*" (Litwin; 1997:100)

La configuración de ámbitos de aprendizaje como los descriptos, favorece la formación de profesionales reflexivos, competentes en su disciplina, sin descuidar la dimensión personal. Se apunta a una significatividad social y subjetiva, es decir dar sentido a lo que se estudia, significarlo. (Litwin; 1998)

De este modo, en las prácticas educativas lo social y lo individual están co-presentes y son mutuamente constituyentes. Este dar sentido a lo que se estudia, tiene que ver con pensar el campo del trabajo social relacionadamente, vinculando las categorías analíticas específicas de la profesión como un todo, en el que se entrecruzan múltiples dimensiones, como lo explicitáramos.

Segunda Parte La estrategia metodológica en la construcción del objeto de estudio

Atendiendo a la temática abordada la investigación requirió centrarse en un contexto particular del campo educativo, específicamente en el marco de las prácticas formativas de *Taller II Aproximación a los ámbitos de Actuación Profesional*, razón por la cual nuestro universo de estudio estuvo constituido por todos los estudiantes de trabajo social cursantes de dicha cátedra. Dicho proceso estuvo caracterizado por una práctica reflexiva tanto de los cursantes como de quienes integramos el equipo investigador, en torno a la construcción del objeto de estudio.

En función de las particularidades en el desarrollo de la investigación se construyeron los instrumentos de recolección de datos a partir de entrevistas semi-estructuradas y abiertas, entrevistas grupales no estructuradas que posibilitaron el debate e intercambio en torno a las representaciones sociales referidas al campo profesional, instancias de discusión y reflexión de contenidos vinculantes al tema objeto de estudio en los espacios de taller. Asimismo recurrimos como fuente de información a la lectura de informes de proceso y finales elaborados por los estudiantes, cuyo análisis posibilitaron conocer ideas, percepciones de los estudiantes respecto a cuestiones vinculadas con nuestros objetivos investigativos.

Metodológicamente para el abordaje de la información el foco estuvo centrado en el trabajo social como un campo, en el sentido de abordarlo desde un pensamiento relacional como plantea Bourdieu, para analizar y comprender las representaciones sociales de los estudiantes en torno a las prácticas profesionales; en las que confluyen una multiplicidad de elementos. En este marco interesó indagar sobre la definición de trabajo social, espacios en los que se insertan los profesionales, funciones que realizan, lectura de problemas sociales cotidianos vinculados con el campo de actuación de los trabajadores sociales, entre otros aspectos.

Es preciso aclarar que el relevamiento de información se realizó en forma gradual durante distintas instancias a lo largo del año académico en el cursado de la cátedra. En el relevamiento de la información nos pareció oportuno contar con las representaciones sociales de los estudiantes al inicio del cursado de taller II, como también a mediados y final del proceso, siguiendo su trayectoria académica en tal sentido. En tanto esto nos posibilitó identificar las rupturas que se fueron estableciendo a partir de la aprehensión de ciertos contenidos y reflexión en torno a sus representaciones sociales iniciales de la profesión, y cómo otras persisten en el desarrollo del proceso.

Se trató en este relevamiento de campo, de recuperar las redes de significados que comparten los actores involucrados en ese escenario, en nuestro caso concreto en referencia a las representaciones sociales de los estudiantes en torno al trabajo social como profesión. Por tanto se trabajó en torno a las interacciones, intercambios de significados, las formas de pensar, percibir, actuar de los estudiantes en cuanto al tema abordado. “...Así, cualquier fenómeno que ocurre en el aula tiene una dimensión objetiva, el conjunto de manifestaciones observables y una dimensión subjetiva, el significado que tiene para los que lo viven. (Pérez Gómez; 1993)

Toda esta información fue registrada y clasificada para su análisis.

Tercera Parte Los resultados alcanzados

Al indagar respecto de uno de los interrogantes significativos en el marco de la investigación sobre ¿Cuáles fueron los motivos personales por los que eligieron cursar la carrera?, se aplicó un encuesta inicial a los 139 estudiantes que comenzaron a cursar Taller II Aproximación a los Ámbitos de actuación Profesional, durante el año académico 2011, cuyo resultado arrojó dos respuestas de corte mayoritario.



La primera de ellas, con el 59 % del total relevado, refiere a un aspecto relativamente amplio como “interés en la carrera”. Respuesta que aparece bastante difusa en tanto no se consigna o expresa claramente que denota ese “interés”, es decir qué concretamente o significativamente les interesó de la misma. En definitiva, aparece como una respuesta compleja de comprender en tanto no se precisa ¿a qué se refieren? ¿qué esperan de la carrera? En tal sentido.

La segunda respuesta significativa, con un total del 33% fue la de “poder ayudar”, respuesta que es usual en los ingresantes de la carrera, pero vemos aquí como se mantiene en un porcentaje importante de estudiantes ya cursando el segundo año de la misma, por lo que se puede inferir que estas ideas preconcebidas, naturalizadas en torno a la profesión en este caso son “resistentes” de modificar.

Dicha respuesta como en la primera aparece también muy amplia, en el sentido de qué en este caso significaría “poder ayudar”. Como plantean Fuentes y otros “...¿Cómo se explicaría “ayudar a la gente”. Múltiples operacionalizaciones son posibles, desde el más simple y fraternal “socorro a los pobres”, pasando por la generación de acciones promocionales de derechos, desde favorecer procesos de autonomía hasta apropiarse de la vida del sujeto que demanda de la práctica del Trabajo Social...Ayudar a quién? A quiénes?Cómo? Con qué intencionalidad? Desde qué espacios? (Fuentes y otros, 2011:8)

A partir de estas dos respuestas mayoritarias, es posible establecer cierta relación entre las mismas. Si deducimos que ese “interés” planteado primero, puede vincularse con la segunda “*poder ayudar*”, se puede inferir claramente que sigue arraigada la representación del Trabajo Social como profesión asistencialista, llevada adelante fundamentalmente por *personas de buena voluntad*, en un número significativo de estudiantes, al menos al inicio del segundo año de su trayecto académico.

Así, las percepciones sobre el perfil, del grueso de los estudiantes, de que Trabajo Social sirve para ayudar al más necesitado, podría suponer la creencia respecto a que “...*la formación no exige un estudio sistemático sino más bien prácticas ligadas al campo de las organizaciones sociales, religiosas, políticas*” (Fonseca, Bosio y otros: 2010). Pasando así la elección de la carrera por cuestiones de esta índole más que por sus contenidos científicos. Es decir por una visión fuertemente pragmática de la misma, relacionada al “hacer cosas” (mirada más vinculada a los orígenes del Trabajo Social) más que a la de una profesión con basamento científico en su intervención.

Es así que en el abordaje de las representaciones de los estudiantes inferidas a partir de tales respuestas, utilizamos la noción de *problematización*, como una herramienta que nos permite identificar, explicitar nociones, supuestos y esquemas de percepción naturalizados, en nuestro caso referida a las ideas de las prácticas profesionales. Ello, a los fines de que a partir de ponerlos en cuestión y desde una actitud reflexiva crítica, se pueda superar la indeterminación que se suele dar entre lo que se sabe de la práctica y la práctica en sí, en un proceso de deconstrucción de ciertas ideas, interrogando los fenómenos como construcciones históricas y a los que se les niega en consecuencia, todo carácter natural y evidente.

En esta línea Weber Suardiaz (2010) citando a Rockwell expresa “*La problematización en la práctica profesional y de formación académica habilita “...la apertura a detalles que aún no encajan en algún esquema; o bien con la atención a las señales que proporcionan los sujetos y que indican nuevas relaciones significativas. Estas pistas se recuperan y se vuelven interpretables en la medida que el trabajo teórico paralelo las integra (Rockwell, 1995)”*”.

Coincidimos con lo que sostiene Weber Suardiaz (2010) en cuanto a que “*Pensar en términos de problematización tiene por objeto, entonces, llamar la atención sobre las formas en que construimos y nos construye el conocimiento, sobre el proceso de nuestra propia formación/profesión, de esta manera, se apunta a lograr la articulación de un entramado de categorías conceptuales que permitan deconstruir/reconstruir las problemáticas de las prácticas profesionales y de formación*”.

Continuando con la lectura de los datos, reflejada en el gráfico, en el tercer y cuarto orden en término de respuestas en cuanto a motivos para la elección de la carrera refiere a “problemas sociales” (18%) “conocer a un trabajador social o estudiante” (11%). Tales respuestas parecieran tener mayor vinculación con las competencias profesionales, en el sentido de que las mismas pueden estar reflejando o suponiendo mayor conocimiento de la profesión y de que interviene en los problemas sociales, planteando más claridad y precisión en lo respondido.

