

Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Postgrado. Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales

Doctoranda
Nelly Balmaceda

La construcción de la/s identidad/es profesional/es de los trabajadores sociales. Trayectorias educativas y procesos formativos en la universidad

Tesis de Doctorado presentada para obtener el título de “Doctor en Ciencias Humanas y Sociales”

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto, queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Directora
Dr. Pablo Vain
Co-Directora
Dra. Susana Cazzaniga

Posadas, abril 2022



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

DOCTORADO EN CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Autora: Lic. Nelly Balmaceda

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA/S IDENTIDAD/ES PROFESIONAL/ES
DE LOS TRABAJADORES SOCIALES. TRAYECTORIAS
EDUCATIVAS Y PROCESOS FORMATIVOS EN LA UNIVERSIDAD**

Tesis para optar al título de Doctora en Ciencias Humanas y Sociales

de la Universidad Nacional de Misiones

Director: Dr. Pablo Vain-Co-Directora: Dra. Susana Cazzaniga

Posadas,Abril2022

Agradecimientos

La elaboración de la tesis supuso el recorrido de un largo camino, con toda la complejidad que supone una experiencia así.

Considero que el abordaje de esta temática no es casual, sino que dicha elección refleja el resultado de una trayectoria recorrida en torno al abordaje de la especificidad disciplinar, concretamente aquí la identidad profesional del Trabajo Social a partir de distintos espacios transitados e investigaciones desarrolladas en vinculación con el tema.

Es así que en la culminación de este recorrido y, seguramente para continuar trabajando en esta línea, a partir de nuevos desafíos, quiero agradecer en especial:

Mi familia por su apoyo incondicional en todo momento.

La Universidad Pública por todos los aprendizajes en mi formación.

Mi *Maestra* Alicia Dieringer por los intercambios y reflexiones permanentes sobre el Trabajo Social, motivándome en forma constante a participar de espacios colectivos que implicaron muchos aprendizajes, en este transitar por la línea de la especificidad disciplinar.

Mis asesores de tesis por su dedicación, en especial a la Dra. Susana Cazzaniga, por sus valiosos aportes en todo el proceso, que me permitieron *deconstruir* muchos esquemas y representaciones de la profesión/disciplina y hoy me posicionan desde otro lugar como trabajadora social y docente.

Los estudiantes de Trabajo Social por sus reflexiones y compromiso que posibilitaron enriquecer colectivamente esta experiencia formativa.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	1
PRIMER CAPÍTULO: TEMA, OBJETIVOS Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	4
1. Fundamentación y justificación de la elección del tema	5
2. Planteo de Hipótesis	15
3. Objetivos Cognitivos:.....	16
3.1 Objetivos de transferencia	16
4. Antecedentes	17
5. La estrategia metodológica en la construcción del objeto de estudio.....	34
5.1. Momentos de la estrategia metodológica	38
5.1.1 Primer momento	38
5.1.2 Segundo momento	38
<i>a- Universo de estudio, conceptos centrales, dimensiones</i>	39
<i>b- Abordaje cuantitativo</i>	41
<i>c- Abordaje cualitativo</i>	43
5.1.3 Tercer momento	45
SEGUNDO CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	46
1. Trayectoria histórica del concepto de Identidad.....	47
1.1. Reconfiguraciones del concepto de “sujeto” y sus implicancias en el sentido de la identidad.....	56
1.2. Relación entre los conceptos de subjetividad e identidad desde Grossberg.....	70
1.3. La dimensión narrativa de la identidad	73
2. Implicancias en el Trabajo Social	88
3. Miradas diversas sobre la construcción de nuestra identidad profesional en sus inicios y trayectoria posterior.....	93
4. Matrices teóricas influyentes en su recorrido histórico	97
4.1. Ideas centrales del paradigma positivista	97
4.1.1 Influencia de esta perspectiva en el trabajo social.....	98
4.2. Martinelli: una mirada clásica de abordar nuestra identidad.....	100
4.3. Cambios en el escenario social.....	102
4.4. La profesionalización del Servicio Social	103
4.5. Otras miradas del trabajo social en sus inicios - Matriz postestructuralista	105
4.5.1. La COS –Mary Richmond como principal exponente	107
4.5.2. Los “Stlementshouses”. El otro movimiento vinculado al nacimiento del Trabajo Social. Aportes de Jane Adams	112
4.5.3. Influencia de la Escuela de Chicago.....	114

4.5.4. Cambio de perspectiva	123
4.6. Ideas centrales del paradigma estructuralista-materialista dialéctico	127
4.6.1. Aportes desde la matriz teórica estructuralista-dialéctica para pensar la/s Identidad/es Profesional/es. Sus implicancias en el período de reconceptualización	129
4.6.2. Limitaciones de los reconceptualizadores	134
4.7. Aportes desde la perspectiva posestructuralista para repensar nuestro campo de actuación profesional hoy. Elementos a considerar en la construcción de la/s identidad/es profesional/es	137
4.7.1. Reflexiones de Healy desde el posestructuralismo para pensar nuestras prácticas	141
5. Las profesiones. Su surgimiento y posterior desarrollo	155
6. La formación profesional en este contexto	160
6.1. Procesos formativos en la universidad hoy	163
6.2. Desafíos para la formación profesional	168
6.3. Trayectorias educativas/estudiantiles	174
TERCER CAPÍTULO: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RELEVADA	179
1. Primer momento de la estrategia metodológica	180
1.1. La mirada de la/s Identidad/es Profesional/es del Trabajo Social desde el Plan de Estudio y de los programas de las materias específicas de la carrera y desde la perspectiva de organización de la enseñanza	180
1.2. Propuesta curricular de la Licenciatura en Trabajo Social	183
2. Segundo momento de la estrategia metodológica	228
2.1 Aspectos vinculados a la dimensión identidad profesional	230
3. Lectura y análisis de la información cuanti-cuali relevadas de cuestionarios y entrevistas focales de grupo	233
4. La formación como otro aspecto que incide en las prácticas del ejercicio profesional	280
5. Perfil de estudiantes con posicionamiento crítico	285
6. Dimensión proceso formativo	308
6.1 Opiniones sobre las prácticas de formación profesional	316
7. El papel de lo <i>biográfico</i> en la construcción de la identidad profesional	328
8. Trayectorias diferenciadas	336
ALGUNAS REFLEXIONES DE CIERRE	345
BIBLIOGRAFIA	360

INTRODUCCIÓN

La/s identidad/es profesional/es del Trabajo Social como construcción socio-histórica relacional conlleva, por su complejidad, tener presente diversas aristas en su tratamiento como tema.

Su abordaje supone pensar cuáles son las particularidades/especificidades, es decir; el objeto, funciones, niveles de abordaje, áreas en las que desarrolla su práctica, qué se espera a nivel social de la misma, entre otros aspectos sustanciales que definen hoy a la profesión/disciplina; para una mejor comprensión del proceso, lo que conduce necesariamente a la revisión histórica de cómo fue configurándose como tal.

En este recorrido advertimos que el proceso remite a diversas identidades en su trayectoria, por lo que no se puede comprender y/o analizar sobre la base de un único relato; hablamos entonces de identidades en *plural* y no de *la* identidad del Trabajo Social. Dicha tarea implica la deconstrucción de discursos fuertemente arraigados que crearon y mantuvieron imágenes/representaciones más conservadoras de la profesión a lo largo del tiempo, con sus lógicas consecuencias en términos de las configuraciones identitarias.

De modo que la interpelación del objeto de la tesis desde perspectivas teóricas más actualizadas posibilita leer desde un posicionamiento más integral y crítico –y no de manera simplista y lineal- el devenir de la profesión y las identidades que fue construyendo en su trayectoria.

El recorte que hacemos desde nuestra investigación implica el abordaje de la/s identidad/es profesional/es en el marco del proceso formativo de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Nos interesa particularmente poder develar qué perfil/es identitario/s van configurando en su itinerario académico como futuros

trabajadores sociales considerando especialmente sus trayectorias estudiantiles. Por ello la interpelación de los diversos discursos en torno al tema resulta clave para su abordaje.

A tal efecto nos proponemos como objetivo general:

* Conocer y comprender a partir de las trayectorias estudiantiles las diferentes configuraciones identitarias que se construyen en torno al Trabajo Social como profesión/disciplina, durante la formación de la Licenciatura en Trabajo Social de la FHyCS-UNaM.

Es así que la estructura de la tesis está organizada en tres capítulos y reflexiones de cierre.

El capítulo I incluye: fundamentación y justificación de la elección del tema, planteo de hipótesis, objetivo general y objetivos específicos, objetivos cognitivos y objetivos de transferencia, antecedentes y la estrategia metodológica en la construcción del objeto de estudio.

El capítulo II aborda el marco teórico referencial utilizado para la lectura y análisis en la aproximación al tema de interés, cuyo recorrido contempla diversos contenidos centrales, como ser: trayectoria histórica del concepto de identidad, para luego abordar sus implicancias en el trabajo social; miradas diversas sobre la construcción de nuestra identidad profesional en sus inicios y desarrollo posterior, matrices teóricas influyentes en su recorrido histórico; las profesiones: su surgimiento y desarrollo; la formación profesional en este contexto; las trayectorias educativas.

Por último, en el capítulo III se presenta la descripción y análisis de la información relevada en el trabajo de campo a partir de la estrategia metodológica definida en su abordaje cuanti-cualitativa desde tres dimensiones significativas: la/s identidad/es profesional/es; el proceso formativo y la biográfica.

Finalmente se exponen algunas reflexiones de cierre que contienen los principales hallazgos del proceso investigativo.

A partir de los resultados de la investigación se pretende aportar a la reflexión siempre presente en el campo profesional en torno a nuestra/s identidad/es profesional/es, contribuyendo a los debates actuales en el Trabajo Social con el propósito de fortalecer el proceso formativo de los estudiantes de la carrera, que contribuirá al egreso de futuros trabajadores sociales con un perfil crítico y reflexivo.

**PRIMER CAPÍTULO: TEMA, OBJETIVOS Y
ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

PRIMER CAPÍTULO

En este capítulo presentamos el diseño general de nuestra investigación que incluye: fundamentación y justificación de la elección del tema, los objetivos definidos, antecedentes trabajados en torno a la temática y la estrategia metodológica en la construcción del objeto de estudio.

1. Fundamentación y justificación de la elección del tema

El trabajo aborda como tema principal *la/s identidad/es profesional/es del Trabajo Social*, concepto que no puede ser considerado a partir de un único relato, en tanto ha habido y hay diferentes construcciones teóricas acerca del mismo. Si bien al inicio de la elaboración de la tesis utilizamos el concepto de identidad -en singular- las lecturas más actualizadas en torno al tema y su comprensión, conllevó que adoptemos en el proceso su designación en plural.

Desde la postura aquí asumida, se analiza a *la/s identidad/es profesional/es* desde una *perspectiva relacional-situacional* que la entiende como una construcción social histórica configurada en el marco de contextos y situaciones cambiantes.

Parisi (1995, como se citó en Aquín, 2003) sostiene que:(...) la identidad no es, sino que se genera lenta e históricamente, y se constituye mediante una red de vínculos medianamente estables y significativos, y relaciones que las sustentan. Desde estas relaciones y representaciones un sujeto (individual o colectivo) construye su autoimagen y la imagen del otro, o los otros. (p.2)

La mirada de estos autores sobre *la/s identidad/es profesional/es* como construcción, remite necesariamente a la idea de proceso, en términos de configuración del campo profesional. Proceso a partir del cual, desde nuestro enfoque, se fueron construyendo (a lo largo del tiempo) perfiles distintos a la hora de asumir/enunciar *la/s identidad/es profesional/es*.

La referencia en torno a este tema conlleva a pensar el contexto en el que se inscribe el campo de actuación del trabajo social. Es así, que en el marco de las transformaciones contemporáneas resulta relevante comprender sus impactos en el mundo del trabajo, situación que “(...) altera sustancialmente la demanda de calificación de profesionales del Servicio Social” (Iamamoto, 2003, p.195), lo que se debiera considerar muy centralmente en los procesos de formación profesional. Esta incorporación, desde nuestra perspectiva, posibilitaría a los trabajadores sociales el análisis crítico y comprensión de los cambios en el desarrollo del sistema capitalista y la repercusión que esto tiene en el campo de actuación profesional alterando y/o modificando las funciones tradicionalmente asignadas a la profesión.

Si bien a la luz de las transformaciones referidas, en el Trabajo Social se fueron configurando intervenciones diferentes desde variados espacios laborales, continúan fuertemente vigentes representaciones y prácticas conservadoras de la profesión, vinculadas a la idea de “control”, “asistencia material”, entre otros.

Más allá de la lectura analítica, revisión y resignificación de categorías vinculadas a este tipo de prácticas como *consejo*, *adaptación*, *ayuda*, utilizados más en los orígenes de la profesión, las mismas tienen permanencia en parte del colectivo profesional (Robles, 2013); lo que claramente tiene su correlato en los procesos de formación profesional de los estudiantes en torno a la disciplina.

Es así que la aproximación a la configuración de la/s identidad/es del Trabajo Social debe analizarse y vincularse desde una dimensión histórica de la dinámica de la sociedad. Las respuestas que van a brindar los trabajadores sociales, en términos de estrategias en su intervención, estará condicionada por la solvencia en su desarrollo teórico-práctico, las diversas corrientes profesionales y políticas al interior de dicho campo, que lógicamente configura diferentes maneras de interpretar el papel de la profesión y del

profesional, donde se juegan intereses diversos y fuerzas en tensión al interior de dicho campo. Sobre este aspecto podemos expresar que se cruzan dos miradas en la aproximación a nuestro tema: la que nos asigna el Estado y la sociedad para la intervención en los problemas sociales, y lo que los profesionales vamos construyendo en esa relación.

En la aproximación a nuestro objeto, y estableciendo relación con lo expuesto, resulta interesante considerar cómo en la academia se traslucen estas ideas respecto a la/s identidad/es a partir de los procesos formativos.

Iamamoto (2003, p. 128) plantea que sumado a la *marca femenina* predominante en nuestra identidad profesional:

(...) el Asistente Social es heredero de una cultura profesional que carga fuertes marcas confesionales en su formación histórica y algunos de sus rasgos se actualizan en el presente a través de un discurso profesional laico que reactualiza la herencia conservadora de origen.

Con respecto a ello, expresa que se visualiza en muchos profesionales, características mesiánicas o voluntaristas en el desarrollo de la intervención. Esto nos lleva a reflexionar acerca de cómo tales representaciones continúan fuertemente arraigadas.

Otro de los rasgos que incide en la construcción de nuestra/s identidad/es profesional/es, de acuerdo a muchos autores, entre ellos Iamamoto (2003), refiere al hecho de que el Trabajo Social no se constituye como campo con un predominio de anclaje intelectual, tal cual lo requerido por la academia científica. En tal sentido, se puede hablar de esta formación superficial, como otra de las constantes de la profesión que incidió fuertemente en su carácter *auxiliar*, garantizando a su vez su funcionalidad social.

Así, las características que se fueron mencionando como rasgos predominantes en la constitución de nuestro campo profesional, pudieron haber contribuido con cierta imagen de *subalternidad*, según Iamamoto (2003); con relación a otras disciplinas y en la baja

autoestima de sus agentes. Esto, sin lugar a dudas, tiene un correlato directo en la configuración de la/s identidad/es del trabajo social a lo largo del tiempo.

Es importante expresar que los argumentos expuestos son una forma de considerar el surgimiento de la profesión vinculado con el discurso hegemónico que primó durante mucho tiempo en la lectura de su trayectoria. En la actualidad, el mismo es *interpelado* a la luz de otras miradas que ponen en *tensión* tales argumentaciones. Por el contrario, se reconoce aquí la acción profesional -desde sus inicios-sustentada en aportes de las incipientes ciencias sociales, por lo que sus estrategias poseen rigor metodológico y basamento científico, tomando distancia de este modo de posicionamientos que sostienen un débil bagaje intelectual/académico en su configuración como campo. En esta línea, las lecturas más contemporáneas destacan el compromiso de las primeras generaciones de trabajadores sociales con las problemáticas sociales de entonces, descartando por ello prácticas meramente conservadoras y asistencialistas como se sustenta en los discursos largamente sostenidos en nuestro campo en cuanto a su historia. Se encuadran en esta perspectiva, entre otros autores, Healy (2001), Miranda (2003) y Yañez Pereyra (2009)

En tal sentido, nos interesa identificar/reconocer en torno de nuestro objeto, su tratamiento en la formación a partir del abordaje de los contenidos disciplinares en los diferentes espacios curriculares; en cuanto a los orígenes de nuestra profesión.

De modo que desde el enfoque *relacional* se reconoce la construcción de la identidad y/o identidades como procesos contradictorios, dinámicos, situados en contextos y situaciones cambiantes en el que confluyen factores externos al colectivo profesional, como también propios de este y de la trayectoria que van construyendo sus agentes, en función de las distintas posiciones que ocupan. Esto deriva además en representaciones y opciones al interior del colectivo profesional, y al reconocimiento, en consecuencia, de procesos identitarios en tensión.

Es desde esta perspectiva posestructuralista que abordamos nuestro objeto de investigación; cubriendo una vacancia en términos de su aproximación respecto de los proyectos que figuran como antecedentes –mencionados más adelante-; asumiendo como específico en este sentido, el aspecto vinculado a la *trayectorias educativas*¹ de los estudiantes –que van configurando sus biografías-, y sentando las bases en la construcción de la/s identidad/es profesional/es durante la formación académica. Situación que a partir de las distintas posiciones que ocupan, además del cursado de la carrera, irá imprimiendo particularidades diversas en la configuración de las identidades en torno al trabajo social.

Con respecto a ello expresamos que desde este enfoque:

(...) es posible considerar el fenómeno de la identidad profesional a la luz de lo semejante y lo diferente que dicho proceso implica y que nos aleje de toda presunción de identificar un único modo de conformarse como profesional, expectativa que, dicho sea, la práctica del colectivo profesional muestra como poco creíble. (Robles, 2013, p.65)

En la línea que venimos exponiendo podemos agregar que la perspectiva posestructural aporta elementos para interpelar la lectura en la construcción de los procesos identitarios del Trabajo Social desde una idea unificada de *la* identidad profesional; por ejemplo, a partir de un núcleo común de *radical, ortodoxo*; o asentado en sus orígenes de *asistencia* o *impronta interventiva*. Por el contrario, se reconoce la configuración de identidades *diversas* al interior del campo, trascendiendo de este modo abordajes dicotómicos como por ejemplo *conservador vs progresista*; lo que posibilita la consideración de distintos matices en su lectura.

Esta perspectiva teórica enfatiza en el poder del *discurso*, en la construcción de significados, focalizando así en las propiedades constitutivas del lenguaje. La construcción del discurso sostenida por el lenguaje configura objetos sociales, por lo que resulta pertinente y

¹ Concepto que desarrollamos en el apartado *La estrategia metodológica en la construcción del objeto de estudio*.

relevante comprender las particularidades que asumen tales relatos en el sostenimiento de *ciertas verdades*, mientras se marginan otras.

Estos argumentos nos sirven para problematizar, interpelarnos respecto del *sentido* sostenido en el tiempo de la categoría identidad profesional, teniendo presente que la misma se establece a través de discursos en competición (Healy, 2001); donde estos varían, son discontinuos hasta contradictorios en el marco del contexto en que se inscriben.

El reconocimiento de tales relaciones implica tener presente en el campo, en este caso profesional: relaciones de fuerza, conflicto, enfrentamiento, resistencia; y no justamente una mirada y discursos armónicos en torno al mismo, lo que tiene su correlato en el desarrollo de las propuestas formativas.

La *deconstrucción* de los discursos cotidianos -en nuestro caso en el espacio académico- nos posibilita interpelar identidades construidas de la profesión que intentan fijar la *esencia* del trabajo social sobre la base de ideas únicas; desdibujando y/o invisibilizando así la heterogeneidad de prácticas progresistas (Healy, 2001). Se reconoce aquí al trabajo social como variable, jugándose tal variabilidad en función de momentos históricos, contextos y trayectorias profesionales; lo que nos lleva a reconocer su configuración a partir de múltiples determinaciones.

Si bien, como reconocemos a partir de perspectivas más actualizadas, el trabajo social se fue consolidando como disciplina, lejos se encuentran de estar superadas representaciones más tradicionales -como las señaladas- de nuestra/s identidad/es como profesión, sino que estas confluyen a partir de diferentes discursos en torno a ella/s, reflejadas como debilidades del campo disciplinar y reproducidas muchas veces tanto en la academia como en los espacios del ejercicio profesional.

Atendiendo lo expresado, nos interesa aquí particularmente indagar *cómo* se juegan y definen las construcciones con respecto a la/s identidades del Trabajo Social en los

estudiantes de la carrera en el marco de sus trayectos formativos, considerando especialmente sus *trayectorias estudiantiles*. Entendiendo que “...muchas cuestiones relativas a la profesión se aprenden en una línea de continuidad que comienza con el ser alumno...” (Gewerk, 2001,p. 9).

En esta aproximación, reconocer si estas *debilidades* en lo inherente a los procesos de construcción identitaria como profesión sostenidas desde el discurso oficial; por ejemplo: funciones centrada en el *hacer*, en las urgencias, sobre todo en la asistencia material (que aparecen como prácticas conservadoras), formación superficial, débil bagaje intelectual, su carácter auxiliar con relación a otras profesiones, entre otras; se reproducen o no en términos de la formación profesional. Esto reflejado por un lado en el tratamiento que tienen en el currículum a partir de sus contenidos –como también en los espacios de las denominadas materias específicas del campo profesional-y su correlación en términos del posicionamiento que asumen los estudiantes en torno a la disciplina como futuros trabajadores sociales.

Del mismo modo, resulta interesante interpelarnos, en el marco de las transformaciones contemporáneas, qué ideas de identidad/es profesional/es prevalecen en la propuesta formativa de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM (plan de estudio y programas de las materias *específicas*) y eventualmente cómo este discurso –plasmado en el currículum- tiene su correlato en los posicionamientos que asumen los estudiantes en torno al tema –durante su trayecto formativo-, considerando muy significativamente sus diversas trayectorias estudiantiles; como ya manifestamos.

La aproximación a las configuraciones que construyen acerca de la/s identidad/es, nos permitirá identificar cuál es la lectura que prevalece en los estudiantes de la carrera: un enfoque más *esencialista* (es decir, si se reproducen ciertas representaciones en torno a nuestra identidad como las señaladas) desde la mirada clásica que entiende a la misma

como inalterable en el tiempo en función de ciertos rasgos esenciales; o por el contrario prima un enfoque *relacional* entendiendo esta noción como una construcción colectiva, socio-histórica, dinámica y abierta, sujeta siempre a posibilidades de resignificación, y que ubican desde otro posicionamiento al campo disciplinar; o si se evidencia la existencia de una mixtura o coexistencia de ambos enfoques.

Por ello nos parece oportuno en el abordaje del tema considerar el proceso identitario como complejo, en donde confluyen las identificaciones que se elaboran de manera colectiva durante las experiencias educativas previas y las formativas en la universidad, la participación en otras esferas (laboral, militante, comunitaria, etc.). Estos aspectos adquieren relevancia en tanto proceso de configuración subjetiva haciéndose particular a partir de las propias y diversas vivencias como estudiantes de la carrera. Lo que permite reconocer, por ejemplo, que los procesos identitarios contruidos por los cursantes en torno a la profesión no tienen su basamento únicamente en términos de los contenidos disciplinares abordados en el marco de la propuesta formativa, sino también debemos preguntarnos cómo otras cuestiones – por ejemplo, vinculadas a sus trayectorias estudiantiles- entran a jugar en la construcción de la identidad de un campo de saber, en nuestro caso el Trabajo Social.

Aquí resulta relevante la interpelación de los discursos respecto de los procesos identitarios que construyen para complejizar tales reflexiones en el curso de la formación académica; a los fines de desestructurar las representaciones vigentes de la profesión en la contemporaneidad respecto de lo que *es* y puede ser el trabajo social.

Y en esta historia que marca la trayectoria de la profesión, que en el marco de los *procesos de formación profesional* se aborda a partir de los contenidos curriculares, reconocer –desde sus propios discursos- cómo los estudiantes incorporan, elaboran, resignifican tales contenidos sobre la base también de sus propias subjetividades, es decir el

sentido que le dan a las diversas experiencias que van marcando distintos posicionamientos y que confluyen en los procesos constructores de la identidad profesional.

En tal sentido y entendiendo que esta construcción –como explicitamos- no solo está dada por los contenidos *aprehendidos* en términos de propuesta formativa, nos preguntamos *cómo* influye –en sus posicionamientos en torno a la disciplina- la *participación* de los estudiantes en los espacios extracurriculares: experiencias educativas previas a la universidad, antecedentes laborales en diferentes ámbitos, experiencias organizativas/comunitarias, entre otros²; como también en diversos espacios dentro de la universidad como ser la participación en proyectos de investigación, de extensión, pasantías y/o voluntariados, militancia política, etc. Se trata de vivencias que posiblemente inciden en la adopción de una postura más o menos crítica en la configuración preliminar de la identidad profesional durante su proceso de formación y que van configurando sus trayectorias educativas. Concretamente interesa conocer si la participación en tales ámbitos, además del cursado estrictamente curricular, ubica a estos actores (estudiantes) desde otro posicionamiento en la construcción de estos procesos identitarios. Es decir, reconocer/recuperar cómo se juegan tales vivencias y si existe diferencias sustantivas entre los actores con trayectorias diferenciadas en tal sentido.

En otros términos, identificar *cómo* los estudiantes de la carrera van configurando la/s identidad/es del trabajo social a partir de los diversos posicionamientos que asumen –en torno al objeto- más allá de pertenecer a una misma carrera, poniendo en diálogo los contenidos disciplinares –*curricula*- con sus *trayectorias estudiantiles*, en un ida y vuelta

² Como también se considera en una aproximación general si los *padres/tutores* –de los estudiantes- tienen participación en espacios comunitarios/otros y si este antecedente coincide con las experiencias de sus hijos en esos ámbitos; cotejando con las vivencias de estos últimos además en el espacio universitario en ese sentido, considerado como aspecto importante de sus biografías en el abordaje de nuestro objeto.

permanente,asumiendo a éstas como dimensiones inherentes a dicho proceso de formación, como expresamos antes.

En ese sentido “(...) es importante destacar que la representación de una identidad colectiva no supone una homogeneización interna de todo el grupo o de los sujetos que comparten una identidad común” (Chiriguini, 2010, p.10).

Atendiendo al planteo expuesto, partimos de algunos interrogantes que nos ayudan a precisar la indagación sobre el tema:

¿Qué perfiles de identidades van configurando durante su proceso de formación profesional los estudiantes de la carrera, sobre la base de sus trayectorias educativas/estudiantiles? Del mismo modo, a partir de los rasgos que identifican la/s identidad/es profesional/es, ¿prima una mirada más *esencialista* o *relacional*? ¿O se evidencia una coexistencia de ambas miradas?

¿Cuál es la incidencia de sus trayectorias educativas/estudiantiles en los perfiles que construyen en torno a la/s identidad/es como futuros trabajadores sociales?

¿Hay similitud entre la participación de los estudiantes en distintos espacios –durante y/o previo a su ingreso a la facultad- con la experiencia de sus padres/tutores en instancias comunitarias/colectivas que oriente ciertas particularidades en sus biografías?, ¿y en las representaciones iniciales respecto del trabajo social?

¿Qué enfoque (relacional o esencialista) prima en la currícula - formal- en el abordaje de la/s identidad/es del trabajo social?¿O coexisten ambos? ¿Cuáles son los aspectos que aparecen como fortalezas y cuáles como debilidades/obstáculos en la propuesta formativa en torno al tema?

¿Qué perspectiva de enseñanza se plantea en el plan de estudio, particularmente en los programas de materias específicas? ¿Cuáles son las “condiciones” que orientan la propuesta –

(Ferry, 1997)- para encontrar esas mejores *formas* en la formación como futuros trabajadores sociales?

¿Qué lectura realizan los estudiantes del currículum –propuesta formativa- en términos de fortalezas y debilidades para su formación profesional?

En lo curricular,¿qué destacan como significativo para esa formación profesional?

¿La construcción identitaria del trabajo social que realizan los estudiantes tiene una correlación directa con lo planteado como perspectiva en el currículum formal (plan-programas)?

¿Qué significación atribuyen a sus diversas experiencias -que van configurando sus trayectorias educativas/estudiantiles– además de la estrictamente curricular, en su formación como futuros trabajadores sociales?

¿Cuáles son las coincidencias, diferencias, en términos de representaciones de la/s identidad/es profesional/es entre estudiantes iniciales y avanzados de la carrera respecto de lo qué es el Trabajo Social? ¿Cuáles son las rupturas y continuidades en tal sentido?

Resulta interesante interpelarnos, en función de lo expuesto y en el marco de las transformaciones contemporáneas, qué idea de identidad prevalece en la formación profesional de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM desde los discursos y prácticas, analizando a partir de ello las particularidades que asume la construcción identitaria de los estudiantes en ese proceso; considerando particularmente sus trayectorias educativas/estudiantiles.

2. Planteo de Hipótesis

Coexisten diversas construcciones de la/s identidad/es profesional/es del Trabajo Social en estudiantes de la carrera (Plan 2010), recorrido que se vincula con

sustrayectorias estudiantiles, -relacionadas con la participación o no en diferentes espacios- además del estrictamente curricular, marcando posicionamientos diferenciados en tal sentido.

Nos proponemos como objetivos que orientan la presente investigación:

3. Objetivos Cognitivos:

General:

- Conocer y comprender a partir de las trayectorias estudiantiles las diferentes configuraciones identitarias que se construyen en torno al Trabajo Social como profesión/disciplina, durante la formación en la Licenciatura en Trabajo Social de la FHyCS-UNaM.

Específicos:

- Reconocer el modo en que se definen la/s identidad/es profesional/es del Trabajo Social en el currículum formal (plan de estudio, programas de asignaturas específicas.), e identificar perspectivas de enseñanza de la propuesta formativa.
- Identificar, describir y analizar qué aspectos de las biografías de los estudiantes intervienen en la construcción de la/s identidad/es profesional/es en Trabajo Social.
- Relacionar los procesos de construcción de identidad/es profesional/es con sus trayectorias estudiantiles en sus diferentes etapas de formación –segundo y quinto año- de la carrera.

3.1 Objetivos de transferencia:

- Contribuir a la redefinición de estrategias pedagógicas orientadas a posibilitar la mejora del proceso formativo de los estudiantes, a partir del reconocimiento de los factores que inciden en el proceso de configuración de la/s identidad/es profesional/es, y en consecuencia en la futura actividad profesional como trabajadores sociales.

- Identificar y fortalecer espacios –curriculares y extracurriculares- que aparecen como significativos durante el trayecto formativo de los estudiantes y que van configurando los futuros posicionamientos para el ejercicio profesional.

Palabras clave: trabajo social, identidad/es profesional/es, formación profesional, trayectorias educativas/estudiantiles.

4. Antecedentes

Algunos antecedentes sobre identidad profesional del Trabajo Social³:

El artículo *Diez enunciados para pensar la identidad profesional en Trabajo Social* (Krmptic y Ponce de León, 2017) invita a realizar una lectura situada en la realidad sudamericana, resaltando interrogantes y reflexiones sobre la/s identidad/es profesional/es que se plantean los trabajadores sociales en la actualidad. Las argumentaciones giran en diez proposiciones como aspectos más significativos que expongan las restricciones, pero también las posibilidades con los que un profesional cuenta para identificarse como tal y sustentar la conciencia profesional del Trabajo Social en el contexto actual, el análisis del rol profesional en las políticas sociales, de las prácticas y del sujeto que da sentido a la intervención.

En el cierre sostiene que los enunciados referidos evidencian controversias como también redefiniciones en torno al rol profesional con relación a las políticas sociales, el sujeto de la intervención y de las prácticas profesionales. En ese sentido, en los tiempos actuales –con todos los cambios operados a nivel contextual- es importante tomar distancia de cualquier ortodoxia que caracterizó la lectura de la profesión –en sus diferentes aspectos y que conllevan al tratamiento de la identidad- para pensar desde el contexto local de las prácticas profesionales.

³ Antecedentes expuestos en la actual investigación que está dirigiendo la doctoranda denominada *La construcción de la identidad profesional de los trabajadores sociales en la Región NEA*.