Por último, se puede agrupar en tres categorías las respuestas menos representativas: situaciones vividas en la niñez/experiencias previas un 8%. Aquí también aparece difusa la información en tanto no se precisan a qué concretamente refieren tales experiencias. Por otro lado, otro 8% responde como motivo de elección “la imposibilidad de acceso a otro carrera”, lo que denota la falta de recursos en el acceso de la carrera de interés, por lo que reviste una decisión de orden pragmática. Y finalmente un 2% responde “por política partidaria”, de lo que se infiere trabajo de militancia partidaria, cuya experiencia en tales espacios les “despierta” el interés de poseer una formación universitaria que les posibilite mayores herramientas, o estar “mejor preparado” en el abordaje de las cuestiones sociales.

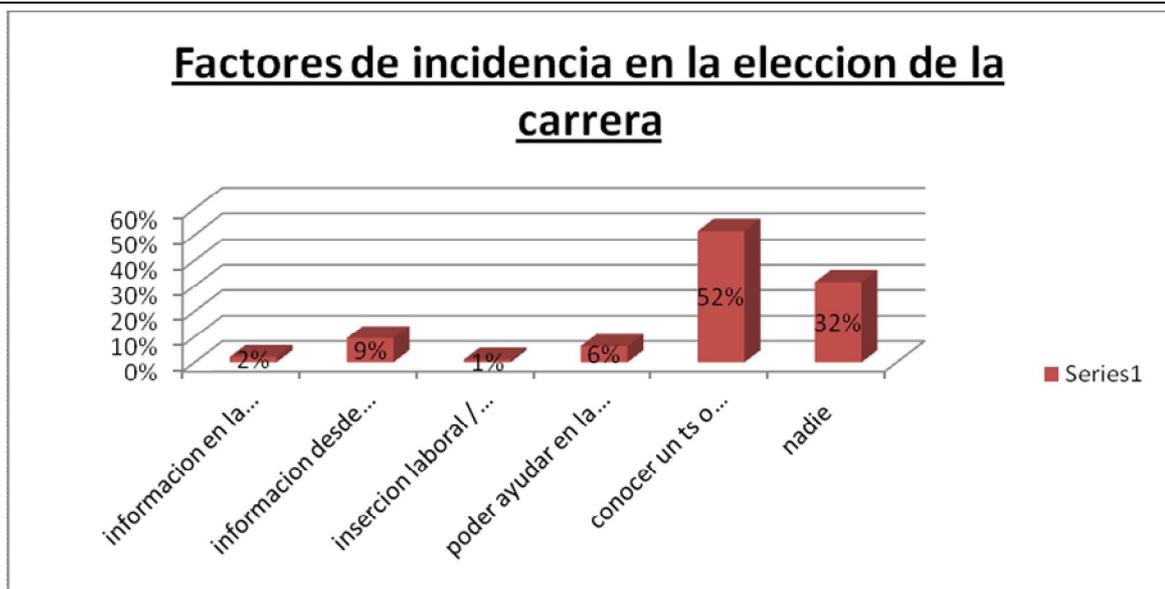
Con respecto a los factores que incidieron desde lo informativo en la elección de la carrera, se visualizan en el siguiente cuadro las respuestas.

2 incidencia en la elección					
información en la universidad	información desde la escuela / test vocacional	inserción laboral / campo de trabajo	poder ayudar en la problemática	conocer un ts o estudiante	nadie
2%	9%	1%	6%	52%	32%

De los datos se puede ver que el 52 %, es decir más de la mayoría se informó de la misma a través de un profesional trabajador social o estudiante. Y en menor medida, un 32% expresa que “nadie” influyó en tal elección.

A partir de este interrogante se puede reflejar que la respuesta mayoritaria “conocer un trabajador social o estudiante” como relevante en términos de información de la carrera, aparece en parte contradictorio con la respuesta del primer gráfico “motivos de elección de la carrera”, en donde la incidencia que haya tenido conocer un profesional o estudiante de ts, aparece ubicada en cuarto lugar, representando a un 11% del total de estudiantes consultados.

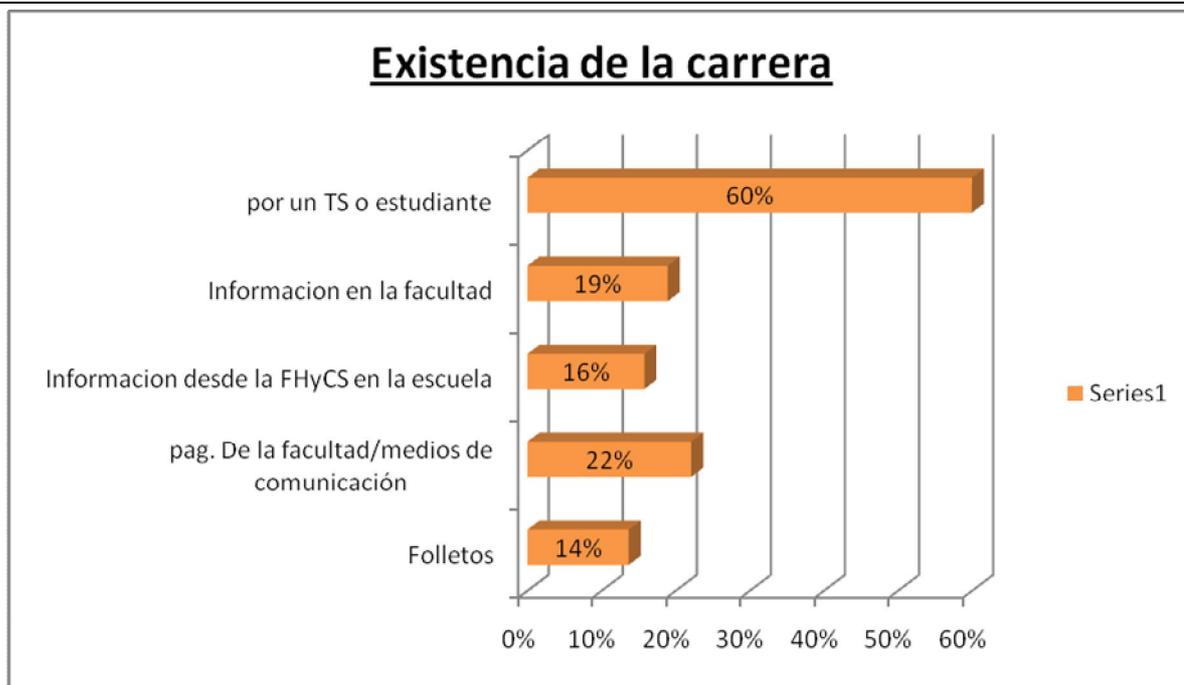
Respuestas en su formulación, como anticipábamos más arriba, bastante difusas en términos de contenidos respecto del campo profesional. Lo que evidencia de los datos proporcionados poca claridad conceptual de los estudiantes al inicio del segundo año académico, lo que estaría expresando falta integración de los contenidos disciplinares.



Otra pregunta muy vinculada con la anterior refiere a cómo se enteró de la existencia de la carrera. Acá la respuesta mayoritaria es coincidente con lo planteado en el punto anterior respecto de que fue por un Trabajador Social o estudiante (60% del total encuestado), y como segunda respuesta representativa (22 %) aparece a “través de la página de la facultad y/o medios de comunicación”. Respuesta esta que denota la búsqueda de información respecto carreras universitarias que eventualmente pudieran cursar en base a su interés.

En tercer lugar aparece el “relevamiento de información en la facultad” con un 19 % del total relevado, , y de las dos últimas respuestas se visualiza que la información de la existencia de la carrera se vehiculizó a partir de las políticas de promoción y difusión de la institución universitaria.

En el cuadro que sigue se refleja la información referida.