Chechele (2017) en el marco del proyecto de investigación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral (UNL), presenta en su trabajo denominado *Rasgos identitarios de Trabajo Social: miradas desde la formación profesional de grado*, en la ciudad de Santa Fe la descripción de los rasgos que caracterizan la/s identidad/es profesional/es de Trabajo Social. Se han planteado argumentos que habilitan a pensar el papel fundamental de formación de grado en la construcción y sostenimiento del núcleo identitario profesional. El texto propone el desafío de revisar los “nudos críticos” que se presentaron en la formación referente a las condiciones de producción de la disciplina abordando los siguientes ejes de análisis: relato en relación al reconocimiento social del Trabajo Social, las huellas identitarias del Trabajo Social en alusión a la idea de vocación como modeladora del perfil profesional “feminizado”, las actividades de militancias en y de Trabajo Social, la asistencia; el lugar de la formación de grado en la configuración de la identidad profesional; la intervención profesional en relación con el posicionamiento ético-político, crítico.

A modo de conclusión general, sostiene la autora que los argumentos esgrimidos en su artículo habilitan considerar el papel relevante de la formación de grado en la construcción del núcleo identitario profesional como en su permanencia. Asimismo, destaca el papel como protagonistas que ocupan las/os estudiantes en dichos procesos identitarios; recuperando además su rol como agentes activas/os que eventualmente conllevan reposicionamientos en las discusiones/reflexiones en torno al campo disciplinar.

Frente a la pregunta ¿podemos volver a creer en las utopías?, al hablar de la intervención e identidad del trabajador social, Peralta (2017) argumenta que es posible volver a creer en las utopías bajo la iluminación de la nueva epistemología crítica. Son posturas teóricas que cuestionan tanto el conocimiento de la realidad, como los métodos de investigación social; se constituye en una alternativa paradigmática y disidente para visualizar

la intervención e identidad del trabajo social en su compromiso ético-político transformador. Se considera la ética como argumentación y no como prohibición para superar los prejuicios rígidamente establecidos. Se representan las acciones políticas necesarias para denunciar y superar los problemas instalados como productos no esperados del modelo neoliberal y consolidar un trabajo social responsable con los sujetos de intervención por sobre los intereses institucionales que atentan contra ellos. Crear condiciones para la utopía no fanática sino razonable, que puede generar nuevos paradigmas en el seno de la profesión.

Por otra parte, en las conclusiones sostiene la necesidad de reafirmar un trabajo social comprometido desde dos aspectos: por un lado, considerando el contexto actual –atendiendo las problemáticas referenciadas producto de las transformaciones neoliberales-; pero también recuperando la memoria histórica de nuestra profesión. Y acá el trabajo social tiene como horizonte –fundamentalmente- trabajar por el reconocimiento de los derechos humanos, potenciando la capacidad de los sujetos de intervención de reflexionar sobre las problemáticas en toda su complejidad.

Esa utopía que referencia con respecto al debate en torno a la intervención e identidad del trabajo social, debe incluir el conocimiento científico; es decir incorporar visión de futuro.

El documento elaborado por Taborda (2013) cuyo título es *Visibilizando la historia del trabajo social. Re lecturas a partir de un nuevo tiempo político*, apela a que se debe reconocer la vigencia de un interés permanente en el Trabajo Social por reactualizar una perspectiva teórica y metodológica vinculada a diversas concepciones acerca de la cuestión social. En esta dirección, el positivismo, el funcionalismo y el marxismo como tendencias teóricas, siempre han estado y están presentes en la formación profesional. Planteando necesariamente en que la acción del Trabajo Social siempre tuvo una dimensión política.

En el texto, se desarrollan argumentos sobre la complejidad del propio contexto político para el caso de la Argentina, tomando los aportes sobre la reconceptualización por su vigencia de Netto (2005, p. 77): a) La articulación de una nueva concepción de la unidad latinoamericana; b) Explicitación de la dimensión política de la acción profesional; c) La interlocución crítica con las ciencias sociales; y d) La inauguración del pluralismo profesional.

En sus conclusiones sostiene que para no caer en una especie de “lectura mitológica de la reconceptualización” en la explicación de su génesis y fundamentos, es necesario tener presente causales históricas, políticas, sociales, económicas y culturales; como también los actores que con sus aportes dinamizaron dichos procesos. Aquí cobra relevancia el contexto de dependencia, dominación, marginación de nuestros países, desde una lectura socio-política. Estos elementos son considerados para enmarcar la actualización de la formación profesional de los asistentes sociales a fines de la década del 50. Es a partir de este proceso que el Servicio Social inicia una fase de expansión que conlleva una mayor profesionalización en general, y particularmente referencia a partir de su investigación en la provincia de Córdoba.

El autor agrega que la reconceptualización como movimiento significó en tal sentido un cuestionamiento crítico de los soportes teóricos e ideológicos del Trabajo Social Tradicional.

La Investigación Histórica e Identidad en Trabajo Social. Nuevas y Renovadas Epistemologías para los nuevos tiempos (Travi, 2014) en la Universidad Nacional de Luján, aborda la importancia que hoy adquiere la investigación histórico-disciplinar en Trabajo Social y la necesidad de incorporar o “renovar” ciertas perspectivas epistemológicas vinculadas con los denominados estudios poscoloniales, la perspectiva de género o enfoques hermenéuticos y genealógicos. Es resultado de investigaciones y reflexiones surgidas en el

ejercicio profesional, la docencia, la investigación en diversas universidades y en la formación de posgrado. Retoma interrogantes en torno a los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos del Trabajo Social forjados en su proceso de profesionalización y el análisis de su pertinencia en la actualidad. Asimismo, interpela y propone un análisis crítico de la historiografía latinoamericana respecto del surgimiento, “invención”, desarrollo de la profesión y la formación académica en Trabajo Social.

En el cierre de su artículo reitera la importancia de abordar el tema desde aportes de las nuevas epistemologías emergentes en Latinoamérica que posibiliten la reapropiación del pasado, en el cual se incluya las voces de los protagonistas en la construcción y consolidación de nuestro campo disciplinar. Sostiene en tal sentido que las/os trabajadoras/es sociales tenemos una dependencia intelectual con autores y teorías que poco se vinculan con nuestro oficio; por lo que la apuesta pasa por animarnos a “pensar desde lo propio” que implicaría pensarnos como trabajadoras/es sociales y como latinoamericanas/os, recuperar nuestra historia disciplinar y en ese camino fortalecer nuestra/s identidad/es profesional/es. Lo que se torna vital tanto para la formación de las/os futuras/os profesionales como para el logro de un ejercicio profesional autónomo y emancipador.

La investigadora Krmpotic (2009) en su trabajo *Identidad, desprofesionalización y en menor medida, alienación y proletarización* sintetiza cuatro apelaciones que, desde diversas experiencias los profesionales del Trabajo Social, presentan como coordenadas de la actual coyuntura. El texto procura básicamente volver a llamar la atención con respecto a la relación entre identidad y alienación, incorporando nociones como las de proletarización y desprofesionalización para describir las condiciones del ejercicio profesional, se plantea entre otros análisis la ausencia de integración de los saberes y su aplicación oportuna y flexible a las circunstancias que producimos en el vínculo con los otros.

Aborda las hibridaciones, las intersecciones, los grises; entendiendo que por allí puede abrirse una vía de análisis aún no desandada para comprender la relación entre identidad y alienación.

En el cierre de su artículo la autora expresa que tal vez el análisis de la base de conocimiento del trabajo social como fuente de alienación no pase por la ausencia de un marco teórico propio, sino más bien en la falta de articulación de los saberes, que eventualmente esto implicaría –su vinculación– una oportuna y pertinente aplicación en el proceso de interacción con los otros. Concluye como necesario abordar las hibridaciones, las intersecciones, los grises como un camino aun no recorrido que habilite comprender la relación entre identidad y alienación.

Con relación al artículo de Krmpotic y Ponce de León (2017) tomamos aportes respecto de la interpelación que realizan en cuanto a la/s identidad/es profesional/es hoy desde una perspectiva relacional e histórica a partir de diferentes dimensiones; proponiendo la construcción de una matriz de análisis que posibilite pensarnos en términos de fortalezas y debilidades como colectivo profesional. Consideran la necesidad de contextualizar regionalmente las reflexiones en torno al tema de la identidad, que viene siendo discutido desde hace tiempo y como tal se constituye en bisagra que contribuyó a cambios en el campo disciplinar que aún persisten. En un artículo del 2009, Krmpotic ya aborda la identidad profesional a partir de sus múltiples determinaciones, expresando que su tratamiento en la literatura se ha presentado en términos reduccionistas y excluyentes. Sostiene al respecto que la identidad configura un problema cuando esta pierde sentido –como marco de referencia– ante los cambios suscitados en el contexto mundial. Del mismo modo, particularmente en este texto, reactualiza el análisis de la relación entre identidad y alienación.

También Travi (2014) en su abordaje respecto del tema reconoce la necesidad de “renovar” y/o actualizar ciertas perspectivas epistemológicas. Sus contribuciones nos resultan significativas en términos de su enfoque crítico de la historiografía latinoamericana

con relación a los orígenes del trabajo social, su desarrollo y la formación académica. Y en este sentido -entre otras cuestiones- propone recuperar-en el pensar nuestra historia- los aportes de nuestras/os pioneras/os, actoras/es y autoras/es desde una concepción historiográfica que tenga presente sus trayectorias profesionales, académicas y políticas de quienes tuvieron un papel clave en la historia de nuestra profesión.

El material de Chechele (2017) nos aporta la reflexión de la identidad profesional –como construcción y movimiento- concretamente desde el espacio de la formación profesional de los trabajadores sociales –academia-. Se considera particularmente desde su planteo que la cuestión identitaria transversaliza históricamente su construcción disciplinar. Su abordaje de los rasgos identitarios característicos de la profesión del trabajo social lo realiza a partir de la mirada de estudiantes de la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social en Santa Fe (2016). Asume en su investigación a la formación profesional como espacio relevante en la construcción de la identidad, sosteniendo en tal sentido que “...la formación de trabajadores sociales juega un papel fundamental en la construcción y sostenimiento del núcleo identitario profesional” (p.2). Los aportes que nos brinda Taborda (2013) también van en la línea de analizar -desde el espacio formativo- el impacto en la formación profesional de las corrientes teóricas-epistemológicas en el período de la reconceptualización, particularizando el análisis en planes de estudio de instituciones cordobesas formadoras en trabajo social. En su abordaje parte de interrogantes vinculados a qué tipo de discusiones primaban en lo académico en ese período, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las corrientes teórico-metodológicas que prevalecían. Sus contribuciones resultan significativas en términos de análisis histórico desde el espacio de formación de un momento/contexto relevante en términos de nuestra consolidación profesional.

El texto de Peralta (2017) contribuye desde una nueva epistemología crítica a reflexionar sobre la intervención e identidad del trabajo social a partir de un compromiso ético-político transformador, en el abordaje de los problemas derivados del modelo neoliberal y que tenga presente el contexto latinoamericano. Destaca la autora, en la aproximación al tema, que existen diferentes concepciones en el campo del trabajo social y que tales argumentaciones son invitaciones a nuevas lecturas e intervenciones posibles. En esta línea coincidiendo con Aquín (2003) entiende la identidad como un proceso complejo, dinámico y en permanente construcción.

Antecedentes en torno al objeto de estudio de proyectos realizados en el marco de la UNaM

Este proyecto tiene como antecedentes investigaciones realizadas en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social referidas a la línea de formación profesional.

El trabajo más reciente y directamente vinculado a nuestro objeto de estudio refiere a la investigación denominada: *La construcción de la identidad profesional desde la lectura de los procesos formativos*, en el período 2015-2017, donde se planteó como objetivos -teniendo en cuenta la mirada de docentes y alumnos de la carrera- los siguientes:

- Reflexionar desde el marco de la trayectoria formativa, las particularidades que asumen los procesos identitarios en Trabajo Social de los estudiantes y docentes de la carrera.

Dentro de los resultados esperados se plantearon: * Reconocimiento de las perspectivas teóricas que sustentan la construcción de la identidad profesional del trabajo social en el desarrollo del proceso formativo, * Identificación de los aspectos involucrados en la configuración de la identidad profesional como proceso complejo que involucra el plano de

las subjetividades, como también construcciones colectivas, * Que los resultados de la investigación aporten conocimientos respecto de los procesos identitarios en trabajo social que contribuya a la formación de grado. Transferencia que se puede hacer en el marco de la evaluación del plan de estudio de la carrera y posibilidad de modificaciones a futuro.

A modo de síntesis, podríamos expresar -en lo que hace a las particularidades que asume el proceso formativo en los estudiantes de la carrera-, que se reconoce aspectos de un enfoque relacional en las argumentaciones respecto de la identidad profesional. Aunque claramente estas coexisten -a lo largo del trayecto formativo- con ideas más tradicionales del trabajo social, por ejemplo: una representación más pragmática, de función asistencial, de “ayuda” del profesional: que son las nociones más usuales que suelen tener muchos estudiantes en su ingreso a la carrera; como también cuestiones de raigambre más militante si se quiere, en cuanto a esta idea de “cambiar la realidad”; solucionar “los problemas de la gente”.

Ambos posicionamientos -éstos últimos- son sin lugar a dudas sustentados fuertemente por representaciones sociales que ubican al trabajador social cumpliendo tales funciones en la sociedad, vinculadas a esa “identidad atribuida” de la que habla Martinelli (1989), nociones que permanecen fuertemente arraigadas durante el proceso formativo.

Las conclusiones dan cuenta que no se puede hablar de un solo relato cuando abordamos la identidad profesional del trabajo social, la circulación de distintos discursos configura de hecho diferentes identidades del trabajo social como profesión; a partir de lo cual en los propios estudiantes va primando un discurso más que otro, en función de los posicionamientos que van asumiendo en torno a la especificidad disciplinar.

El proyecto denominado *Estudio de las particularidades que asume el proceso formativo de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social en la construcción del objeto*

disciplinar—también como antecedente en la línea formativa respecto a la especificidad de la disciplina- realizado durante los años académicos 2013-2014.

La carrera de Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales –UNaM inició la implementación de su nuevo plan de estudio en el año 2010, como resultado de un proceso de intercambios, producción y concesos, a partir de las consideraciones realizadas respecto de las limitaciones presentadas en términos de formación de la currícula anterior (Plan 1999). En este escenario, pareció relevante revisar e indagar sobre las particularidades que asume el proceso formativo de los futuros trabajadores sociales, como un proceso de vigilancia epistemológica respecto a lo que se enseña, cómo se enseña y su correlato en la formación profesional de los estudiantes.

Se definieron como objetivos:

- Identificar las particularidades que asumen para los estudiantes las prácticas profesionales (talleres de integración) en el marco de la nueva currícula de Trabajo Social, respecto de los facilitadores u obstáculos para la construcción del objeto de la disciplina como proceso científico, visualizando avances y restricciones en términos de objetivos pedagógicos.
- Lograr reconocer los aspectos que inciden como limitaciones en el proceso formativo de los estudiantes de Trabajo Social para lograr un *conocimiento pertinente* sobre las problemáticas que atraviesan el campo profesional en los tiempos contemporáneos.
- Reconocer y describir los procesos desplegados en términos de prácticas pedagógicas, en los espacios de los talleres de integración, que favorecen poner *en conjunto, religar* los conocimientos que los estudiantes van adquiriendo en su proceso formativo.

Es en este sentido que nos planteamos indagar las características que asumen las experiencias pedagógicas en el trayecto formativo a partir de los talleres de integración, concretamente en el proceso de construcción científico del objeto de la disciplina de trabajo social (la articulación de los contenidos disciplinares con los saberes de los estudiantes).

En resumen, las reflexiones y análisis del trabajo investigativo permitió recuperar las fortalezas, en términos de posibilidades que se orientan a una enseñanza para la comprensión, lo que repercute favorablemente en los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes con relación a los contenidos disciplinares; como también identificar –muy especialmente- aquellas cuestiones que aparecen como dificultades y/o limitantes para favorecer tales procesos; por ejemplo a partir de la permanencia y/o coexistencia de ideas naturalizadas respecto a contenidos vinculados al campo disciplinar a lo largo del trayecto formativo de los estudiantes.

El análisis a partir de la teoría de las representaciones sociales desde la cual se abordó el objeto, posibilitó la interpelación permanente en la conjunción de los saberes disciplinares y las representaciones sociales puestas en juego en las prácticas educativas.

Otro de los proyectos trabajados (2011-2012) plantea como objetivo general *Conocer y comprender las representaciones sociales de los alumnos cursantes de la cátedra Taller II Aproximación a los ámbitos de Actuación Profesional sobre las prácticas profesionales del Trabajo Social*. Interesó indagar como docentes de la asignatura acerca de las representaciones con las que llegan los alumnos en torno al Trabajo Social. En tanto 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.

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 de ejercicio profesional?- ¿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 nuestro quehacer como trabajadores sociales? ¿Cuáles fueron los motivos personales por los que eligieron cursar la carrera?

Sobre la base es 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 el campo profesional del Trabajo Social.

En términos de aproximaciones de cierre se expresa, que, aunque se hayan abordado nuevos contenidos en el marco de la cátedra y otros del segundo año de la currícula, persisten ciertas representaciones sociales en torno a la profesión, vistas más desde el sentido común. Situación ésta que interpela a los docentes, respecto a 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. No obstante, es preciso aclarar que si bien se evidencia la incorporación de contenidos disciplinares en los estudiantes, a partir de una mirada más compleja de posicionar a la profesión, también se advierte –por ejemplo- 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 las problemáticas sociales.

Se sintetizan, algunos aspectos que se consideran como obstáculos epistemológicos para la producción de conocimiento que contribuya a que la profesión cuente con corpus teórico propio, que eventualmente redundaría en un posicionamiento más consolidado en el campo de las ciencias sociales. Podemos mencionar acá: la marcada tendencia del trabajo social a la “acción” más que a la construcción de un pensamiento propio; la relación fragmentaria y de exterioridad que, tradicionalmente, ha establecido la profesión con la teoría y con los procesos de constitución de la misma; la tendencia de depender de las políticas estatales e institucionales, ubicándose preferentemente en el campo de aplicación de las mismas sin notoria participación directa en el diseño y evaluación de éstas; la intermitencia de los procesos reflexivos y de construcción en torno a la especificidad profesional y a la necesidad de avanzar decididamente en el fortalecimiento de los procesos de construcción de saberes propios de la profesión.

Como otro como antecedente que podemos referenciar es el proyecto de investigación denominado *El Trabajo Social en la Región NEA. Aproximación al conocimiento del desarrollo de la profesión en las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones*, investigación desarrollada en los años 2007 y 2008. Su objetivo general se orientó a *indagar y describir el desarrollo de la profesión en la región NEA: provincias de Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones; como objetivos específicos se definieron: *analizar los hechos sociales, económicos, políticos y culturales en el transcurso del desarrollo del Trabajo Social en la Región, * indagar sobre los distintos momentos de la formación profesional y la inserción laboral de los egresados, en el contexto de la Región.

Esta reconstrucción de las relaciones a nivel regional del Trabajo Social se realizó a partir de numerosos testimonios, documentos, acontecimientos que parecían desconectados entre sí, pero que encontraron relación en el contexto regional y del país.

El objeto de estudio se abordó a través de tres dimensiones: teórico-metodológico, operativo-instrumental, ético-político.

Además, se trabajó los distintos momentos de la formación profesional, comparando –en ese tiempo- los planes de estudios de la carrera de seis instituciones académicas existentes en la región. Cinco de ellas de nivel terciario en las localidades de Virasoro y Mercedes en la provincia de Corrientes; Chaco, Formosa y Corrientes Capital; y una de nivel universitario en Misiones.

Del análisis respecto al objeto de estudio del Trabajo Social en los distintos planes, se concluye que: se evidencia por un lado que la alta fragmentación de la formación académica limita y/o dificulta la integración de los conocimientos objetivo éste último planteado como aspiración en los diseños curriculares analizados. Los planes considerados oscilan entre 28 y 43 espacios curriculares, combinando asignaturas, talleres, seminarios a lo largo de los trayectos formativos. Es común a todos los planes el requerimiento de un trabajo final bajo diferentes modalidades. Aunque el análisis del objeto de estudio del trabajo social es abordado desde el aporte de diferentes disciplinas (economía, sociología, antropología, psicología y otras), fundamentalmente aquí -se notó que estos son trabajados de modo fragmentado a partir del cursado de cada una de las materias-, ante la ausencia de un eje vertebrador que las articule.

Si bien la elaboración de varios de los planes de estudio que se analizan se da en una época de acentuación del neoliberalismo y por ello responden a cierta tendencia al pragmatismo en su estructuración también se expresa que no es algo inmutable; sino que son flexibles y sujetos a modificaciones.

En síntesis, la mirada de esta formación profesional se sostiene, no se ubica al margen de los juegos del poder, como tampoco exenta de responsabilidades políticas derivadas de los intereses que median tanto la producción de saberes que fundamentan su quehacer, como las razones que subyacen a su producción.

Consideramos un antecedente importante en tanto esta producción aporta una lectura analítica—a partir de diferentes dimensiones- respecto a las propuestas formativas existentes en la región, y en particular de la carrera Licenciatura en Trabajo Social –FHyCS- UNaM-, como antecedente previo al actual plan de estudio que abordamos en la presente investigación.

Otra de las producciones en investigación lleva por título: *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 Cs. Sociales. UNaM.* Se implementó durante el 2005 y 2006.

El propósito general de este trabajo fue describir y analizar los aspectos referidos a la inserción y aquellos que favorecían un buen desempeño de los alumnos al finalizar el primer año de la carrera en la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales, como así también las causas asociadas a la deserción de los mismos. Como algunos interrogantes iniciales se plantea ¿Cuál es el sentido que estos agentes sociales dan a la elección de una carrera y a su permanencia y al abandono de la misma? ¿Cuáles son aquellos alumnos que tienen éxito y qué factores inciden en ello?

En tal sentido, como resultados esperados se planteó producir conocimientos básicos sobre la dinámica: inserción, permanencia y deserción de los alumnos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, a los fines de contribuir a la generación de acciones académicas que posibiliten mejorar la distribución de los recursos docentes de infraestructura

y como consecuencia el mejoramiento del nivel educativo. Se planteó como resultado propiciar así intervenciones educativas en esa línea.

Como síntesis de lo abordado se sostiene que la calidad de vida de los hogares de los que provienen los estudiantes continúa siendo gravitatoria en las desigualdades de acceso y permanencia en la educación superior –aún con las chances que puede brindar el acceso irrestricto y no arancelado-, y de hecho actúa en contra de las aspiraciones de los hogares más empobrecidos. Cuando los jóvenes eligen una carrera universitaria lo hacen en condiciones de relativa restricción, en los cuales influye, sin dudas, la disponibilidad de capitales, el interés y apoyo efectivo comprometido por sus padres, la historia curricular académica, etc.

Así, el imaginario de las preferencias queda fuertemente condicionado por la capacidad de contraponer los recursos necesarios para adquirir la oferta deseada, el desajuste entre recursos de oferta y demanda se sortea adaptando las expectativas a las ofertas disponibles.

De este modo, los estudiantes que logran pasar esas barreras de exclusión, una vez dentro de la educación superior, deben reajustar sus condiciones para la permanencia y la promoción dentro de la universidad.

Las dificultades a las que se enfrentaron los cursantes en su fase de ingreso se relacionan directamente con el cambio de comportamiento en la cantidad y frecuencia de estudio. Sostienen que ya desde el cursillo de ingreso se encontraron con problemas para la comprensión del material de estudio, por ejemplo.

Entendemos que la información que aporta este trabajo se vincula mucho con el tema objeto de interés de la propuesta, en tanto aparece como uno de los aspectos abordados la dimensión formativa vinculada al desempeño académico de los estudiantes, a

partir de ciertas expectativas, ideas, nociones con la que ingresan a la universidad y que tiene incidencia en su posterior trayectoria académica.

Otro antecedente es el trabajo de investigación denominado *Procesos de formación académica, identidad y representaciones de docentes y alumnos de la carrera Licenciatura en Trabajo Social 2003-2004*.

En el marco de este proyecto se abordó acerca de la identidad y formación profesional relacionada con la Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM. Los objetivos principales del trabajo fueron relevar y reconstruir las percepciones y valoraciones de alumnos y docentes respecto a la identidad profesional y analizar las bases teórico-conceptuales y metodológicas sobre los que se fundamenta la formación.

Se consideraron aspectos vinculados a los escenarios, procesos y sujetos del campo profesional, analizando tanto el objeto como los objetivos de la profesión, el carácter disciplinar del Trabajo Social y su relación con las Ciencias Sociales, como así también los modelos de formación y el contexto histórico y político en que surgen. Se incluyó además los debates y posiciones actuales respecto a la instrumentalidad del Trabajo Social. Asimismo, se realizó una mirada a los sucesivos planes de estudio de la carrera de Trabajo Social en la UNaM, particularizando el del año 1999 vigente en el momento del desarrollo del trabajo investigativo.

Respecto de algunas conclusiones, particularmente del análisis del plan de estudio 1999 en el marco de la investigación –y recortando en términos de las conclusiones generales- se mencionan como núcleos problemáticos: ausencia de directrices teóricas, lo que profundiza los niveles de fragmentación de los contenidos mostrando un desfasaje entre los objetivos de la formación y el perfil de graduado. Otro núcleo refiere a la desarticulación entre las áreas que estructuran la propuesta formativa: lo que redundaría en la diversidad y

superposición de los mismos y resultan insuficientes para aportar a la formación. También se menciona como un tercer núcleo problemático la falta de explicitación de directrices teóricas de la especificidad del trabajo social. Con relación a ello también se evidenció la ausencia en la definición de ejes teóricos-metodológicos y operativo-instrumentales ordenadores de los distintos niveles de abordaje de la práctica profesional, que aporten a la profundización de la especificidad de la profesión.

5. La estrategia metodológica en la construcción del objeto de estudio

Cabe acotar que el interés por el tema no surge en esta tesis doctoral, sí su profundización y ampliación, en una línea de continuidad del trabajo de investigación: *La construcción de la identidad profesional desde la lectura de los procesos formativos*, referenciado en el apartado de *antecedentes*. Entendemos dicha producción como una primera aproximación al abordaje de la temática para ampliarla luego en la presente tesis. Consideramos preciso expresar que la profundización y problematización en el abordaje del *objeto de estudio* también implicó *rupturas* de parte de la investigadora a partir de la incorporación de aportes teóricos más actualizados, lo que dio lugar a un cambio en su tratamiento a partir de ello. Particularmente desarrollamos aquí la construcción de los procesos de identidad/es de trabajo social de parte de los estudiantes durante su formación profesional, en un diálogo y vinculación con sus *trayectorias educativas/estudiantiles* aspectos estos últimos claves y novedosos en este trabajo.

Asumimos una concepción constructivista respecto de la formación profesional entendida en un sentido amplio y vinculada a la búsqueda para encontrar una cierta forma, o de ponerse en forma, para ejercer un oficio, una profesión, desde lo que expresa Ferry (1997); y por ende relacionado al desarrollo personal del sujeto.

Este posicionamiento tiende a recuperar y fomentar en los estudiantes una relación con el conocimiento desde un vínculo positivo, a los fines de favorecer la apropiación de contenidos desde procesos reflexivos y críticos que respondan a sus necesidades e intereses puntuales. La enseñanza académica se vincula así a la dimensión subjetiva de los mismos.

Además, resulta relevante en toda propuesta curricular tener en cuenta los saberes previos con los que llegan a la universidad, de modo de ir conjugando estos y los nuevos aprendizajes en la construcción de los conocimientos.

En consecuencia, asumimos 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, p. 5), espacio en el cual se conjugan las mediaciones cognitiva y afectiva. De modo tal que el desarrollo de la formación profesional trasciende la acreditación académica formal, involucrando otras dimensiones de crecimiento y desarrollo personal.

Estas consideraciones se encuadran en el modelo de *aprendizaje significativo*, contemplando –desde esta perspectiva- 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” (Edwards, 1993, p. 28). Este tipo de relación implicaría lo que se 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 y objetos; -y la implicación afectiva para establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y aprendizajes anteriores. (Vain, 2006, p. 32)

Asimismo, se reconoce desde esta perspectiva un protagonismo activo del estudiante en su formación, en este caso en las particularidades que asume su itinerario educativo para encontrar su forma. De modo tal que en esta noción de lo formativo se incorpora a la enseñanza y el aprendizaje como soportes de la formación, pero a su vez las trasciende; incluyendo además como venimos sosteniendo las trayectorias estudiantiles; también denominadas trayectorias educativas, términos que usamos como sinónimos.

En el contexto de la universidad, como en el caso que nos ocupa, el proceso formativo se orienta a la formación profesional:

Quando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol que uno va a desempeñar, etcétera. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. (Ferry, 1997, p. 54)

Entendemos que el desarrollo personal para encontrar esa forma (es decir este sentido de lo formativo) está relacionado muy particularmente a las diversas experiencias que conforman las biografías de los sujetos –y que trasciende el cursado curricular- e íntimamente ligado a sus trayectorias educativas/estudiantiles. Es en ese cruce desde el que se significan y resignifican lo incorporado en términos de contenidos disciplinares y van configurando sus identidades como futuros trabajadores sociales. Adherimos a este concepto de trayectorias educativas/estudiantiles como uno de los centrales en el abordaje de nuestro objeto.

Se asume a partir del mismo, que la experiencia escolar, en nuestro caso universitaria, es diversa y heterogénea de acuerdo a los grupos de estudiantes, por lo que asume rasgos singulares y particulares, de allí que las experiencias educativas no son lineales

ni homogéneas lejos de las posiciones tradicionales muy arraigadas que pensaban que el acto educativo generaba una experiencia común a todos los que participaban de él.

Por el contrario, el concepto de trayectorias educativas/estudiantiles que asumimos tiene una connotación más amplia y recupera la heterogeneidad de experiencias/vivencias –tanto formales como no formales- que atraviesan los sujetos. En consecuencia, van configurando biografías diversas en función de tales itinerarios, lo que claramente tiene impacto en su formación como futuros trabajadores sociales.

Es así que esta perspectiva nos posibilita considerar en la formación profesional, por un lado, lo institucional formativo reflejado en el currículo⁴ como también y particularmente, las trayectorias educativas de los sujetos -en nuestro caso como estudiantes-, sobre la base de las diversas posiciones que ocupan. Es así que resulta relevante recuperar cómo se entretajan el cursado de la propuesta curricular con sus biografías y consecuentemente se van delineando perfiles identitarios igualmente diferentes en función de tales trayectorias. Por lo que entendemos que las identidades se configuran sobre aspectos que hacen a la propia historia personal y social.

Concebimos así a la/s identidad/es como “...el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones” Dubar (1991, como se citó en Gewerc, 2001, p.5). A su vez la formación profesional resulta un espacio significativo en su configuración. Nociones que se amplían en el apartado del marco referencial.

⁴ Según Hamilton (1996) un *currículo* representa una ruta o viaje que se emprende para llegar a un destino.

5.1. Momentos de la estrategia metodológica

5.1.1 Primer momento

Este consistió en el análisis documental del Plan de Estudio (2010) de la Licenciatura en Trabajo Social y los programas de las materias denominadas *específicas* de la carrera del núcleo *campo profesional*. Aquí trabajamos los aspectos sustantivos-para el abordaje de nuestro tema- en tanto y en cuanto vinculamos las configuraciones que asume la/s identidad/es profesional/es del trabajo social en los estudiantes desde la lectura de los procesos formativos, desde el inicio de sus trayectorias educativas/estudiantiles.

El relevamiento de esta documentación está directamente relacionado con uno de los objetivos específicos de la propuesta investigativa: *Reconocer el modo en que se define la identidad profesional del trabajo social en el currículum formal (plan de estudio, programas de asignaturas) e identificar la perspectiva de enseñanza en la propuesta formativa.*

5.1.2 Segundo momento

Esta instancia en la construcción de la metodología contempla el relevamiento de fuentes primarias, a partir de: a) un abordaje cuantitativo –con la instrumentación de cuestionarios autoadministrados-; y, b) un abordaje cualitativo con grupos focales.

Dicho planteo es considerado como una continuidad del momento anterior donde a partir de la lectura de los documentos se estructuran ciertos ejes-orientado a establecer la correlación entre lo planteado en el currículum formal⁵- con el modo en que se operacionaliza el mismo -currículum real-, desde el discurso/opiniones de los estudiantes en

⁵ Es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas y del plan de estudio como representación documental del currículum. En tanto que el currículum real es la puesta en práctica del currículum formal y el currículum oculto a diferencia del formal es aquel que no está explícito en algún documento. Se refiere a los aprendizajes adquiridos no solo por los alumnos sino también por la interacción social (Gil, Castillo et al., 2018, *Currículum formal, real y oculto*).

las prácticas educativas. Además de considerar también cómo se manifiesta el currículum oculto en dicho proceso.

a-Universo de estudio, conceptos centrales, dimensiones

En tal sentido, y considerando los objetivos investigativos, el universo de estudio lo constituye los estudiantes cursantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la FHycs- UNaM, durante el año académico 2017, atendiendo que nuestro foco de interés está centrado en el proceso de construcción de identidad/es profesional/es de los cursantes de la carrera en referencia.