Definici3n del Trabajo Social

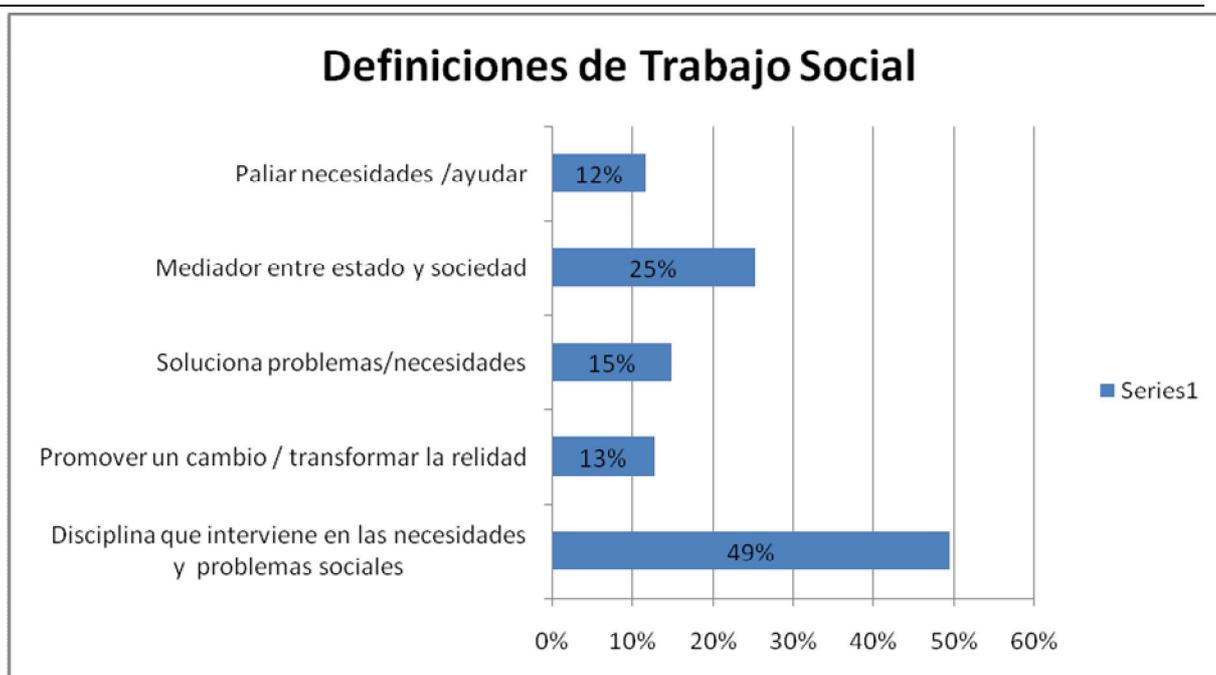
La categoría más destacada en términos de respuesta refiere a la que define al Trabajo Social como “Disciplina que interviene en las necesidades y problemas sociales” representando un 47 % del total de estudiantes consultados. En segundo lugar (un 25 %) se ubica la respuesta “mediador entre Estado y sociedad”.

La tercer respuesta mayoritaria (15 %) como “soluciona problemas y necesidades”. Y prácticamente sin diferencias en cantidad de respuesta se ubican las categorías de “Promover un cambio y transformar la realidad” (un 12%) y por último la de “Paliar necesidades/ayudar” con un 11 % del total de respuestas.

Se puede evidenciar en las categorías de respuesta de definici3n del trabajo social, una diferenciación en torno a la primera cuando se preguntó por los motivos de elecci3n de la carrera, en donde un porcentaje representativo expresó como motivo de elecci3n su “interés en ayudar a las personas”. En cambio en la definici3n de la profesi3n aparece un discurso mayoritario, en donde se la ubica como “disciplina científica”, lo que denota en tal respuesta la incorporaci3n de contenidos trabajados en las materias específicas de primer año de la carrera.

Las dos primeras respuestas mayoritarias est3n indicando respuestas con conocimiento de categorías del trabajo social como profesi3n, lo que se puede leer como interesante el hecho de que van incorporando tales contenidos.

Por otro lado con relaci3n a las otras respuestas como la de “paliar necesidades/ayudar” estaría expresando que “...*hay ideas previas resistentes, es decir que no basta con la incorporaci3n de marcos te3ricos cr3ticos para desnaturalizar percepciones acerca de lo que es/hace el Trabajo Social. Asimismo podríamos pensar que hay tambi3n en el componente de esta respuesta una referencia ligada a lo que el colectivo profesional es/hace.*” (Fuentes y otros;2011:9).



Por último la categoría relevada en esta encuesta inicial del cursado de la cátedra, estuvo referida a los ámbitos de inserción laboral del trabajador social.

En el siguiente cuadro se reflejan las conclusiones, expresadas en números absolutos, con más de una opción de respuesta marcada a partir del interrogante. En función de ello se puede leer que reconocen que la inserción se da básicamente a partir de instituciones gubernamentales, como ser ministerios, municipios (sin especificar áreas) 81 estudiantes, y algo que aparece como una respuesta mayoritaria también es que identifican al sector de la salud y escuelas como espacios laborales significativos de la profesión.

5 Ámbito de inserción laboral								
IPRODHA	EBY	cárceles /policía	salud/ hospital	ministerios municipios	escuelas	ong	hogares /guarderías	obras sociales
7	3	14	64	81	52	43	11	10

Segunda parte relevamiento de información:

Como define al Trabajo Social	
	Es una disciplina que se utiliza el campo científico para intervenir y no para controlar.
	Es una profesión que se encarga de abordar en las necesidades sociales, procurando que se cumplan los DDHH
	El trabajador social es una profesión que puede intervenir en el ámbito privado de las familias.
	Es una disciplina que se ocupa de estudiar los comportamientos de los individuos de una sociedad.
	El TS es una profesión que interviene en distintas problemáticas sociales para su transformación.
	Es una disciplina que se ocupa de solucionar las demandas sociales. Por ello es una profesión que está en constantes cambios.
	Es una disciplina encargada de apaciguar los problemas sociales que atraviesa la sociedad utilizando herramientas que provee el estado para su intervención profesional.
	Es una disciplina determinada por el estado a trabajar con las distintas problemáticas sociales de los individuos
	Es una ciencia que interviene donde se encuentra nuevas formas de pobreza.
	Es una disciplina que intenta orientar a los desvalidos a orientar en sus derechos.
Es una disciplina que interviene como intermediario entre la necesidad y el sujeto.	
tiene cinco funciones: Rehabilitación, promoción social, la de gestionar, de asistencia y de prevención.	
interviene en la vida cotidiana de las personas.	
Ambitos de la justicia, los políticos, y privados.	
Hospitales, hogares de niños, comedores comunitarios.	

ámbitos de información profesional más común de un trabajador social	Ong, cooperativas.
	Entidades privadas: Clínicas, sanatorios, colegios, universidades, Entidad Binacional de Yacireta.
	Entidades públicas: Escuelas, salitas, guarderías, hospitales, policía de la mujer y otros.
	Ministerio de desarrollo social.
	IPRHODA.
	Todo tipo de relevamiento.
	En los espacios de socialización perdidos por las familias, en los propios barrios y todas las nuevas formas de exclusión.
Anses.	
Ante una situación problemática de incremento del porcentaje de chicos en la calle de Posadas, como intervendría profesionalmente el TS en esta situación	
	Intervención incentivando la permanencia en las escuelas.
	Seguimientos y articulando con políticas públicas.
	Adquiriendo herramientas adquiridas en el proceso metodológico
	Dependiendo del lugar donde trabajan, tratando de resolver el problema a través de gestiones, de promoción social.
	Articulando con distintas organizaciones para luego realizar una intervención con otros profesionales.
	A través de denuncias, informes, seguimientos y derivar algún instituto que se encargue de cada niño y de la familia.
	Intervendría por medio de hogares de adopción y otros profesionales, pero asegurarles un futuro seguro.
	Informarles para que tomen conocimiento de los distintos programas existentes para asistir al niño y a la familia.
	Sucede porque los padres no trabajan y no se preocupan por sus hijos.
Deberían incluir a los padres en el mercado del trabajo.	
Conseguirles un refugio.	
Difícil vivir de planes sociales. El gobierno debería brindar mayor capacitación y acceso a puestos de trabajo.	
	Las familias están en una situación de exclusión a pesar de los planes porque no alcanzan a cubrir sus necesidades básicas y habría que buscar la forma de que esas familias puedan vivir dignamente.
	Los planes son una forma de ayuda para las familias.
	Existen familias que no tienen posibilidades laborales, en estos casos los planes sociales son una ayuda mínima, hay otros casos el trabajo es a corto plazo y/o son explotados.

Opinión de las familias que se encuentran sin trabajo y viven de planes sociales.	Los planes son una gran ayuda pero insuficiente.
	Otros casos hay familias que trabajan y encima cobran planes.
	Según los problemas sociales que cada día aumentan en la actualidad, es difícil acceder al mercado laboral porque cada vez demandan mano de obra tecnificada.
	Para estas familias los planes sociales a largo plazo genera una comodidad y el acostumbramiento, donde el estado resuelve sus problemas siempre.
	Que vivan las familias de los planes, es por algo, no es culpa de ellas, sino del sistema capitalista, que excluye a las mismas, y los planes no son inclusivos.
	Debería haber un seguimiento a todas las familias que tengan planes, para que cumplan con los requisitos de salud y educación del os hijos.
	No son tenidos en cuenta como sujetos de derechos, y al ser excluidos del mundo del trabajo se ven obligados a aceptar los planes sociales para poder subsistir con sus familias.
	Dependiendo de cómo lo utilicen a los planes sociales.
	Es una forma de paliar la situación vivida por las familias y es la única salida que tiene estos sectores.
	Son unos "vagos" no quieren buscar trabajo.
	Solo tiene la oportunidad de acceder a los planes porque no tiene estudios.
Muchas familias se han acostumbrado a los planes y así se va adquiriendo la cultura de no trabajar.	