Son tres los conceptos centrales trabajados en la investigación –que serán luego ampliados en el capítulo del marco teórico referencial-: *configuraciones identitarias, trayectorias educativas/estudiantiles y trayecto formativo* a partir de los cuales se operacionalizan las dimensiones abordadas.

El *concepto de configuraciones identitarias* reconoce particularidades y especificidades diversas en la construcción de los procesos identitarios. Se asume que coexisten distintas tendencias al interior del campo profesional del trabajo social, lo que se traduce en la configuración de diversas identidades a lo largo de su trayectoria; por lo que no se puede hablar de un único relato cuando abordamos el tema. La *dimensión* contenida en este concepto es la de *identidad profesional*.

Se tuvo en cuenta particularmente acá la manera en que los estudiantes, a través de sus discursos/opiniones, se posicionan en torno a los diferentes aspectos inherentes a la/s identidad/es profesional/es durante su proceso de formación profesional, que hacen a pensar y reflexionar con respecto al trabajo social como campo profesional

El *concepto de trayectorias educativas/estudiantiles* no solo remite al espacio académico –tal cual ya lo planteamos– sino que lo trasciende y tiene su atravesamiento en la

biografía de los sujetos; dando cuenta de la relevancia que cobra la participación de los estudiantes en ámbitos formales y no formales que van conformando sus trayectorias y que inciden en las características que asume su proceso formativo.

La *dimensión* contenida en este concepto es la *biográfica*, en la que tratamos de identificar justamente las diversas experiencias previas a su ingreso a la universidad, como también su participación en distintos ámbitos, además del estrictamente curricular, a los fines de considerar cómo estas influyen en el recorrido de los cursantes por la carrera y van marcando itinerarios y posicionamientos diferentes en tal sentido. Del mismo modo recuperar –en una aproximación general– la participación de padres/tutores en diversos ámbitos comunitarios/de militancia política, religiosas, gremiales y si sus hijos tienen también participación en espacios similares.

Con respecto al *concepto trayecto formativo*

Se entiende la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes. (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, s.f.)

Su operacionalización se da a través de la *dimensión proceso formativo* donde se consideró las opiniones de los estudiantes en términos de fortalezas y debilidades que identifican a la propuesta formativa en términos de contenidos disciplinares, las prácticas de formación profesional; y como se traduce en términos de propuesta pedagógica en la enseñanza. En otras palabras, como se plasma en el currículum real lo contenido en el currículum formal desde sus opiniones; como también eventualmente lo que se refleja en términos de currículum oculto; a partir de las prácticas educativas.

Cabe acotar que cada uno de los aspectos considerados en las dimensiones referenciadas se abordan de modo relacional y articulado en torno a la lectura y análisis del objeto de estudio, contenido en el tercer capítulo.

Agregamos el siguiente cuadro en términos aclarativos:

Conceptos centrales, dimensiones y aspectos relevados

Conceptos	Dimensiones y aspectos relevados
Configuraciones identitarias	Identidad profesional: profesión/disciplina, intervención crítica, papel de la investigación, funciones del/a trabajador/a social, denominación como asistente social, niveles y áreas.
Trayectorias estudiantiles	Biográfica: experiencias extracurriculares en la universidad, fuera del ámbito universitario, antecedentes laborales, militancia, gremial, ámbito religioso, otros. Participación de padres/madres/tutores en instancias comunitarias.
Trayecto formativo	Proceso formativo: lectura del plan de estudio en términos de fortalezas y debilidades en términos de formación profesional; las prácticas profesionales y las propuestas de enseñanza.

b-Abordaje cuantitativo

Con el propósito de incluir un mayor número de personas consultadas-se instrumentaron formularios de encuestas con preguntas cerradas y abiertas- donde se abordaron las tres grandes dimensiones definidas: la *identidad/es profesional/es*, la *biográfica* y la del *proceso formativo* que surgen de los conceptos centrales referenciados en torno al objeto de estudio. Aquí el trabajo se orientó a relevar información general de los estudiantes referente a los aspectos más significativos de tales dimensiones, posibilitando a partir de ello tener una descripción general de los elementos que contribuyen a la configuración preliminar de la/s *identidad/es profesional/es*, en aquellos que están transitando el camino durante el proceso de formación profesional. Conocer qué perfiles de identidades se

van configurando en función de sus trayectorias educativas/estudiantiles y qué incidirá en futuros posicionamientos para el ejercicio profesional.

Los cuestionarios autoadministrados se aplicaron a cursantes de los siguientes espacios curriculares: *Taller II Aproximación al Campo de Actuación Profesional* (del segundo año) y a cursantes del *Espacio de Integración Curricular de Graduación* (de quinto año) de la carrera. De estos, los que completaron los formularios fueron 53 estudiantes del segundo año representando al 42 % de dichos cursantes; y 13 cursantes del último año que representan el 50 % de los mismos; estos componen la muestra no probabilística y constituyen las unidades de análisis, configurándose asimismo en nuestra unidad de observación a partir de determinados *criterios de selección*, a saber:

*Cursantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social durante el año académico 2017.

Se componen como referentes en tanto el objeto de estudio se delimita sobre la construcción de la/s identidad/es profesional/es del trabajo social de los estudiantes de dicha carrera.

*Que estén representados estudiantes en distintos momentos de su trayecto académico (al inicio y finalizando el mismo).

La presencia en la muestra de estudiantes de segundo y quinto año nos permite reconocer las argumentaciones con las cuales estos definen la idea de identidad/es profesional/es y analizan la propuesta formativa en distintos momentos de su trayecto académico, que nos posibilite establecer continuidades y rupturas en el sentido de las construcciones que realizan en torno al objeto.

La selección de cursantes de segundo año se explica también por el hecho de que ya tienen un primer trayecto inicial recorrido que les implica una aproximación general a

la carrera; y los cursantes avanzados ya próximos a egresar, en la etapa final de su proceso de formación; que los sitúa desde otro lugar y momento en la lectura de la profesión/disciplina.

*Que sean estudiantes del segundo y quinto año de la carrera –año 2017-; cursantes activos del *Taller II Aproximación al Campo de Actuación Profesional*-acá se pondera que sea una materia del campo profesional, espacio en que se aborda contenidos de la *especificidad* disciplinar- y de una comisión del *Espacio de Integración Curricular de Graduación* –cátedra que transitan cuando ya tienen la mayoría de las materias del Plan de Estudio cursadas cuyo objetivo es que integren los conocimientos incorporados durante su proceso de formación profesional-, ambos grupos cursando el año académico en referencia.

Aportan en el mismo sentido que lo señalado previamente.

c- Abordaje cualitativo

Con los resultados más relevantes de la instrumentación de los formularios de encuesta, se planteó seguidamente-en este momento de relevamiento de fuentes primarias– una instancia con grupos focales como parte de la estrategia cualitativa a los fines de profundizar el tratamiento de la información del objeto en referencia, respecto de lo relevado en los momentos anteriores.

La estrategia de los grupos focales como “...técnica metodológica se ocupa del estudio de lo que piensan, lo que comparten varios individuos en un proceso de reflexión construida en un espacio común...” (Manrique y Pineda, 2009, pp. 1-2).

Esta técnica posibilita generar un ambiente de confianza –grupo de pares-, que permite estudiar y comprender con mayor flexibilidad los discursos, las relaciones complejas de los sujetos (estudiantes) con respecto al objeto de estudio, hacer visibles sus reflexiones, interpelaciones en tal sentido.

En el análisis cualitativo

...el criterio para la selección de la muestra no es probabilístico sino intencional. En este sentido, se seleccionan casos que varíen en aquellas características consideradas relevantes para la respuesta al interrogante planteado (...) El análisis no consiste en la estimación cuantitativa de parámetros de un universo dado, sino en el estudio comparativo de la conducta de actores dentro de un contexto determinado (...) para interpretar la diversidad y semejanza de las conductas observadas.(Gallart,1993,como se citó en Robles, 2013, p. 19)

Los criterios de selección en este caso tuvieron en cuenta las *trayectorias educativas/estudiantiles* diferenciadas de los cursantes de ambas cátedras referenciadas y sus posicionamientos en torno al objeto, quienes se constituyeron como informantes a partir de sus respuestas del formulario en el momento previo. De ese grupo mayoritario, se selecciona para el abordaje cualitativo, por un lado: grupos de estudiantes con participación en diversos espacios formativos extracurriculares –además del cursado de la carrera-, y otro grupo de estudiantes cursando exclusivamente la misma, sin participación en otros ámbitos de formación dentro de la universidad o fuera de ella.

La reflexión en estas instancias se orientó a reconocer las argumentaciones con las cuales estos definen la idea de identidad/es profesional/es al inicio y final del ciclo de formación, qué relación establecen con sus trayectorias educativas/estudiantiles –como parte de sus biografías de vida- en los posicionamientos que van asumiendo concerniente al objeto, como también recuperar en ese diálogo sus reflexiones y argumentaciones respecto a la propuesta formativa –currículum real- y cómo lo transitan.

Los grupos focales de reflexión estuvieron conformados por grupos reducidos de cursantes (máximo de 8) del segundo y del quinto año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social en cada caso, y fueron constituidos a partir del diseño de una muestra intencional y no probabilística aplicadas a tal efecto. De este modo se trabajó en dos instancias –con cada grupo de cursantes- y contó con el aporte de colaboradores para la coordinación de los grupos de trabajo y el registro de los datos sustantivos en el tratamiento

de las temáticas -a partir de grabaciones y anotaciones en un cuaderno de campo-; para luego sistematizarlas y analizarlas sobre la base de las dimensiones definidas.

De modo que para su constitución se tuvo en cuenta el *perfil* de los cursantes en cuanto a sus trayectorias educativas/estudiantiles, considerando que de acuerdo a cómo se conforman estas incidirán en las diversas configuraciones identitarias que van construyendo como futuros trabajadores sociales, tal cual lo planteado en nuestra hipótesis de trabajo.

Y en este camino resultó clave recuperar las propias voces de los cursantes, considerando sus discursos, narraciones configuradas como *tramas* –desde el abordaje narrativo de la identidad-, a partir de las cuales van “poniendo en sentido” sus vivencias, experiencias, acciones diversas, desde sus propios relatos.

5.1.3 Tercer momento

Este último momento contenido en la estrategia metodológica refiere a la construcción de las reflexiones finales en un diálogo con el análisis de la información relevada en torno a nuestro objeto de estudio, problematizando sus hallazgos a partir de los contenidos teóricos abordados en su tratamiento.

Así, los distintos momentos del proceso metodológico transitado nos permitió la aproximación a nuestro tema a partir de las tres dimensiones definidas, abordadas estas desde el sentido que le damos a la formación: como integral y abarcativa, entendiéndola como un proceso que se vincula a toda la vida y que trasciende claramente los contenidos curriculares.

SEGUNDO CAPÍTULO

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

1. Trayectoria histórica del concepto de Identidad

El término *identidad* ha sido revisado y replanteado al interior de las ciencias sociales en los últimos tiempos, sometido a una rigurosa crítica que es fuertemente debatida en la teoría social.

Tal cuestionamiento se centra fundamentalmente en los conceptos *esencialistas* de la identidad; marco desde el cual se lee e interpreta a dicha categoría como integral, originaria, unificada e inmóvil; existiendo en la actualidad un proceso de deconstrucción del sentido que asume este término desde dicha perspectiva.

La aproximación al tema requiere situarnos en los contextos de la modernidad y posmodernidad/modernidad tardía para intentar comprender los sentidos que van a asumir la/s identidad/es en cada contexto histórico. En tanto que la llamada por muchos autores *crisis de identidad* es inherente a un proceso mayor, que como lo plantea Hall (1992) está *dislocando* tanto los procesos como estructuras básicas de las sociedades modernas; las que están siendo descentradas o fragmentadas a partir de la interpelación de un relato que se configuró en certidumbres ontológicas previas.

Consideramos central el abordaje de estas nociones para interpelar las configuraciones que irá asumiendo el concepto de identidad a lo largo del tiempo. ¿Cuáles son los aspectos sustantivos a la hora de hablar de modernidad, *posmodernidad* y/o *modernidad tardía* –de acuerdo al autor que se tome- y que tienen necesariamente su atravesamiento en la configuración de identidades diversas?

En lo que sigue intentaremos realizar una breve aproximación a tales categorías para luego establecer algunas aclaraciones al respecto.

El proyecto político de la modernidad emergió a los fines de liberar al hombre mediante la razón del caos amenazante de la naturaleza –sobre la que no se tenía aun dominio-, desterrando los mitos y la imaginación a través de la ciencia. La Ilustración se basaba en la confianza de la razón humana, en la ciencia como posibilidad concreta de mejora de las condiciones de vida de las personas, orientada a su libertad y derechos como ciudadanos.

Así, la sociedad liberal apareció como una sociedad de sujetos libres e iguales, homogéneamente equipados con la libertad para decidir sus propios destinos. El carácter emancipatorio de este nuevo paradigma social radica en el principio bastante amplio de reconocimiento del otro como igual, reconocimiento recíproco que no es nada distinto al moderno principio de solidaridad. En tanto la ciencia moderna avanzó en su regulación sobre la naturaleza, también fue promoviendo la emancipación del ser humano (De Souza Santos, s.f., p. 34).

Pero cabe aclarar que la sociedad liberal que estaba surgiendo en este contexto era además una sociedad capitalista, de mercado, que necesitaba para garantizar su funcionamiento y reproducción tomar distancia de los principios sobre los que se funda el programa de la Ilustración se ven truncados “(...) ya que permuta aquella anhelada liberación de la superstición vía dominación fáctica de la naturaleza por una opresión de corte productivo-burocrática volcada contra el mismo sujeto ahora” (Vergara Henríquez, 2011, p. 103).

La racionalización en un proceso progresivo que se extiende a toda la vida social conlleva a la par la pérdida de sentido y libertad (Horkheimer y Adorno, 1994, como se citó en Vergara Enríquez, 2011). El avance de los medios técnicos supuso un proceso de deshumanización. El factor de la hiperracionalización que incluye la Ilustración define las características que asume la modernidad histórica constituyendo así su patrón identitario.

Lo que descansa bajo esta consideración es la convicción de que el sujeto racional piensa bajo la figura de principios de corte fisico-matemático, que luego se transforman en leyes consideradas naturales, esenciales y originarias para la nueva condición racional esquematizada por procedimientos

cognitivos, éticos y estéticos de corte necesario y universal, persuadiéndolo de poseer una verdad inequívoca, objetiva, positiva... (Vergara Henríquez, 2001, p. 97)

En tal sentido, el mismo autor sostiene que “el capitalismo es el lado negativo del programa de la modernidad y de su consecuente racionalización ordenada y disciplinaria en aras de un fin...” (Vergara Henríquez, 2011, p. 108).

En este marco, las personas desde un principio se ven enclaustradas en sistemas de relaciones e instituciones que son parte del control social, más allá que la libertad formal esté reconocida y aceptada. En palabras de Horkheimer y Adorno “(...) oficialmente nadie debe rendir cuentas sobre lo que piensa” (2013, p.167). Pero a su vez la cultura de masas inscripta en el funcionamiento de la misma sociedad es la que en palabras de Vergara Henríquez “(...) certifica el vaciamiento de sentido de la existencia individual” (2011, p.109).

La cultura de masas revela así el carácter ficticio que la forma del individuo ha tenido siempre en la época burguesa, y su error consiste solamente en gloriarse de esta turbia armonía de universal y particular. El principio de la individualidad ha sido contradictorio desde el comienzo. (Horkheimer y Adorno, 2013, p. 172)

Es así que, truncado el proyecto político emancipatorio de la modernidad en términos de sus ideales fundantes ante el progreso capitalista propio de la racionalidad instrumental, se definen en este marco presupuestos identitarios homogeneizantes donde prima una mirada *esencialista*, que tiene como basamento cierto contenido intrínseco y esencial definido por un origen común y/o características comunes con otra persona o grupo; de lo que se desprende una coacción a la unidad. En este contexto, dicha perspectiva reprime las diferencias con análisis reduccionistas y de lógica binaria en la lectura de los procesos: individuo-sociedad, Estado-sociedad, público-privado; micro-macrosocial, mente-materia; entre otros aspectos. “El individuo es tolerado sólo en cuanto su individualidad sin reservas con lo universal se halla fuera de toda duda” (Horkheimer y Adorno, 2013, p. 172).