Las representaciones de los alumnos respecto a la práctica profesional

Diario clarín 17 de junio 2012: El Crecimiento de la economía argentina durante años no logró evitar que el 11,9 % de las viviendas sean precarias. La institución estimó que el 12,7 % de las propiedades eran casillas, ranchos o no tenían terminaciones en las paredes o pisos en 2007

”... En el marco de escenarios complejos según el planteamiento de Carballada se podría intervenir profesionalmente por medio de políticas...trabajando con instituciones ya sea apoyo económico como así también psicológicamente... ya que se hace referencia a problemáticas con varias necesidades y diferentes de satisfacer...”

“ Según el autor se debería intervenir generar y articulando el diálogo entre las diferentes lógicas, es decir se debería recuperar las perspectivas o el modo de entender de los sujetos con respecto al problema, tratar de comprender cuáles fueron las circunstancias sociales que impidieron el desarrollo de sus potencialidades, se debería reconstruir el proceso histórico social por el cual pasaron dichos sujetos es decir recurrir a la memoria social para entender cuáles son esas lógicas de este modo articular y generar diálogo”.-

“A demás se debe articular y generar diálogo entre instituciones ya que debido a la complejidad del problema que está atravesado por otras cuestiones... el mismo sobrepasa la especificidad de la institución, es decir es necesario el trabajo interdisciplinario e interinstitucional así también se podría intervenir de manera más integral ya que consultar con otros campos del saber permitiría darle una mirada más amplia a la situación problemática”.-

“...en un marco de escenarios complejos... sería más apropiado intervenir profesional e institucionalmente en la situación descrita de manera intersectorial, que se trata de relaciones entre

instituciones/sectores diferentes que hacen uso de la llamada solidaridad sistemática bajo un mismo propósito/objetivo...”

“... Como plantea Carballeda en escenarios complejos como es el caso de la problemática planteada es necesario entender los problemas como dispositivos de análisis donde el trabajo social debe superar tras pasar su especificidad y ello implica una intervención de intersectorialidades”.

“Los problemas complejos y agravados de hoy en día ya no pueden ser atendidos y tratados (debido al grado de complejidad) solamente por una institución”

“... el Trabajador social para intervenir adecuadamente desde la profesión por ejemplo desde una institución deberá hacerlo en conjunto con otras disciplinas. Todas o muchas de las acciones realizadas por el Trabajador Social se hacen o realizan desde instituciones que llevan a cabo la implementación de políticas sociales, pero el Trabajador Social no actuará solo sino en conjunto con otros profesionales, esto no quiere decir que se trabaje separado y que cada profesión haga o trate una parte del problema, sino más bien el trabajo conjunto que cada profesional desde su campo disciplinar va haciendo aportes para resolver el problema...”

“...La intervención en escenarios complejos se orienta hacia la reparación, recuperación de las capacidades y habilidades. Intervendría como gestión con una institución para poder mejorar la calidad de vida y reinsertarlos en la sociedad...”

“...el profesional cuando aborda una situación problemática debe intervenir desde una primera investigación debe hacer un estudio preliminar, luego se plantea las posibles hipótesis en el cual se va a bazar para implementar su metodología o métodos de intervención luego de este proceso el profesional deberá rever en las hipótesis planteadas anteriormente para así brindar instrumentos para las posibles soluciones...”

“...El ejercicio profesional está basado en un conjunto de técnicas e instrumentos que operan como dispositivos metodológicos de la acción social, su uso debe considerar el contexto donde se aplican, proceso de re-significación epistemológica que considere e interroge el lado humano y ético político... Vincula la lógica general del proceso con las operaciones concretas. Técnicas como generadores de sentidos y actos de comunicación, permiten la lectura, comprensión y análisis de los sujetos, contextos y situaciones sociales...”

“...los escenarios que presentan problemáticas complejas deben existir mecanismos y procesos que permitan enfrentar estas problemáticas de forma que transformen y modifiquen estas situaciones tan complejas... sería apropiado intervenir profesionalmente a través de mecanismos que permitan una rápida solución a los problemas de manera sistemática a través de procesos que permitan reconocer, abordar y solucionar determinada problemática compleja que presenta la cuestión social actual...”

“aplicar políticas sociales que garanticen un cambio de forma permanente en dicho problema...”

“... la intervención profesional en TS... debe ser: crítica, totalizante, objetiva, planificada, sujeto de derecho. Conocer las políticas sociales, conocer las instituciones, reconocer las diferencias, trabajar interdisciplinariamente... se habla de la intervención como dispositivo, significa facilitar el diálogo entre instituciones...”

La segunda instancia en el relevamiento de información se llevó a cabo a mediados y finalizando el cursado de la cátedra en referencia. Metodológicamente las técnicas utilizadas fueron entrevistas focales de grupo en las instancias de gabinetes, espacios en los cuales a partir de preguntas disparadoras vinculadas al campo profesional, se registraron (cuadernos de campo, grabaciones) las representaciones de los estudiantes en torno a tales temas, cotejando con lo planteado por ellos al inicio del cursado, a través de las encuestas referidas. Como también constituyeron fuente de información los informes de avances y finales de los estudiantes, a partir de su lectura y análisis.

A partir de los últimos cuadros expuestose evidencia un cambio respecto de la definición de Trabajo Social en torno a las respuestas iniciales de los estudiantes, ubicándola a partir de ciertas

categorías como “disciplina científica”, por lo que existe un corrimiento de la mirada más de tinte asistencialista de “ayudar a las personas” que era una de las ideas mayoritarias de la que partían, mirada como lo planteamos antes remite más a los orígenes del trabajo social como profesión.

Citamos algunos testimonios referidos antes para graficar lo expresado:

“Es una disciplina que se utiliza el campo científico para intervenir y no para controlar”,

“Es una profesión que se encarga de abordar en las necesidades sociales, procurando que se cumplan los DDHH”

“Es una disciplina que se ocupa de estudiar los comportamientos de los individuos de una sociedad”.

“Es una disciplina que se ocupa de solucionar las demandas sociales. Por ello es una profesión que está en constantes cambios”.

“Es una disciplina determinada por el Estado a trabajar con las distintas problemáticas sociales de los individuos”

“Es una disciplina que intenta orientar a los desvalidos a orientar en sus derechos”.

“Es una disciplina que interviene como intermediario entre la necesidad y el sujeto”.

Como anticipáramos, si bien se nota ciertas rupturas con ideas previas, en la misma definición del trabajo social como disciplina o profesión, se evidencia conceptos, palabras contradictorias con una perspectiva crítica y contemporánea en el tratamiento de temas vinculantes al trabajo social. Estas palabras aparecen subrayadas en los párrafos por ejemplo “individuo”, “desvalido”, cuando a lo largo del planteo de los contenidos de la cátedra, como también de otras ya cursadas por los estudiantes, se asume el trabajo con “sujetos” como personas con capacidades, potencialidades, trayectorias, experiencias, aprendizajes, capitales; y no como individuo (más de tinte biologicista su connotación), como tampoco carente que es totalmente incoherente con el planteo recién expuesto.

A partir de lo expresado se infiere, que a pesar de haber trabajado nuevos contenidos en el marco de la cátedra y otras del segundo año de la currícula, siguen expresando ciertas representaciones sociales en torno a la profesión, vistas más desde el sentido común. Situación que nos interpela respecto de las particularidades que asume el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las posibilidades de ir cambiando las ideas previas, preconceptos a partir de nuevos conocimientos.

Las otras palabras resonantes cuando se habla de disciplina “determinada” por el Estado, respuesta más de corte pragmático y tal vez relacionada con el hecho de que los trabajadores sociales desempeñen sus funciones básicamente a partir de las políticas sociales del estado. Se puede expresar aquí cierta confusión de las políticas sociales con las funciones de la profesión en tal sentido. Sin poder dar cuenta a partir de tales expresiones lo visto en la currícula de entender a la profesión como producto socio-histórico, proceso en el cual confluyen una multiplicidad de factores que van a ir definiendo el perfil profesional y no simplemente como aparece en las respuestas determinada por el estado.

No obstante, es preciso aclarar que si bien se evidencia la incorporación de contenidos disciplinares en los estudiantes, a partir de una lectura y mirada más compleja de entender la profesión, también se advierte que cuando se les consulta sobre lo que concretamente haría un trabajador social en el abordaje de una situación problemática compleja siguen muy arraigadas prenociones, prejuicios en torno a su intervención, como también en lo que refiere a la lectura de problemáticas sociales.

A continuación se citan algunos testimonios en tal sentido:

Otros casos hay familias que trabajan y encima cobran planes.

Para estas familias los planes sociales a largo plazo genera una comodidad y el acostumbramiento, donde el estado resuelve sus problemas siempre.

Son unos "vagos" no quieren buscar trabajo

Debería haber un seguimiento a todas las familias que tengan planes, para que cumplan con los requisitos de salud y educación de los hijos.

Solo tiene la oportunidad de acceder a los planes porque no tiene estudios.

Muchas familias se han acostumbrado a los planes y así se va adquiriendo la cultura de no trabajar.

En función de lo expuesto se evidencia la persistencia de muchos prejuicios en la lectura de problemáticas sociales, vinculadas al campo de actuación de los trabajadores sociales.

Citando a una de las autoras trabajadas en el desarrollo del programa de Taller II Aproximación a los ámbitos de Actuación Profesional, se puede expresar *“Reducir las necesidades a un problema individual es ocultar su verdadera naturaleza, en tanto ella (necesidad) es un producto social que responde a determinantes de carácter económico, político, cultural y valores éticos.* (Rozas Pagaza Margarita: 2000)

El seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes, leída a partir de sus representaciones sociales en torno a las prácticas profesionales del trabajo social, permite visualizar cómo a lo largo del cursado por la cátedra se mantienen ideas, nociones naturalizadas en torno al objeto, sobre todo referidas al campo de actuación profesional; no obstante se reconoce también a partir de la información relevada cómo se van complejizando otras lecturas y reflexiones con la incorporación de categorías analíticas de parte de los cursantes.

Si lo vinculamos con la perspectiva de Bourdieu, antes expuesta, debemos incorporar al análisis de las prácticas formativas de los estudiantes, en nuestro caso, un tipo de pensamiento relacional, es decir pensar y comprender en términos de relaciones. Tales relaciones, entre otros aspectos, implica la consideración de un espacio –el académico- y tiempo determinado –segundo año del trayecto formativo; como aspectos que inciden en las interacciones y representaciones que los agentes tienen del objeto disciplinar –trabajo social.

Es así que este pensamiento relacional nos posibilita realizar la lectura de las apprehensiones que van realizando los estudiantes en términos de categorías analíticas del campo profesional, y como en consecuencia van modificando ciertas representaciones en torno al tema. Entendiendo a este proceso de aprendizaje, de incorporación reflexiva de conocimientos como gradual, que transcurre en un tiempo determinado.

Para el análisis recuperamos el concepto de habitus de este enfoque para explicar los representaciones y comportamientos de los agentes (estudiantes), en tanto nos aporta un marco interpretativo para comprender las apreciaciones que asumen las prácticas formativas.

Si vinculamos tales aportes con la teoría de las representaciones sociales, se recupera la dimensión productora más que reproductora de los sujetos. Si relacionamos lo expuesto con el objeto de nuestra investigación, aquí lo que está en juego es ir construyendo ese habitus en la incorporación de conocimientos vinculados al trabajo social, y en función de ello las representaciones en torno al campo van modificándose en ese juego que se está jugando como parte de un proceso, vinculado a ese campo en particular.

Tales modificaciones en cuanto a las representaciones iniciales del campo profesional, se expresan en los siguientes testimonios:

“...El Trabajador debería intervenir con un marco teórico, criterios, argumentos y la objetividad sobre todas las cosas... institucionalmente apunta a lo específico (actúa desde una institución) sin perder de vista contenidos importantes... el profesional está basado en técnicas e instrumentos que operan como un dispositivo metodológico, y se debe tener en cuenta el contexto en el que se aplica (haciendo referencia a la reflexión y criticidad)

“La intervención es un proceso que debe realizar el Trabajador social... debe ser crítico, trabajar con otras disciplinas, tener conocimiento del marco teórico, es decir debe conocer el contexto de la problemática, cuales son las condiciones de vida que presentan las familias que poseen viviendas precarias. El TS debe contribuir en el proceso de construcción de ciudadanía, así también debe tener un conocimiento de las políticas sociales y del trabajo institucional...”

Si consideramos al trabajo social como un campo, desde la perspectiva bourdiana, entendido como un espacio dinámico e histórico, podemos vincular la función e imagen de la profesión más vinculada a lo asistencial en sus inicios, ideas que aún persisten en el imaginario social y que explican las representaciones con la que llegan los estudiantes a cursar la carrera. Pero cabe expresar que así como la profesión también se fue posicionando desde un lugar más legitimado como disciplina

científica en los últimos tiempos, se van paulatinamente modificando tales representaciones en torno a la misma, o no quedando limitada a una función asistencial exclusivamente. Por ello debemos acordar que coexisten diferentes ideas en torno al tema, y que explican la de los estudiantes en su proceso de aprehensión de los contenidos disciplinares.

En este contexto analizamos las diversas representaciones que traen los estudiantes respecto de la carrera, donde confluyen, como lo expresamos, distintas miradas a lo largo del trayecto formativo. En una parte de la historia más dependiente de otras profesiones –para médico, para jurídico, o una visión más “altruista” de la profesión de “ayuda al prójimo”- a medida que se fue consolidando como campo fue adquiriendo otro status en el concierto de las disciplinas sociales, pero en este proceso las representaciones vinculadas a sus inicios aún persisten, inclusive en algunas prácticas profesionales. Por ello el análisis se vuelve complejo en tal sentido. Y aportan en la comprensión de los datos iniciales relevados en cuanto a los motivos por lo que eligen la carrera, en donde aparece como una de las respuestas mayoritarias “poder ayudar”.

Entendemos las representaciones como una noción que integra aspectos individuales y sociales en su configuración, de acuerdo al marco referencial expuesto. Por ello inscribimos las prácticas de los sujetos como sociales. Si bien se ven influenciados por condicionantes objetivos del campo, también aparecen como agentes “productores” con posibilidades de innovación, y con un rol activo en la producción del conocimiento, procesando y reflexionando la información, a partir de lo cual van asumiendo sus propias decisiones.

Recuperamos entonces las capacidades “generadoras” del habitus. Categoría que resulta clave cuando hablamos de los procesos de construcción de las representaciones sociales de los estudiantes en torno al campo de las prácticas profesionales del Trabajo Social. De modo que estas referencias analíticas, nos permiten comprender también como las representaciones sociales de los agentes son posibles de ir modificándose en este proceso de construcción permanente en términos de aprendizajes a partir de las experiencias, vivencias compartidas socialmente por los agentes, las que se vinculan con los diferentes campos en los que se insertan.

Asimismo, entender al habitus de los agentes como sistemas de representaciones duraderas, nos aporta elementos para explicar cómo persisten ciertas nociones en torno al trabajo social y su campo de actuación profesional, que se desprenden de testimonios ya señalados.

Esta historia de lo social se internaliza en los agentes de modo duradero, pasando a operar y significarse como una segunda naturaleza, y aparecen con todas sus apariencias de obviedad.

Estableciendo la relación con los procesos de aprehensión de los estudiantes, esta forma también de explicar el habitus, nos permite comprender el porqué de ciertas disposiciones, -lecturas de la realidad y de la profesión, miradas del sentido común- aparecen como duraderas, y difíciles de ir estableciendo las rupturas en los estudiantes. Es lo social hecho cuerpo, y por ello, el proceso de construcción del objeto de conocimiento, implica un proceso de deconstrucción de lo previo, en donde se debe “desnaturalizar” lo incorporado, a partir de ir apropiándose de otras categorías de análisis, que muchas veces entran en tensión con lo naturalizado en nosotros y situaciones de la vida cotidiana en sociedad.

Esto queda claramente ejemplificado en testimonios como:

“solo tiene la oportunidades de acceder a los planes porque no tiene estudios”

“muchas familias se han acostumbrado a los planes y así van adquiriendo la cultura de no trabajar”. Entre otros comentarios.

Entonces, si asumimos lo personal, lo subjetivo como social, las explicaciones de que tales representaciones subsistan tiene su inscripción social, por ello se tornan duraderas, presentándose bajo la apariencia de la evidencia.

Asumir la construcción del objeto como un proceso, explica la confluencia de elementos, categorías analíticas que van incorporando críticamente los estudiantes en torno al trabajo social, con lecturas de problemáticas sociales, en las que persisten conceptos prejuiciosos, leídas desde el sentido común para explicar la situación de grupos vulnerables de población que son beneficiarios de planes sociales, tomados como ejemplo en las entrevistas.

Se evidencia a partir de ello una clara disociación entre ambas formas de entender o leer la profesión por un lado, y los espacios en los cuales interviene, o esta lectura simplista de los

problemas sociales. Existiendo una falta de relación entre contenidos teóricos y ejemplos vinculados a situaciones de la realidad social.

Sin embargo en función de lo señalado si bien como señalamos, el habitus constituye disposiciones duraderas en los agentes, esto lo vinculamos con representaciones duraderas de los estudiantes, éstas no son inmutables o inmodificables, como podemos rescatar de la información relevada. El hecho de estar implicado en nuevas situaciones, como en este caso, ser alumnos del segundo año de la carrera, estas se van redefiniendo en algunos aspectos. Transformando así la mirada de la profesión, a partir de ir transformando las representaciones ligadas a la misma, con la incorporación de categorías analíticas, que la posicionan desde otro lugar.