De este modo existe “el socavamiento de la credibilidad de la razón en manos de la industrialización y su encarnación histórica en el capitalismo y su prolongación en el liberalismo económico, como asimismo la ruptura de la relación entre modernización y calidad de vida...” (Vergara Henríquez, 2011, p. 102).

En este escenario, en las Ciencias Sociales modernas como en los movimientos sociales, las categorías de identidad fueron utilizadas para reflejar la realidad o la esencia de la persona, apelando a una referencialidad estable como punto de anclaje que supuso la idea de un sujeto autónomo, autocentrado y transparente.

En efecto, en los proyectos modernos, la vida misma pasa a ser interpretada como un camino continuo, siempre de la misma manera –direccional- y siendo difícil cambiar y/o alterar dicho rumbo. Esto es, el punto de partida y llegada viene a ser una identidad plenamente constituida; en donde se asume la existencia de identidades auténticas y originarias sobre la base de experiencias “universalmente” compartidas. Aportes que contribuyeron a definirla como algo dado e inmutable, y en consecuencia a las prácticas sociales como perdurables en el tiempo y con características comunes y cualidades predeterminadas de los sujetos.

Cabe acotar que los planteos deconstructivos del concepto de identidad como *esencia* al que referimos, se inscriben en el marco de la crisis de ciertas concepciones universalistas a partir de mediados de los años ochenta, que implicó el replanteo teórico de las mismas, apareciendo en tal contexto argumentaciones que hablaban del *fin* de la modernidad. Surge así una *nueva inscripción discursiva*: la posmodernidad (Arfuch, 2010) que sostiene en tal sentido la pérdida de certezas, una percepción clara de un *decisivo descentramiento del sujeto*, de experiencias de vida diversas; que tendrá su correlato en la configuración y asunción de identidades y subjetividades distintas. En definitiva, se trata de un cambio

cultural significativo que fundamentalmente se da a fines del siglo XX y va a transformar la dinámica de tal sociedad.

Esto está fragmentando los paisajes culturales referentes a clase, género, sexualidad, etnicidad, raza y nacionalidad que nos proporcionaban posiciones estables como individuos sociales. Estas transformaciones también están cambiando nuestras identidades personales, minando nuestro sentido de nosotros mismos como sujetos integrados. Esta pérdida de un “sentido de uno mismo” estable a veces es llamada dislocación o descentralización del sujeto. Este conjunto de desplazamientos dobles –que des-centra a los individuos tanto de su lugar en el mundo cultural y social como de sí mismos –constituye una crisis de identidad para el individuo. (Hall, 1992, párr. 5)

Como hemos visto, dicho concepto, desde la perspectiva más esencialista, ya no resulta acorde para explicar la fragmentación contemporánea, y en tal sentido existe hoy en día un fuerte cuestionamiento a lo que aparece naturalizado como una identidad esencial, ya determinada, que bajo el racionalismo formal se lee e interpreta como un proceso social a partir de la configuración de una identidad plena que implica la existencia de un ser a-problemático y ya constituido, donde se reconoce así la identidad apriorística del Ser, como referimos antes (Catanzaro, 2005).

De este modo -y de acuerdo a lo que venimos sosteniendo con tales argumentaciones- existe la declinación de un imaginario y/ o representación nucleador/a y hegemónico/a en la configuración de los procesos identitarios.

Una nueva inscripción discursiva, y aparentemente superadora, la “posmodernidad”, venía a sintetizar el estado de las cosas: la crisis de los grandes relatos legitimantes, la pérdida de certezas y fundamentos (de la ciencia, la filosofía, el arte, la política), el decisivo descentramiento del sujeto y, coextensivamente, la valorización de los “microrelatos”, el desplazamiento del punto de mira onmisciente y ordenador en beneficio de la pluralidad de voces, la hibridación, la mezcla irreverente de cánones, retóricas, paradigmas y estilos. (Arfuch, 2010, p.18)

En tal sentido, Bauman (1996), citando a Christopher Lasch, expresa que el concepto de identidad refiere a las personas y las cosas y que ambas perdieron este sentido de solidez y continuidad definidos en la sociedad moderna.

Surgen así los debates en torno del *fin* de la modernidad. “(...) se planteaban allí las (después) célebres argumentaciones sobre el fracaso (total o parcial) de los ideales de la Ilustración, las utopías del universalismo, la razón, el saber y la igualdad, esa espiral ininterrumpida y ascendente del progreso humano” (Arfuch, 2010, p.18).

Con relación a estos replanteamientos del concepto en tiempos diferentes, Bauman sostiene que “(...) si “el problema *moderno* de la identidad” era cómo construirla y mantenerla sólida y estable, el “problema *posmoderno* de la identidad” es en lo fundamental cómo evitar la fijación y mantener vigentes las opciones” (1996, p. 40). Es así que, en el primer escenario, expresa este autor, el interés se centraba en la *perdurabilidad* como una dimensión significativa en la particularidad que asumían las relaciones sociales; en cambio – agrega- que el interés en lo posmoderno pasa por *evitar el compromiso*.

De este modo y en términos metafóricos Bauman (1996) da cuenta del significado que adquiere la configuración de la identidad en la vida de las personas. Expresa que el mundo aparece ante nosotros como un desierto, sin marcas, sin huellas a seguir, por lo que el desafío en tal escenario pasa por hallar su sentido. Ese *sentido* se encontrará en el camino/trayecto que uno va siguiendo, en el *vagabundeo* dice el autor, que lo conducirá a la meta en ese *peregrinaje*. De modo que transcurrir por la vida, que en principio se asemeja a un desierto -estableciendo un rumbo y objetivos a alcanzar- es lo que permite dar continuidad a lo episódico, forma a lo informe, unir lo que aparece desunido (fragmentario), por lo que encontrar la salida de esa incertidumbre, en definitiva, la aproximación a ese *sentido* es lo que

ha dado en llamarse “construcción de la identidad”. Ambos –sentido e identidad- solo tienen existencia como *proyectos*, del *vivir*, como una búsqueda constante.

De acuerdo a lo que venimos sosteniendo como peculiaridades de las sociedades modernas tal transcurrir –peregrinaje desde las palabras del autor referido- debía ser lo más predecible y sólido posible, y regirse con la mayor certidumbre en cuanto a las relaciones y acciones, conservando su estructura de manera sólida y persistente en el tiempo.

Ahora bien, las sociedades -definidas de esta manera- sufrirán significativos cambios en la fase tardía de la modernidad siguiendo las palabras de Bauman (2003). Para ello acuñará el concepto de *modernidad líquida* que refiere a un tiempo sin certezas, a una sociedad siempre cambiante e incierta; marcada por relaciones individualistas, precarias y volátiles, a diferencia de lo que caracterizó la etapa anterior (Vásquez Rocca, 2008).

Ese mundo que tenía como modelo productos duraderos fue reemplazado por productos descartables con poco tiempo de vida útil. La vida así pasa a ser *desordenada e incoherente*, siendo imposible contenerla en un único modelo, presentando resistencia a la inmovilidad y los límites, con su consecuente impacto en la configuración de las identidades.

Desde el sentido metafórico, que le da a la explicación del tema, Bauman (1996) sostiene que a su criterio *el paseante, el vagabundo, el turista y el jugador* proponen en conjunto la metáfora de la vida de lo que hoy denominamos *posmodernidad*; a diferencia del *peregrino* que caracterizó (como estrategia) la vida moderna. Cabe acotar que en publicaciones más recientes, Bauman (2003) reemplaza el concepto de posmodernidad por el de modernidad líquida o modernidad tardía, al cual aludiremos más adelante.

En tal sentido, las características principales de los sucesores del peregrino –en los tiempos que corren- serán las siguientes: el paseante: “pasear significa repetir la realidad

humana como una serie de episodios, es decir, sucesos sin pasado ni consecuencias” muy alejada y diferente de la vida como peregrinaje.

El vagabundo: “(...) sus movimientos eran imprevisibles; a diferencia del peregrino, el vagabundo no tenía destino”, sin itinerario definido o de antemano. “(...) los sedentarios eran muchos, los vagabundos pocos en la modernidad. La posmodernidad invirtió la proporción” (Bauman, 1996, pp 57-58).

El turista: “(...) como el vagabundo, el turista está en movimiento. Como el vagabundo, está *en* todos los lugares donde va, pero en ninguna parte es *del* lugar” (Bauman, 1996, p. 59).

El jugador: “(...) en el juego no hay inevitabilidad ni accidente (no hay accidente en un mundo que no conoce necesidad ni determinación); nada es plenamente predecible y controlable, pero nada es totalmente inmutable e irrevocable” (Bauman, 1996, p.62).

Las cuatro tipologías referenciadas se encuentran entrelazadas y relacionadas y definen las relaciones humanas como discontinuas y fragmentarias, contraponiéndose a lo perdurable característico de la etapa anterior.

(...) lo cierto es que este clima de época, de fuertes cuestionamientos a la doxa, estaba marcado prioritariamente por las profundas transformaciones políticas, económicas y culturales que se habían ido produciendo en el mapa mundial, esos “nuevos tiempos” (Stuart Hall, 1990) del capitalismo postindustrial y el “modelo tatcherista”, cuyo devenir sin pausa puede adivinarse hoy, pese a sus nuevos atavíos, bajo la metáfora de la “globalización”. (Arfuch, 2010, p.19)

Las sociedades posmodernas son pragmáticas y frías, donde “(...) el secreto del éxito reside (...) en evitar convertir en habitual todo asiento particular” (Vásquez Rocca, 2008, p.9).

En cuanto al impacto en la vida cotidiana esto se traduce concretamente en la falta de planificación a largo plazo por la incertidumbre en que se vive, que se vincula en un nivel más macro al debilitamiento de los sistemas de seguridad producto de la decadencia del Estado de Bienestar. Como correlato, la cultura laboral de flexibilidad que predomina hoy “(...) arruina la previsión de futuro, deshace el sentido de la carrera profesional y de la experiencia” (Vásquez Roca, 2008).

La consideración de los conceptos de posmodernidad o modernidad tardía de acuerdo a los autores referenciados para definir las particularidades que asume la sociedad contemporánea, son algunas veces utilizados indistintamente o como sinónimos, otras estableciendo diferencias, por lo que nos obliga a tomar posición sobre tal aspecto estableciendo las aclaraciones pertinentes.

Creemos en este sentido que el concepto de *modernidad tardía* da cuenta más clara y acabadamente de este proceso de cambios, asumiendo a las sociedades actuales globales altamente desarrolladas como una continuidad de la modernidad. También es preciso señalar que la utilidad del concepto refiere a que posibilita identificar continuidades y rupturas de una estructura más amplia que más allá de su crisis continúa vigente.

En su texto *Modernidad líquida*, Bauman (2003) explora cuáles son los atributos de la sociedad capitalista que han permanecido en el tiempo y cuáles son las características que han cambiado (Vásquez Roca, 2008). Dando el sentido de la idea de *líquido* como algo que constantemente fluye, en contraposición a lo sólido que mantiene su forma persistiendo en el tiempo, de modo que lo *líquido* supondría la finalización de una etapa de “incrustación” de las personas en estructuras sólidas como por ejemplo el régimen de producción industrial o las instituciones democráticas con fuerte raigambre territorial, en palabras de Vásquez Roca.

Estos argumentos contrastan entonces con el anuncio de una nueva era proclamado por la postmodernidad. De este modo no estaríamos hablando de una nueva era ni de otra estructura de sociedad, sino concretamente de cambios sociales y económicos de la modernidad en el contexto del capitalismo tardío.

Las características de las sociedades inscriptas en el contexto de la modernidad tardía tienen su correlato en términos de cómo se definen las prácticas y relaciones sociales y en consecuencia en los procesos de construcción de identidad. Bauman (2003) entiende en tal sentido que la identidad en esta sociedad de consumo se recicla, como lo líquido-de su metáfora- es decir es ondulante, resbaladiza, espumosa; identidades que estarían referenciadas en las figuras del *paseante*, del *vagabundo*, del *turista* y del *jugador* en el contexto de los tiempos contemporáneos.

Es evidente que tales argumentaciones nos aportan un marco a partir del cual poder inscribir los procesos de configuración identitaria -en distintos momentos de la historia- y que tienen su atravesamiento en los discursos, relaciones y prácticas sociales más amplias, de acuerdo a cada contexto. Aspecto que consideramos central en este sentido, por su relación en el tratamiento del tema que nos ocupa.

1.1. Reconfiguraciones del concepto de “sujeto” y sus implicancias en el sentido de la identidad

En esta línea, complementando con la idea expuesta podemos expresar que, a lo largo de la historia, se dio una transformación del concepto de identidad que configuró tres momentos diferenciados en la conceptualización del sujeto: (a) del sujeto de la ilustración, (b) del sujeto sociológico, y (c) del sujeto posmoderno (Hall, 1992).

**El sujeto de la Ilustración* se basa en una concepción del sujeto humano como individuo totalmente centrado y unificado, *con una identidad como esencia fija y dada a lo largo de la vida, incompleto*. Tales argumentos implican una concepción fuertemente individualista del mismo, con capacidades de razón y acción.

**La noción del sujeto sociológico*: con la complejización del mundo moderno se comienza a comprender lo que se entendía como el centro esencial del ser, es decir, la identidad del sujeto no era autónomo y autosuficiente, por lo que se deja de lado la idea individualista, preponderante en la primera etapa. Así, la configuración de la identidad del sujeto pasa a ser considerada como una construcción social resultado de procesos socio-comunicativos; donde si bien el individuo dispone de una esencia que es el “verdadero yo”, el mismo se configura y transforma en un diálogo permanente con el mundo exterior a partir de la transmisión de sus valores, significados, símbolos. De modo que la identidad, desde esta concepción sociológica, se forma en la interacción entre el yo y la sociedad.

(...) establece un puente sobre la brecha entre lo “interior” y lo “exterior”, entre el mundo personal y el público...interiorizamos al mismo tiempo sus sentidos y valores...y al convertirlos en “parte de nosotros”, nos ayuda a alinear nuestros sentimientos subjetivos con los lugares objetivos que ocupamos dentro del mundo social y cultural. La identidad, entonces, une, sutura al sujeto y la estructura. (Hall, 1992, párr. 9)

** El sujeto posmoderno*: contrariamente a lo señalado antes, aquí se asume a la/s identidad/es como algo en permanente construcción, donde el sujeto asume diferentes identidades a lo largo de su historia de vida en función de su trayectoria; es decir sin identidad fija y permanente. Además, se reconoce que existen identidades contradictorias en los mismos sujetos; situación que implica que las mismas no se unifican en torno a un “yo” coherente, como se creía, sino que están sujetas a cambios en forma continua y el sujeto pasa a estar descentralizado.

Hall sostiene al respecto que “(...) la identidad totalmente unificada, completa, segura y coherente es una fantasía (...) somos confrontados por una multiplicidad desconcertante y efímera de posibles identidades, con cualquiera de las cuales nos podríamos identificar, al menos temporalmente...” (1992, párr.11).

Cabe destacar entonces, que esas viejas identidades referidas, que *estabilizaron el mundo* durante mucho tiempo (Hall, 1992), hoy se encuentran cuestionadas y en retroceso, poniendo en tensión la concepción del sujeto unitario de la modernidad; lo que supone la aparición de nuevas identidades sobre la base de un sujeto fragmentado que conlleva la compartimentación de intereses y afectos y exigiéndole flexibilidad para *adaptarse* a los sucesos siempre cambiantes.

En esta línea (posestructural) y desde un enfoque discursivo, Stuart Hall sostiene que el concepto de identidad que maneja es estratégico y relacional, tomando distancia también de la idea esencialista de entender al término como un núcleo estable del yo, que se desarrolla y desenvuelve sin mayores cambios a lo largo de la historia, siempre igual a sí mismo. Reconoce que las identidades nunca se unifican, y desde este enfoque discursivo se las entiende como una construcción, nunca acabada y siempre *en proceso*, como se expresó antes.

En coincidencia con Bauman, expresa además que tales identidades en los tiempos que corren están cada vez más fragmentadas y fracturadas, configurándose de diferentes modos por medio de discursos, prácticas y posiciones diferenciales, marcando en general antagonismos que se inscriben en sociedades en constante cambio.

Como podemos advertir, tanto Hall como Bauman consideran a la identidad como una manifestación relacional. La misma se configura mediante procesos de negociación

en la cotidianidad de las interacciones de los sujetos, es decir hay *un actuar para el otro* (Marcus, 2011) en esa interacción, mediado por una influencia recíproca. Dicho proceso supone tres niveles de análisis: el reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento hacia los otros y el reconocimiento de otros hacia nosotros (Marcus, 2011); lo que connota la aproximación al tema desde esta dimensión relacional, es decir que la identidad solo puede construirse a través de la relación con el otro.