En el marco de la presente investigación, a través del conocimiento del campo –de Trabajo Social- donde están inmersos los estudiantes (de la carrera), es “que podemos captar mejor lo que define su singularidad, su punto de vista como posición (dentro del campo de Trabajo Social), a partir del cual se conforma su visión particular del mundo y del mismo campo”. (Bourdieu y Wacquant; 1995: 71) Tal referencia conceptual orienta la producción del objeto de estudio.

Las particularidades que asume el proceso de deconstrucción y construcción de nuevas representaciones, en el marco de las prácticas formativas de los estudiantes, conlleva tener presente lo que expresa Bourdieu que “...*construir un objeto científico significa, primero y ante todo romper con el sentido común, es decir, con representaciones compartidas por todos....*” (Bourdieu y Wacquant; 1995:177), como lo señaláramos antes.

Tales representaciones que pasan inadvertidas desde la cotidianidad, no solo se consideran con relación a las miradas en torno al campo de trabajo social, sino que también permiten considerar las ideas preconcebidas en torno a lo social, las problemáticas sociales que aborda la profesión, donde se reconoce muchas veces una lectura simplista de las mismas, y que en parte dificultan este proceso de deconstrucción de ciertos saberes, para pasar a un análisis más complejo, en el que se deben reconocer una multidimensionalidad de aspectos en la explicación de los fenómenos sociales.

Por ello plantea el autor que el establecimiento de tales rupturas, implica una *conversión de la mirada*, en este caso de los estudiantes, en términos de la lectura del campo. Se estaría estableciendo de este modo una ruptura epistemológica a partir del cuestionamiento de ideas naturalizadas, como por ejemplo de lecturas simplistas de lo social, como expresáramos antes. Estamos hablando de acuerdo al autor referido de una ruptura con lo preconstruido.

Aportes desde la teoría de las representaciones sociales

Desde esta perspectiva se hará especial incapié en lo significativo de desentrañar, cuestionar el núcleo de una representación social, la que incluye creencias ideologizadas, prenociones. Este cuestionamiento, interpelación aparece como relevante para su modificación.

Si lo señalado, lo referimos a los procesos formativos de los estudiantes, en torno al campo disciplinar, resulta clave poder desentrañar las nociones, lecturas desde el sentido común que realizan, a partir de favorecer espacios de reflexión, interpelación permanente en torno al objeto. Y aquí estamos incluidos muy especialmente los docentes a los fines de favorecer tales procesos.

Ese sentido común, refiere al mundo de la vida cotidiana, es decir al espacio en el que nos movemos permanentemente, y que aparece como la “realidad por excelencia”, sostiene Moscovici.

En línea coincidente con Bourdieu, que esto que nos aparece como una realidad naturalizada en los sujetos, se explica y entiende por su inserción social, y grupos a los que pertenece. En tal sentido podemos asociar como los estudiantes, al constituirse como grupo de estudiantes universitarios, en este caso de trabajo social, van configurando una matriz de pertenencia a tal espacio, que a su vez define cierto perfil, y explica en definitiva sus conductas individuales, y representaciones que van construyendo.

Para esta teoría resulta relevante los *lazos intersubjetivos y sociales* más que los lazos sujeto-objeto. Entendiéndose que los otros sujetos a partir de su actividad van a incidir en la relación sujeto-objeto. Lo que permite inferir que el conocimiento es un proceso de construcción colectiva.

Perspectiva que nos aporta elementos para explicar claramente la manera en que los estudiantes en el trabajo colaborativo con pares van deconstruyendo ciertas nociones devenidas del sentido común, para ir aprehendiendo categorías analíticas en la lectura y abordaje del objeto

disciplinar. (visión construccionista), a partir de distintas experiencias, vivencias en su trayecto formativo.

Otra línea coincidente con Bourdieu, y que nos permite abordar nuestro objeto, es que desde la teoría de las RS se considera a las personas (estudiantes) como sujetos con pensamiento independiente. Y como tal se les reconoce no como meros receptores pasivos de información, sino que en forma permanente producen y comunican representaciones. Así a las representaciones sociales se las reconoce como construcciones sociales, que son generadas y adquiridas.

Como vemos también aquí vinculamos las particularidades que asume el proceso formativo de los estudiantes en torno al objeto de la disciplina trabajo social. A partir de tales aportes de la teoría de las RS, se explican la permanencia de ciertas nociones, ideas desde el sentido común, como adquiridas porque son sociales; pero también es posible reconocer nuevas representaciones que se van generando en dicho proceso, a partir de interacciones que establecen entre pares, con docentes, con otros, vivencias, experiencias de su vida cotidiana que les posibilitan paulatinamente ir adquiriendo conocimiento científico, a partir de la reflexión, comentarios, críticas y autocríticas, en las prácticas en la que se ven implicados, como estudiantes de la carrera.

Hablamos entonces y entendemos la configuración de las representaciones sociales como procesos en construcción, de acuerdo a este posicionamiento.

En tal sentido, los alumnos van transitando en su trayecto formativo procesos de aprendizaje del objeto social de la disciplina, aprehendiendo ciertos contenidos como algo dinámico, no vivido como algo estático, proceso a partir del cual se desaprenden ciertas nociones, para ir incorporando visiones más complejas del fenómeno. Visiones que confluyen, coexisten en determinados momentos, como por ejemplo vinculados a la intervención profesional, cuando expresan “los chicos están en la calle porque los padres no se preocupan”; con lecturas donde sostienen que el Trabajo Social es una disciplina científica, o la explicación de la situación de los chicos en la calle desde una mirada socioeconómica, de contexto. Muchas veces tales visiones aparecen contradictorias a partir de los testimonios.

Tales modificaciones insistimos, son posibles a partir del intercambio con otros, por eso se traduce como un pensamiento social. En términos de conocimiento se genera y construye en la vida cotidiana de los sujetos, en este caso las diversas instancias que comparten como estudiantes de la carrera: clases, gabinetes, talleres, trabajo de campo, otros espacios institucionales, que les permite esta interacción con otros en su formación. Es así que la comunicación y el lenguaje, son aspectos relevantes en los procesos de apropiación de conocimientos, por los cuales se transmite y crea la realidad, se elaboran nuevas representaciones sociales del objeto de estudio, por ello se rescata el carácter productor de los significados de la vida social, más que reproductor.

A partir de lo expresado notamos como los aspectos que van asumiendo las prácticas formativas a partir de las diversas instancias pedagógicas y extracurriculares, se van re-construyendo permanentemente en este sentido.

Elementos del concepto representaciones sociales que nos sirven para reflexionar sobre los aprendizajes que van haciendo los estudiantes en torno al campo disciplinar. Entendiendo que las representaciones con las que llegan más vistas desde el sentido común en torno a la profesión, gradualmente se van modificando para ir teniendo una mirada más compleja y reflexiva en torno a sus elementos que componen el campo profesional.

Además es significativo tener presente otra faceta contenida en dicho concepto, (RS) y que la aporta Tomás Ibáñez, respecto de la noción de construcción social de la realidad. El autor señala que “...la representación social es, a la vez, **pensamiento constituido y pensamiento constituyente**. En tanto que pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo la realidad.....En tanto que pensamiento constituyente, las representaciones no solo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración....La representación social constituye en parte el objeto que representa. No es el reflejo interior, es decir, situado en la cabeza de los sujetos, de una realidad exterior, sino que es un factor **constitutivo** de la propia realidad”.(Ibáñez en Araya Umaña; 2002:30).

Aquí por ejemplo, la manera cómo los estudiantes ven al Trabajo Social como profesión, por ejemplo cumpliendo básicamente una “función asistencialista”, o sea la RS de ver a una profesión de tinte asistencialista, pasa a constituir de esa manera al objeto, es decir lo configura así.

Esta idea de las representaciones como sociales, posibilitan contar con un marco referencial común, incidiendo como proceso en la generación de conversaciones cotidianas, sobre la base de una visión compartida de la realidad.

En el caso de los estudiantes este marco referencial común se constituye en los espacios compartidos del desarrollo de las clases, talleres, otros espacios institucionales que tienen en común y que lo van identificando y formando como estudiante universitario en general y de trabajo social en particular. Estableciéndose a partir de tales experiencias conversaciones cotidianas, con reflexiones y lecturas en las que van incorporando categorías analíticas en torno al campo profesional. Y en ese camino estableciendo rupturas con conocimientos previos.

Este proceso es social justamente porque involucra a un conjunto de estudiantes, en este caso a los estudiantes de Taller II Aproximación a los Ámbitos de Actuación Profesional.

El concepto de RS nos permite comprender que las personas se constituyen y constituyen sus representaciones sociales. Y en este proceso constituyen su mundo social y permanentemente también construyen y reconstruyen su realidad social, y a partir de tales aprendizajes van configurando su identidad social en forma constante. Así el sujeto aparece como agente productor y no meramente reproductor de sentidos y prácticas.