Con respecto a su definición, Hall sostiene:

Uso identidad para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas. (1996, p.20)

Asimismo, Hall sostiene que la interpelación y teorización de la identidad constituyen un “(...) asunto de considerable significación política que probablemente sólo será promovido cuando tanto la necesidad como la “imposibilidad” de las identidades, y la sutura de lo psíquico y lo discursivo en su constitución, se reconozcan de manera plena e inequívoca” (1996, p.37).

Es así que en el abordaje del tema –identidad- este autor agrega dimensiones significativas para su análisis, donde por un lado sostiene que las identidades se construyen dentro del discurso, lo que supone son producto de espacios históricos e institucionales particulares con prácticas discursivas específicas. Citando a Butler (1993) expresa que la modalidad en la configuración de lo discursivo de un “afuera constitutivo” connota que las identidades actúan por medio de la exclusión. Autora –esta última- que, en tal sentido, cuestiona fuertemente la política identitaria feminista por entender que tal perspectiva se

sustenta en una supuesta universalidad y unidad de *su* sujeto, como grupo homogéneo y cohesionado de mujeres, enfoque que tiene como resultado la exclusión de mujeres *diferentes*.

En esta línea de argumentación se sostiene además que tales identidades aparecen como producto *de juegos específicos de poder*, lo que supone y eventualmente determina la marcación de procesos de diferencia y exclusión más que la resultante de una unidad idéntica y *naturalmente* constituida, tal cual es interpretada en los enfoques esencialistas. Tales juegos de poder implican *campos de luchas y conflictos* en los que generalmente prevalecen las fuerzas elaboradas por la lógica que se impone como modelo de sociedad (Ortíz, 1996).

En este sentido, Laclau (1996) haciendo un poco de historia y ubicándose en el siglo XIX, sostiene que lo universal encuentra su propio cuerpo que viene a ser la *cultura europea*, pero que a su vez esta constituyó el cuerpo de una cierta particularidad y expresaba una *esencia* humana universal.

Es así que, en este contexto, la expansión imperialista debía asumirse y eventualmente justificarse en términos de un propósito universal, modernizador. Y aquí las resistencias, reivindicaciones planteadas por otras culturas, eran leídas como una *lucha epocal* entre universalidad y particularismos, en donde las diferentes culturas, pueblos eran considerados incapaces de acceder a lo universal. Tales argumentos invisibilizaban y naturalizaban cuestiones de fondo que tenían que ver con procesos de luchas entre identidades y culturas particulares.

De este modo, vemos como lo universal solo puede ser instalado sobre la base de una *esencial* desigualdad entre las posiciones objetivas de los agentes sociales (Laclau, 1996), escenario que conlleva a que aquellos grupos que expresan lo universal sean

considerados agentes privilegiados -en este caso del cambio histórico-, como el caso de la cultura europea en el contexto referido. Dicha posición se justifica no como producto de una relación contingente de fuerzas, sino justamente por ser encarnaciones de ese universal, que aparecerá como un privilegio ontológico del eurocentrismo en este tema.

Toda esta historia nos conduce, aparentemente, a una conclusión ineludible: la separación entre lo universal y lo particular es infranqueable –lo que es lo mismo que decir que lo universal no es otra cosa que un particular que en un cierto momento ha pasado a ser dominante, que no hay forma de acceder a una sociedad reconciliada. Y, en los hechos, el espectáculo de las luchas sociales y políticas de los años noventa nos enfrenta, según dijéramos antes, con una proliferación de particularismos, en tanto que el punto de vista de la universalidad es crecientemente dejado de lado como un viejo sueño totalitario. (Laclau, 1996, p. 53)

Justamente las sociedades denominadas de la modernidad tardía (Hall, 1992) poseen como particularidad la “diferencia”. “(...) Están atravesadas por diferentes divisiones y antagonismos sociales que producen una variedad de distintas “posiciones de sujeto” – es decir, identidades- para los individuos...” (Hall, 1992, párr.18). Este proceso de *dislocación*, entendido como el desplazamiento del centro de una estructura (en este caso de una sociedad determinada), es reemplazado por una variedad de centros de poder y no necesariamente por uno solo. Lo que conlleva la modificación de identidades que permanecían estables en el pasado, hacia –lo que supone como positivo- la producción de nuevos sujetos, a partir de la posibilidad de nuevas relaciones permanece así abierto la estructura de la identidad.

De modo que se argumenta que ha sido su *dislocación*, tal cual lo referenciado, más que su alienación lo que le ha sucedido a la conceptualización del sujeto moderno en la posmodernidad. Dislocación que se reconoce a partir de lo que implicó ciertas rupturas en el discurso posmoderno, desde los avances en la teoría social y de las ciencias humanas durante

la segunda mitad del S. XX de la modernidad tardía (Hall, 1992) que contribuyeron en este proceso y que tuvo como resultado el descentramiento del sujeto cartesiano.

Hall menciona cinco avances en tal sentido:

1) *La primera descentralización importante se refiere a las tradiciones del pensamiento marxista.* La recuperación de la obra de Marx en los años sesenta (escrita en el S. XIX), en el sentido de su análisis respecto de la consideración del accionar del hombre haciendo historia, en condiciones objetivas que no son de su *producción*. Se consideró así, que una interpretación adecuada del marxismo posibilitaba desplazar la idea de una agencia individual al colocar como central en su obra las relaciones sociales, en lugar de una concepción abstracta del hombre. De acuerdo al estructuralista marxista Louis Althusser (1918-1989), “(...) Marx desplazó dos proposiciones clave de la filosofía moderna: 1- que hay una esencia universal del hombre; 2- que esta esencia es el atributo de “cada individuo único” que es su sujeto real” (Hall, 1992, p. 10). La posición antihumanista teórica de Althusser, en el sentido de no reconocer una esencia universal del hombre en cada sujeto, tuvo un peso significativo en el pensamiento contemporáneo.

2) *El segundo de los grandes movimientos “descentrantes”* en el pensamiento occidental del siglo XX surge del descubrimiento del pensamiento freudiano. Su teoría sostiene que nuestras identidades se forman a partir de los procesos psíquicos y simbólicos del inconsciente, como así también nuestra sexualidad y deseos, lo que implica una *lógica* diferente a la de la razón.

Desde esta perspectiva teórica, se reconoce la formación de la identidad a lo largo del tiempo a través de procesos inconscientes, siempre *en proceso*, inacabada y no como algo que ya existe como conciencia en el momento del nacimiento. Pensamiento que socaba fuertemente “(...) al concepto del sujeto de conocimiento y del sujeto racional y de identidad

fija y unificada, el sujeto del postulado cartesiano, ‘pienso, luego existo’” (Hall, 1992, párr.43).

Es decir, entendiendo como un proceso inacabado, la identidad es leída y configurada como una *falta* de totalidad, más que algo acabado que existe en nosotros como personas. Esa construcción implica ir *llenando* esa falta de desde *fuera de nosotros*, “por medio de las maneras en que imaginamos en que somos vistos por *otros*” (Hall, 1992, párr. 45).

3) *El tercer descentramiento está asociado con el trabajo del lingüista estructural Ferdinand de Saussure(s.f.).* Este argumentó que el lenguaje nos precede, siendo un sistema social no individual. De modo tal que no somos nosotros los *autores* de los significados que expresamos a partir de lo que hablamos.

En tal sentido, los filósofos modernos sostienen que el *hablante individual* nunca podrá en este proceso, por más esfuerzo que realice, definir en su totalidad el significado y sentido de lo que expresa, ni el de su propia identidad.

Hall expresa en tal sentido:

(...) nótese la analogía existente aquí entre lenguaje e identidad. Yo sé quién soy “yo” con relación al “otro” (por ejemplo, mi madre), el cual yo no puedo ser. Todo lo que decimos tiene un “antes” y un “después”, un “margen” dentro del cual otros pueden escribir. La significación es inherentemente inestable: busca cerrarse en una identidad, pero constantemente está siendo interrumpida por la diferencia. (1992, párr.48)

4) *El cuarto descentramiento más importante de la identidad y del sujeto ocurre en el trabajo del filósofo e historiador francés Michel Foucault.* A partir de su obra, este autor elabora una especie de “genealogía del sujeto moderno” (Hall, 1992), identificando un nuevo tipo de poder al que va a denominar “poder disciplinario”. Dicho poder, implica la regulación, vigilancia y gobierno, de las poblaciones en primer lugar, y del individuo y su cuerpo en segundo término. Poder que es llevado adelante y ejercido por diversas

instituciones de la sociedad como ser escuelas, prisiones, hospitales, clínicas. entre otras; nuevas organizaciones desarrolladas a lo largo del S. XIX, cuyo objetivo tenía que ver con producir “un ser humano que puede ser tratado como un ‘cuerpo dócil’” (Dreyfus y Rabinow 1982, p. 135; Hall, 1992, párr. 49-50).

Del mismo modo, Hall sostiene:

No es necesario aceptar cada detalle del cuadro que pinta Foucault del carácter global de los “regímenes disciplinarios” del poder administrativo moderno para comprender la paradoja de que, cuanto más colectiva y organizada es la naturaleza de las instituciones de la modernidad tardía, mayor el aislamiento, la vigilancia y la individualización del sujeto individual. (1992, párr. 52)

5) *El quinto descentramiento tiene que ver con el impacto del feminismo,*

visto como una crítica teórica y como un movimiento social, cuyo surgimiento se da en los años 60.

Igualmente, el autor indica que lo importante de este momento histórico entre otras cuestiones refiere a que:

*Afirmaron tanto la dimensión “subjetiva” como la “objetiva” de la política.

*Reflejaron el debilitamiento o la ruptura de la política de clase, así como de las organizaciones políticas masivas asociadas con ella y su división en varios movimientos sociales separados (1992, párr.53).

En este contexto surge la denominada *política de identidad* que refiere a la asignación de una identidad para cada movimiento, en donde se apeló a la/s identidad/es social/es de sus partidarios: mujeres, negros, homosexuales; por ejemplo.

Además, el feminismo aportó al descentramiento conceptual del sujeto cartesiano y el sociológico: entre otras cuestiones, politizando la subjetividad e identidad a

partir de interpelar sobre cómo somos producidos como sujetos de género (como hombres/mujeres, madres/padres, hijos/hijas). Cuestionó también la diferenciación tradicional entre lo “privado” y “público”, contribuyendo así a tener presente en la agenda política otros ámbitos sociales como la familia, la sexualidad, el trabajo doméstico; entre otros debates que aparecen como nuevos en la esfera de lo público.

Ahora, si bien el feminismo recuperó la categoría de género, también interpeló aspectos vinculados a la misma; cuestionando así la supuesta homogeneidad de la categoría *mujer*; y en consecuencia la constitución unitaria de su subjetividad:

En otras palabras, si bien el feminismo va a rescatar la categoría de género, al mismo tiempo apuntará que la puesta en correlación del objetivo de la igualdad (de derechos) y la noción de diferencia (naturalizada, pero en definitiva histórica y cultural) que esta categoría supone, vuelve oscura importantísimas diferencias entre las mujeres. La invisibilidad o el relegamiento de la clase social, la etnia, la edad, la nacionalidad, y/u otras “variables”, resultado de la primacía de los procesos de generalización de los sujetos, iguala a las mujeres dentro del género como un actor subalterno, pero en ese movimiento, reproduce al mismo tiempo la dominación de un tipo hegemónico de experiencia de las mujeres, a saber las experiencias de mujer blanca, de clase media, occidental, contrafigura del sujeto varón de la modernidad filosófica que, para estos años, ya había sido igualmente puesto en crisis. (Sabsay, 2005, p. 158)

En resumen, estos descentramientos contribuyeron a poner en tensión los discursos de la modernidad sobre el sujeto de la ilustración que hasta aquí estaba basado sobre la idea de una identidad fija, estable y coherente; proceso que tuvo como resultado cambios conceptuales significativos sobre el tema, como por ejemplo la configuración de identidades abiertas, contradictorias, incompletas y fragmentadas del sujeto posmoderno. Dicho proceso “(...) está inscripto en la hibridización general de categorías y distinciones que han dominado lo que se ha dado en llamar “modernidad” y que han acompañado la transición a una era “posmoderna”. (Arfuch, 2010, p. 11)

En efecto, estos elementos de teorización contemporánea del sujeto –que implica la noción de un sujeto descentrado (posestructuralismo)-, se inscriben en la lectura de los procesos de construcción de la identidad desde un modelo *antiesencialista* donde se asume que las identidades son siempre relacionales e incompletas; y en consecuencia se niega su existencia como originarias y basadas en experiencias universalmente afines o compartidas.

Los descentramientos referidos, desde los aportes de la teoría del discurso, psicoanálisis, sociología y otras disciplinas, contribuyeron al desplazamiento de la noción de un *sujeto esencial* –con ciertos atributos- a una *posición relacional* que sostendría “(...) *soy tal* aquí, respecto de ciertos *otros* diferentes y exteriores a mí” (Arfuch, 2010, p. 99).

De modo que la identidad –desde esta perspectiva- es un efecto inestable de relaciones a partir del cual se definen identidades estableciendo diferencias en un proceso nunca acabado: contradictorio y siempre situacional. En ese mismo sentido, se reconoce desde esta perspectiva la multiplicidad de identidades, diferencias; antes que una identidad singular.

Por todos lados están emergiendo identidades culturales que no están fijadas, sino que están suspendidas, en transición, entre distintas posiciones; que hacen uso de diferentes tradiciones culturales a la vez; y que son producto de esos cruces complicados y mezclas culturales, cada vez más comunes en un mundo globalizado. Puede ser tentador concebir la identidad en la era de la globalización como si estuviera destinada a terminar en un lugar u otro: o volviendo a sus “raíces” o desapareciendo a través de la asimilación y la homogeneización. Puede ser que este dilema sea falso. (Hall, 1992, p. 28)

De la misma manera, se habla que existe otra posibilidad reconocida como el de la Traducción: esta alude a aquellas configuraciones de identidad/es que trascienden las fronteras naturales e integran o incluyen aquí a personas que fueron “dispersadas” de su tierra de origen. Estas si bien conservan fuertes lazos con sus lugares de procedencia, manteniendo diferentes tradiciones, “(...) viven sin la ilusión de un retorno al pasado” (Hall, 1992, p.28). Es así que aceptan las nuevas culturas que habitan, sin asimilarse sencillamente a ellas y sin

dejar totalmente sus identidades de origen. En este proceso son el resultado de culturas entrelazadas, parafraseando a Hall (1992), con historias, vivencias heterogéneas y en constante hibridación.

Las personas que pertenecen a tales culturas de hibridez, modalidades específicas en la posmodernidad, han tenido que renunciar al sueño o a la ambición de redescubrir cualquier pureza cultural perdida o absolutismo étnico. Están irrevocablemente traducidas. Salman Rushdie nota que la palabra traducción tiene su origen etimológico en la palabra latina que significa llevar a través (...). Escritores migrantes como él, pertenecientes a dos mundos al mismo tiempo, (...) “habiendo sido llevados a través del mundo son hombres traducidos”. (Rushdie,1991)

Son los productos de las nuevas diásporas creadas por las migraciones poscoloniales. Deben aprender a habitar por lo menos dos identidades, hablar dos lenguajes culturales, traducir y negociar entre ellos. (Hall, 1992, p. 28-29)

Los párrafos anteriores pueden ser vinculados con *la figura de la hibridez y la figura de la diáspora* de la que habla Grossberg (1996), que en el primer caso lo relaciona con el de *cruce de fronteras* donde la particularidad está en la movilidad, la incertidumbre de cruzar en forma permanente tales fronteras, sin establecerse en una *residencia fija* o asentarse en un lugar propiamente. En tanto que en el segundo caso –figura de la diáspora–, también se vincula al cruce de fronteras: cómo esta identidad inacabada a partir de los diferentes espacios que ocupa el sujeto e interacciones que establece supone un proceso de reconfiguración permanente, marcando así la trayectoria de los sujetos; por lo que regularmente se le da un sentido más diacrónico.

Además, el autor menciona *la figura de la fragmentación* en alusión a la diversidad y/o multiplicidad de identidades como de posiciones dentro de cualquier aparente identidad, siendo en tal sentido contradictorias e incompletas, constituidas por fragmentos parciales. Aportes que amplían el abordaje del tema en la línea argumental que venimos explicitando.