En función de lo expuesto, debemos expresar que este enfoque de las representaciones sociales nos ofrece un marco interpretativo para abordar los comportamientos de las personas estudiadas. En nuestro caso de los estudiantes de la cátedra referida y cómo van construyendo en su cotidianidad las representaciones en torno al campo profesional, entendido dicho objeto más como instituyente que instituido. En tanto las mismas se asumen como construcciones que se van estableciendo en experiencias compartida en la cotidianidad como estudiantes universitarios, como lo expresáramos.

La consideración de las rupturas que se van estableciendo con ideas naturalizadas, vistas desde el sentido común en los estudiantes, implica considerar nuestro involucramiento como docentes, implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La necesidad de favorecer estrategias didácticas que posibiliten lograr conocimientos pertinentes (Morin), es decir la posibilidad de relacionar, vincular los elementos que constituyen un todo; en nuestro caso vinculados al campo profesional; nos interpela desde nuestra función de enseñantes.

Si consideramos esta lectura y abordaje relacional en torno al tema, necesariamente debemos considerar permanentemente tener una actitud autocrítica, de autoobservación, de vigilancia epistemológica respecto de nuestro accionar en el hecho educativo. Atendiendo a cómo lo planteamos antes, que la transmisión compartimentalizada, desunida de los conocimientos crean obstáculos, límite para el desarrollo del conocimiento pertinente.

Estamos convencidos que para ir estableciendo las rupturas epistemológicas, es decir esta conversión en la mirada de la que nos habla Bourdieu, en torno a las representaciones sociales del campo profesional más naturalizadas, es preciso ir generando esta apropiación en términos de conocimiento pertinente, y desde la práctica docente promover procesos de aprendizajes significativos, reflexivos en los estudiantes.

Morin plantea que el tratamiento desunido de conocimientos limita abordar pertinentemente los problemas particulares, por lo que desde una lectura desde ese lugar se termina reduciendo lo complejo a lo simple.

Si esto lo vinculamos con el campo profesional del trabajo social, la repuesta de los alumnos en cuanto a su opinión de los beneficiarios de planes sociales “son vagos no quieren buscar trabajar”, está indicando una lectura prejuiciosa, partiendo de ciertas representaciones arraigadas, configuradas como habitus; y por otro lado indicando también que no hay una integración de conocimientos disciplinares, una apropiación reflexiva y crítica de los contenidos; que posibilite a algunos estudiantes ese conocimiento pertinente, complejo en el análisis de la problemática, reconociendo que la misma se explica a partir de una multiplicidad de factores.

De modo tal que ir estableciendo estas rupturas a lo largo del trayecto formativo, necesarias en la formación de los futuros profesionales, requiere como anticipamos, una revisión permanente de nuestras prácticas pedagógicas, a los fines que se orienten a ese propósito. Y preguntarnos en todo momento que condiciones reales generamos en las diversas instancias formativas que favorezcan *aprendizajes críticamente reflexivos* en los estudiantes.

Es así que reflexionar sobre las representaciones de los estudiantes, y las deconstrucciones de ideas para ir complejizando la apropiación en torno a los conocimientos disciplinares, implica promover “...un estado de prudencia y atención que no nos deja dormirnos en la mecánica aparente y trivial de los determinismos”. (Morin; 1998:16) En tanto tenemos la necesidad de pensar y repensar el saber.

En los tiempos actuales, resulta prioritario que “*la formación académica posibilite el egreso de un profesional posicionado éticamente, con una fuerte solidéz teórica-epistemológica y con un dominio metodológico-instrumental*”. (FAUATS (S/F))

Cuarta parte: Conclusiones

En este apartado final estaremos recuperando aspectos a lo largo de este trabajo, que resultaron significativos en la construcción del objeto de estudio.

De acuerdo a lo analizado desde la teoría de las representaciones sociales, entendidas éstas como generadas y adquiridas, es decir fundamentalmente como dinámicas, nos brindó elementos significativos para comprender los procesos de producción de conocimiento en torno al campo de trabajo social, de los estudiantes cursantes del Taller II Aproximación a los Ámbitos de Actuación Profesional.

Tales aportes nos permitieron comprender el abordaje de las representaciones sociales de los estudiantes como un fenómeno complejo, que se explica multidimensionalmente, a partir de experiencias y vivencias diversas. Los estudiantes involucrados en tales espacios, van configurando sus procesos de aprehender en torno al objeto social de la disciplina, como un proceso dinámico, en el cual se desaprenden, ciertas nociones, ideas, más leídas desde el sentido común, para ir incorporando progresivamente categorías analíticas que posibiliten un abordaje más complejo y crítico reflexivo del fenómeno. Es decir hablamos de deconstruir y construir nuevos conocimientos.

En tal sentido, es que reconocemos el carácter productor más que reproductor, en las prácticas que van generando los estudiantes a partir de tales representaciones. Reconociendo a las mismas como un pensamiento social, cuyo resultado se da a partir de la interacción con otros. En nuestro caso a partir de la relación de los estudiantes con sus pares, como en la interacción que se establece con los docentes. Y de este modo se va configurando un marco referencial común a partir

de espacios compartidos, como estudiantes universitarios en general, y de la carrera de trabajo social en particular.

Por ello desde los aportes de Bourdieu, se abordó la construcción del objeto, como un campo, rescatando su dimensión histórica y dinámica para comprender ciertas representaciones con la que llegan los alumnos al espacio institucional. Involucrando de esta manera el pensamiento relacional, para analizar y comprender las prácticas sociales en el marco del cursado de la cátedra. Lo relacional vinculado, desde la mirada de los estudiantes, con dimensiones referidas al concepto de trabajo social, qué se entiende por la disciplina, motivaciones en la elección de la carrera, funciones que realiza el profesional, espacios en los que interviene, lecturas y reflexiones de problemáticas sociales vinculadas al campo en los espacios formativos de la cátedra; entre otros aspectos.

Un concepto que resultó clave también en el tratamiento del objeto, es el concepto de habitus como sistema de representaciones duraderas y transferibles. Internalizado en los agentes de manera duradera. Tales aportes nos permiten comprender el arraigo de ciertas nociones, ideas en el tratamiento del objeto de parte de los estudiantes, como en la lectura que realizan de problemáticas sociales de la vida cotidiana en la que intervienen los trabajadores sociales, en la que persisten miradas “prejuiciosas”, “moralistas” de la misma.

Como plantea Bourdieu es lo social hecho cuerpo, que se constata en los estudiantes con todas las apariencias de la naturaleza.

Por ello concluimos como anticipamos que, el establecimiento de rupturas con tales percepciones, conlleva una conversión de la mirada (Bourdieu), el mirar desde otro punto, que implica desnaturalizar lo social; incorporando otras categorías analíticas, que muchas veces entran en tensión con lo que se trae “naturalizado”, confluyendo en determinados momentos miradas simplistas en torno al campo con categorías complejas que se van incorporando.

En términos de lo vinculado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que transversalizan el abordaje y tratamiento de las representaciones de los estudiantes en torno al campo profesional, recuperamos lo planteado por los autores en referencia, entre ellos Morin respecto de la necesidad de una vigilante autocrítica, afirmando que la verdadera racionalidad no es únicamente teórica ni crítica, sino también autocrítica. Esta autocrítica, desde la mirada de nuestro posicionamiento como docentes.

Si lo vinculamos con nuestro objeto de estudio, tales aportes permitieron reflexionar no sólo respecto de los estudiantes en su proceso de conocimiento, aprehensiones, apropiación de los conocimientos; sino además de nuestras estrategias como docentes para favorecer prácticas de rupturas. Mirar, revisar nuestras propias acciones, reflexionar en torno a ellas.

En tanto que pensar en los aspectos que involucra el campo profesional como lo anticipáramos, remite a un pensamiento complejo, un pensamiento que relacione, para generar conocimientos pertinentes en torno al mismo. Por ello es necesario generar desde las prácticas formativas, estrategias para la integración de los contenidos, para llegar a la comprensión y reflexión, tratando de superar los abordajes mecanicistas en torno a la problematización del objeto; en este caso que redunde en la configuración de representaciones sociales que progresivamente incorporen categorías analíticas en la comprensión y explicación de las prácticas profesionales del trabajo social. Entendiendo a los contenidos de la enseñanza como una construcción social, dinámicos, procesuales y no en un sentido estático.

En el abordaje de la temática referida, metodológicamente la mirada estuvo puesta en la identificación y problematización respecto de las representaciones de los estudiantes del campo del trabajo social a lo largo del cursado de la cátedra. La idea fue reconocer las representaciones con las que iniciaron el cursado para relevar en otras instancias del año académico cómo tales percepciones, ideas naturalizadas en referencia al objeto de estudio se fueron modificando por una lectura más compleja de lo involucrado en el campo. Ello supuso tener presente además las instancias grupales, de discusión en gabinete, integración con otros contenidos curriculares que van favoreciendo una ruptura epistemológica en términos del proceso de construcción del campo disciplinar del Trabajo Social desde la perspectiva y vivencia de los alumnos. Diferenciándolo de lecturas más basadas en saberes previos, desde el sentido común; reconociendo la importancia de considerar como práctica docente aquellas experiencias, vivencias (espacios áulicos, trabajo de campo, gabinete, otras

instancias institucionales) que posibilitan a los estudiantes apropiarse de conocimientos para una lectura de la realidad, sobre la base de esquemas interpretativos que habilitan cuestionamientos, problematizan abordajes simplistas de lo social, desde una mirada crítica en la aprehensión de los conocimientos disciplinares.

En tal sentido, “Ese aprendizaje se transforma en reflexivamente crítico cuando las ideas emergentes se relacionan con los sentidos que se dan al saber, al yo y al mundo, y surge una nueva comprensión”. (Brockbank y Mc Gill; 2002: 74)

Entendemos que esta “vigilancia epistemológica” en términos de rupturas que se establecen para ir abordando críticamente la realidad, permitirá reforzar tales fortalezas y revisar y/o redireccionar las dificultades presentadas en tal sentido, como un proceso de seguimiento y acompañamiento de la práctica formativa.

Considerando los resultados del trabajo investigativo, reconocemos a partir del marco referencial expuesto, la construcción de los conocimientos, en este caso respecto de las representaciones sociales que se van configurando en torno a la profesión, como procesuales, discontinuas, modificables; producto de las actividades formativas en las que son protagonistas los estudiantes. Contexto que los produce y significa.

En este marco y ubicándonos desde la perspectiva de la práctica reflexiva, el profesor debería transformarse en facilitador del aprendizaje; presentándose como persona y no meramente como académico, comprometido en una postura y accionar críticos en una relación de horizontalidad con los estudiantes.

Por ello, coincidiendo, conFerry (1997) expresamos que en las propuestas de enseñanza es necesario tener presente las diversas especificidades en cuanto a situaciones, marcos institucionales, contextos culturales, singularidades de los grupos de estudiantes, de los sujetos, entre otros aspectos. Y sostiene que es preciso que como docentes, tengamos presente la forma de “...hallar los modos que permitan reconocer esas especificidades, formularlas y tratarlas como tales”, (Ferry; 1997:45) en el marco de las estrategias educativas definidas. Asumiendo a partir de ello que, en la explicación del hecho educativo, confluyen múltiples dimensiones que involucran toda la trama social, espacio en el cual los docentes tenemos un protagonismo y responsabilidad central, en las prácticas educativas que promovemos para posibilitar el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, en este caso que permitan rupturas de representaciones simplistas de lo social y del campo profesional en particular. Posibilitar esta conversión de la mirada en el abordaje del conocimiento de los mismos.

La situación descrita nos advierte, la necesidad en los procesos de formación profesional de favorecer un pensamiento crítico en la problematización de la Cuestión Social, rompiendo con la fragmentación de los conocimientos y superando la naturalización y lo aparente. Por ello, nos interpelarnos sobre nuestra formación ante las exigencias de la complejidad de lo social. Escenario que reclama “...un Trabajo Social con una sólida formación para interpretar, argumentar y diseñar líneas de acción tendientes a construir respuestas frente a la situación dada....La complejidad de los nuevos problemas sociales ya no puede enfrentarse con viejos esquemas categoriales y formas tradicionales de intervenir en lo social”. (FAUATS (S/F)

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michel. (1997) *Teoría Crítica y Educación*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires

ARAYA UMACA, Sandra (Página consultada el 6 de diciembre de 2009) “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión”. (On Line). Dirección URL www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/flacso/cuaderno_127_pdf_de_CDEC_Sociales.

BONUCCI y Otros (2011) Cambios, permanencias y aportes en el proceso de formación de trabajadores sociales de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario. Documento de ponencia.

BOURDIEU Pierre. (2000) *Cuestiones de Sociología* Istmo Madrid.

BOURDIEU Pierre.(2000) *O Poder Simbólico* Bertrand Brasil Río de Janeiro

BOURDIEU Pierre. (1999) *Razones Prácticas* Anagrama Barcelona

BOURDIEU Pierre. & WACQUANT, L.J.D (1995) *Respuestas Por Una Antropología Reflexiva*. Grijalbo. México

CARR, W. y KEMMIS, S. (1986) *Teoría Crítica de la enseñanza*. Ediciones Martínez Roca . Barcelona

DIERINGER, A. DELLACROCE, M (2002)*La inserción laboral del licenciado en trabajo social: situación ocupacional, experiencia laboral y requerimientos de capacitación* Secretaria de investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y C. Sociales U.Na.M

EDELSTEIN, Gloria. (1995) *Imágenes e Imaginación .Iniciación de la docencia*. Ed Kapelúz. Buenos Aires.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (2003). *La Educación Superior Argentina en debate*. EUDEBA.

FAUATS., *La especificidad del Trabajo Social y la formación profesional*, Bs. As., Espacio Editorial., 1996

FAUATS, *Currículo e Investigación en Trabajo Social.*, Bs. As., Espacio Editorial., 1999

FAUATS Documento sobre Encuentro Académico Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social “*II Congreso Nacional de Trabajo Social y Encuentro Latinoamericano de Docentes, Profesionales y Estudiantes de Trabajo Social*”, 2007.

FAUATS Documento Nro 3 *Fundamentos para una propuesta de lineamientos curriculares básicos para las carreras de Trabajo Social de la República Argentina*”, 2008

FUENTES, CRUZ (2012) *Desafíos del contexto actual a la formación en Trabajo Social: su vinculación con el debate acerca de las incumbencias*”. Revista Escenarios. Nro 18. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Espacio Ediciones

FUENTES y Otros (2011) *¿Quiénes? ¿De dónde? ¿Por qué? Una aproximación a las características de los estudiantes que inician sus Prácticas de Formación Profesional*. Documento de ponencia.

Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Espacio Ediciones

ELÍAS, N. (1994) *A Sociedad dos Indivíduos* Jorge Zahar Río de Janeiro

FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas

FONSECA Cristina, BOSIO Teresa y Otros (2010). “*Los desafíos ante la implementación de un nuevo plan. La evaluación y el seguimiento de una propuesta curricular. La comisión de seguimiento del plan 2004*”. Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Ponencia presentada en el Encuentro Académico Nacional de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS).Mendoza.

FOUCAULT, Michel (1999). *Vigilar y Castigar Siglo XXI* Madrid

GARCÍA AREITO, L. 1988 *Factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de la UNED española*. Revista de Tecnología Educativa 1 (11).

GIDDENS, Anthony. (1987) *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico* Amorrortu Bs. As.

GERMANI, G. y SAUTÚ, R. (1965) *Regularidad y Origen Social en los Estudiantes Universitarios*. Investigaciones y Trabajos del Instituto de Sociología. UBA.

GENTILI, P (comp.) (1995) *Pedagogía da exclusao. Critica ao neoliberalismo emeducacao*, Petrópolis, Vozes.

GIROUX, H (1997) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Buenos Aires.

LATIESA, M.(1982) *Rendimiento académico, retraso escolar y abandono de los estudios en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología*, memoria para la obtención del grado de licenciatura. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

NIEVA DE DEL PINO, M., CHAHAR, B., GONZÁLEZ, S. , VILLALONGA, P. , HOLGADO, L. , CORREA ZEBALLOS, A. , MARCILLA, M. (2003) “*Factores de la Deserción Estudiantil: Un Estudio Descriptivo*” *Primeras Jornadas Regionales de Articulación Nivel Medio-Universidad y Segundas Jornadas Académicas: Problemática de los primeros años de estudios universitarios*. Rio Cuarto-Córdoba.

PEREZ GOMEZ, Ángel (1993); “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa” en Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata

ROCKWELL, Elsie (1998). “La escuela cotidiana”. México. Fondo de Cultura Económica. Capítulos 1 y 2

SAGASTIZÁBAL, María de los Ángeles (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Bs.As. Novedades Educativas. Págs. 97-139

SCHÜTZ, Alfred (1993) *La Construcción Significativa del Mundo Social* Paidós. Barcelona

SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*. España. Paidós. Material bibliográfico utilizado en la carrera de Posgrado Cooperativo Especialización en Docencia Universitaria. Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande.

TEDESCO, J.C. (2003) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

VAIN, Pablo (2003). “Enseñar en la universidad. Incertidumbres y desafíos”. *Revista Perspectiva Educacional*. Chile. Universidad Católica Valparaíso.

WEBWER SUARDIAZ, Clara (2010). “La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social” en *La producción de Conocimiento en Trabajo Social y sus Aportes a la Intervención* en Revista Escenarios N 15. Revista Institucional de la Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de la Plata.