En ese mismo sentido, y de acuerdo con Lawrence, las teorías basadas en las figuras referidas son cuestionadas por muchos autores por desconocer la naturaleza conflictiva y también fragmentaria *de los discursos del poder*, y en consecuencia pasando por alto su heterogeneidad y reduciendo –a este poder- a los discursos de la representación soslayando sus realidades materiales; desde donde se entiende, de acuerdo a esta postura crítica, que los mismos van a ser diferentes de acuerdo a los espacios y lugares implicados (Grossberg, 1996, como se citó en Hall, 2003, p. 157).

En tales perspectivas se define lo diferente desde su negatividad, existiendo una concepción débil de la diferencia. Se ignora en consecuencia las realidades materiales y así la realidad del *subalterno* desde su historia y como poseedor de otros conocimientos y tradiciones; en donde al interior de tales grupos existen relaciones de poder definidas. Asimismo, el autor se interroga si con la creación de la figura del subalterno no se está proponiendo de algún modo una teoría *universalizadora* que aparece de antemano dando respuestas a cualquier lucha, disputa local, justamente sin reconocer en su interior –como grupo- esa heterogeneidad; como tampoco se ve plasmado en los discursos los juegos de poder que subsisten en tales relaciones.

De modo tal que lo moderno se configura sobre la lógica de la diferencia, y se define a estas desde su negatividad, como expusimos. Tales teorías, desde la mirada del autor, no trascienden/superan la lógica moderna en sus niveles más profundos: diferencia, individualidad y temporalidad. Por ello afirma que una política contramoderna debiera evitar este tipo de lógica; apostando dentro de las posibilidades a una política de otredad, superando de este modo las categorías dicotómicas.

Grossberg (1996, como se citó en Hall, 2003) expresa que las teorías de la diferencia son hoy dominantes en el campo teórico contemporáneo, estas:

(...) se basan en una noción muy fuerte de la diferencia, derivada en gran parte de la teoría estructuralista y posestructuralista: que la identidad o el significado de un término depende íntegramente (...) de su relación con otros términos y su diferencia con respecto a ellos. De hecho, las teorías de la diferencia toman la diferencia misma como un dato conocido, la economía a partir de la cual se producen las identidades. (p. 157)

Ahora bien, el autor expresa que:

Las teorías de la otredad, por su parte, suponen que la diferencia es en sí misma una economía producida históricamente, impuesta a las estructuras modernas de poder, a lo real. La diferencia es, en igual medida que la identidad, un efecto del poder. Si bien dichas teorías aceptan naturalmente una concepción débil de la diferencia (...) no consideran que sea fundamentalmente constitutiva. Antes bien, parten de una percepción intensa de la otredad que reconoce la existencia del otro, en su propio lugar, como lo que es, al margen de cualquier relación específica. Pero lo que es no debe definirse en términos trascendentales o esenciales; puede definirse por su facultad particular (contextual) de afectar y ser afectado (Grossberg, 1996, como se citó en Hall, 2003, p. 159).

Cabe destacar que esta mirada no esencialista de la otredad busca trascender, como se anticipó, la lógica binaria de la modernidad que produce diferencias desde su negatividad y donde las mismas aparecen como constitutivas desde una teoría unificada de la diferencia. Por el contrario, desde la concepción de la otredad se intenta recapturar al otro – otros- desde su positividad trascendiendo al mismo tiempo categorías dicotómicas.

Esta transición debe entenderse, sin embargo, no como disolución generalizada (que solo sería concebible como antesala a la emergencia de la categoría típicamente moderna de “lo nuevo”) sino, precisamente, como *hibridización* esto es, como conformación de nuevas áreas de indecibilidad en el conjunto del complejo social/institucional y como base para el despliegue de juegos de lenguaje más radicales, que ponen en cuestión los puntos de referencia de la certeza (Laclau (fecha o s.f., como se citó en Arfuch, 2010).

En síntesis, tales figuras se inscriben como particularidades en el tiempo de la modernidad tardía; proceso con un fuerte impacto pluralizador sobre las identidades, a partir de lo cual se configuran nuevas identificaciones con otros posicionamientos y con un carácter

político en su consideración; desplazando en consecuencia (en los discursos), en términos de una sociedad, identidades más fijas y unificadas.

1.2. Relación entre los conceptos de subjetividad e identidad desde Grossberg

Es interesante otro de los argumentos que desarrolla Grossberg⁶ con vinculación al tema a partir de la relación entre tales conceptos. En tal sentido entiende a la subjetividad como abstracta y considerada como un valor necesario para la vida, que puede estar distribuida desigualmente. En las sociedades, ella se inscribe siempre en el marco de categorías culturales diferenciales que organizan a las personas a través de la definición de identidades sociales. Lo que produce como proceso, es que, si bien los sujetos existen dentro de los estratos de subjetividad, se ubican en posiciones distintas, connotando en consecuencia mayores o menores limitaciones en términos de vivenciar experiencias y de representar y poder legitimar las mismas.

De modo tal que esto tiene como resultado que determinados sujetos tengan la posibilidad de ocupar más de una posición, que tales posiciones brinden miradas diferentes de la realidad, y que incluso algunas perspectivas lleguen a valorarse más que otras. Es decir que la identidad supone una cuestión de *poder social* que se termina inscribiendo en el cuerpo de las personas en una sociedad. El *yo* viene a ser producto de una máquina diferenciadora en términos deleuzianos, expresa Grossberg en su artículo *Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?* (Hall y du Gay, 2003).

En ese mismo sentido la subjetividad, como categoría relacionada con la identidad, nos ayuda a comprender entonces el hecho de que las personas experimentan el

⁶ Investigador estadounidense y teórico de los estudios culturales. Nacido en el año 1947. Realizó estudios acerca de la filosofía de la comunicación y la cultura. Sus investigaciones más significativas estuvieron centradas en las políticas del posmodernismo y sus trabajos recientes abordan como tema las posibilidades y limitaciones de las formaciones alternativas y emergentes de la modernidad.

mundo desde una posición particular; es decir, define los puntos de adhesión desde los cuales vivenciamos ese mundo.

Tales consideraciones aportan elementos de análisis en la lectura de los procesos de configuración identitaria –desde cualquier plano: personal, grupal, profesional– conferidos estos desde diversas experiencias y atravesados por la posición particular de los sujetos.

Otro de los términos abordados por Grossberg vinculado con el tema, es el de *agencia* donde define que “(...) las cuestiones de agencia implican posibilidades de acción como intervenciones en los procesos por los cuales se transforma continuamente la realidad y se ejerce el poder”. (1996, como se citó en Hall y du Gay, 2003, p. 168)

Se relaciona con lo expresado antes como idea, en tanto plantea la posibilidad de ocupar determinados sitios específicos con cierta capacidad de acción y poder en función de ello. Acciones que suponen desde la subjetividad: intereses, preferencias, pasiones, concepciones, inclinaciones de los sujetos. De modo que la agencia, como la identidad, desde esta perspectiva de análisis no se reducen a la idea de lugares, sino que implican más bien relaciones espaciales de lugares y espacios y la distribución de las personas en su interior, que resultan de esfuerzos por organizar espacios acotados, y en consecuencia no preexisten como orígenes.

Con relación a ello refiere a la *movilidad estructurada* por medio de la cual las personas acceden a determinados tipos de lugares y por ende definiendo las posibilidades de recorrido desde y hacia ellos.

La agencia es el producto de movilidad y emplazamiento que definen o cartografían los posibles lugares y modos en que pueden detenerse y colocarse vectores específicos de influencia (...). Esos lugares son puntos

temporarios de pertenencia e identificación y de orientación e instalación; crean sitios de posibilidades y actividades históricas estratégicas y, como tales, siempre se definen contextualmente (Grossberg, 1996, como se citó en Hall y du Gay, 2003, p. 173).

Vemos entonces que la agencia se define por las imbricaciones/entrecruzamientos de las posiciones e identidades subjetivas en lugares y espacios particulares, identificando las limitaciones y facilidades de la movilidad dentro de un campo de fuerzas.

A modo de resumen de las principales ideas hasta aquí expuestas, podemos expresar que a la/s identidad/es hay que entenderlas como *históricasy situacionales* al mismo tiempo (Ortíz, 1996). Lo que supone que las mismas se reconstruyen en forma permanente e implica que la historia personal –del sujeto- se recree en un proceso dinámico; sobre la base de la vinculación de dos dimensiones: el plano biográfico y el plano relacional o social; siendo estos dos planos constitutivos del concepto de identidad.

Es así que esta relación –entre ambas dimensiones- se realiza en el discurso, lo que supone que las identidades sociales se procesen en un plano simbólico y representacional. (Battistini, 2001, como se citó en Marcus, 2011). Como expresa Hall (2003) al respecto, la configuración identitaria implica una acción discursiva de marcación y ratificación de límites simbólicos. Vemos entonces que este autor pone el acento en el discurso como organizador de toda la vida social, por lo que las identidades se construirán dentro de tal discurso y no por fuera del mismo.

En efecto, el aire de los tiempos trajo aparejada la necesidad de redefinición, al punto que ya es casi imposible, en el léxico académico, utilizar la vieja palabra sin aligerarla de su carga originaria –lo esencial, lo innato a sí mismo, lo que determina, lo que permanece, etc.- y sin un replanteo en torno de su articulación al plano de la subjetividad contemporánea. (Arfuch, 2005, p.23)

En conclusión, el hecho de asumir lo biográfico y lo social como dimensiones inherentes a la identidad, nos implica tomar distancia de planteos más esencialistas en torno al tema. Lo que conlleva entender su configuración atravesada por procesos sumamente complejos en los que se cruzan diversas dimensiones, como venimos señalando.

1.3 La dimensión narrativa de la identidad

En este apartado del desarrollo del tema, nos interesa a partir de diversos aportes, ampliar el abordaje de la identidad –en el sentido de entenderla como un proceso siempre en construcción y reconstrucción- desde *la representación y la narración del sí mismo* (Marcus, 2011). Esta narración implica dar *sentido* a los diversos acontecimientos, vivencias que conforman nuestra existencia; narrativa que se configura a partir de un *ahora*, un *presente*; desde donde resulta significativo un pasado.

El giro epistémico que implicó el descentramiento en términos de la conceptualización del sujeto, iniciado en los 80a partir del debate modernidad/posmodernidad que supuso, como expresáramos antes, el replanteo teórico de los fundamentos del universalismo: como la *voz enunciativa* con pretensión de unicidad; posibilitó la aparición de lo que dio en llamarse el “giro lingüístico” específicamente con un espacio de revalorización del área de la *narrativa*, que deja de estar basada en *certidumbres ontológicas* previas.

Esta situación significó además darle suma relevancia al ámbito de la *subjetividad*, hasta el momento no tenido en cuenta; privilegiando en tal sentido *la voz de los sujetos*, las diversas posiciones, en definitiva, la *otredad*. Es así que esa dimensión narrativa marca, en su trazo temporal: un origen, una trayectoria, sujetos involucrados –en espacios dialógicos y por ende social-, valoraciones, sentidos, transformaciones/rupturas; lo que a su vez posibilita la expresión de los diferentes matices de la subjetividad contemporánea. Por lo que en esta nueva perspectiva cobran relevancia los *pequeños relatos* incursionando *el mundo*

de la vida, de la privacidad y la afección como sostiene Arfuch (2010); desde las voces de sus propios protagonistas.

El espacio de la narrativa aparece ponderado en un doble sentido:

1- por un lado, como reflexión sobre la dinámica misma de producción del relato (la puesta en discurso de acontecimientos, experiencias, memorias, “datos”, interpretaciones);

2- por otro: como operación cognoscitiva e interpretativa sobre formas específicas de su manifestación (adquirían relieve la historia de mujeres, el recurso de los relatos de vida y los testimonios, los registros etnográficos, entre otros) (Arfuch, 2005, p. 22).

A partir del reconocimiento de la dimensión política que dicho proceso supone, siempre en construcción, se sostiene la idea que no hay identidad por fuera de la representación, o sea de la narrativización; enfatizándose de este modo la rearticulación de la relación entre sujeto y prácticas discursivas. Se reconoce de este modo que la identidad se construye en el discurso.

Con relación al tema, Ricoeur (s.f.) expresa la injerencia de la identidad narrativa en la configuración conceptual de la identidad personal “(...) a modo de un término medio específico entre el polo del carácter, en el ídem e ipse tiende a coincidir, y el polo del mantenimiento de sí, donde la ipseidad se libera de la mismidad” (Ricoeur, s.f., p. 113). Para el autor, la palabra ídem (latín) tiene el significado de uno mismo vinculado a la idea de una identidad más sustancial o formal; y la palabra ipse (latín) vinculado al sí mismo en un sentido de identidad dinámica, reconfigurado a partir de la reflexión que se da en la narrativa.

Desde sus aportes entiende al carácter en el sentido de la mismidad de la persona, en tanto define el conjunto de rasgos distintivos que posibilitan el reconocimiento de

una persona, se la identifica de nuevo como la misma, siendo destacable de esos signos descriptivos la de permanencia en el tiempo y de continuidad ininterrumpida.

El carácter, diría yo hoy, designa el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona. En este aspecto, el carácter puede constituir el punto límite en que la problemática del ipse se vuelve indiscernible de la del ídem e inclina a no distinguir una de otra. Por consiguiente, es importante preguntarse acerca de la dimensión temporal de la disposición: ésta repondrá más adelante el carácter en el camino de la narrativización de la identidad personal. (Ricoeur, s.f., p.115)

En este sentido, la disposición la relaciona con las costumbres, tanto las que vamos contrayendo como las ya adquiridas, a partir de lo cual se configura una historia ya que necesariamente involucra en la vida de un sujeto la dimensión de la temporalidad, pero sostiene el autor que es una historia en que la sedimentación tiende a recubrir (s.f., p.115).

Nos dirá Ricoeur que esta sedimentación conferirá al carácter rasgos de permanencia en el tiempo que desde su interpretación implicaría el recubrimiento del ipse por el ídem.

Con relación al tema, otro aspecto interesante desde los aportes del autor es la vinculación que establece de la noción de disposición con el conjunto de las identificaciones adquiridas “(...) por las cuales lo otro entra en la composición de lo mismo” (s.f., p. 116). Disposición como expresáramos en el sentido de las costumbres que vamos adquiriendo, en la perspectiva de Ricoeur.

Es así que la constitución de la/s identidad/es de una persona, comunidad, otras; tienen como sustento –en gran parte- estas identificaciones *con* a partir de lo cual ese otro se incorpora en la composición de lo mismo, en la identificación y reconocimiento de valores, normas, ideales, modelos; entre otros aspectos. En palabras del autor “(...) El reconocerse dentro de contribuye al reconocer-en...” (s.f., p. 116). Así, el carácter a través de

las disposiciones –que supone las costumbres e identificaciones adquiridas- asegura la continuidad ininterrumpida en el cambio y la permanencia en el tiempo, que definen la mismidad.

En su análisis del tema, Ricoeur menciona que este recubrimiento del ipse por el ídem no significa que debamos renunciar a su distinción, diferencia, entre ambos. En tanto que en el proceso de identificación subyace la dialéctica de la innovación y de la sedimentación que nos recuerda y ayuda a comprender en este aspecto que el carácter tiene una historia; y que es posible que su polo estable pueda revestir una dimensión narrativa. “Lo que la sedimentación ha contraído, la narración puede volver a desplegarlo” (Ricoeur, s.f., p. 117).

Aquí sostiene, desde lo argumentado que existe otro modelo de permanencia en el tiempo –además del carácter- que es el de la palabra. La distinción entre la identidad del sí y la identidad del mismo posibilita analizar el proceso de cómo las dos clases de identidad dejan de recubrirse hasta disociarse enteramente poniendo en evidencia así la ipseidad del sí sin el soporte de la mismidad.

“La palabra mantenida expresa un mantenerse a sí que no se deja inscribir, como el carácter, en la dimensión del algo en general, sino, únicamente en la del ¿quién?” (Ricoeur, s.f., p.118). El mantenimiento de la promesa parece constituir un desafío al tiempo, nos dice el autor “me mantendré” –en la palabra dada- aunque cambien mi deseo, opinión respecto de algo. El cumplimiento de esa palabra, que implica en un sentido una justificación ética, conlleva sus propias implicaciones temporales. “Una modalidad de permanencia en el tiempo susceptible de ser diametralmente opuesta a la del carácter”; donde ipseidad y mismidad ya no coinciden. A partir de lo cual el sentido de equivocidad atribuido a la noción de permanencia en el tiempo deja de ser tal.

Este nuevo modo de oponer la mismidad del carácter al mantenimiento de sí mismo en la promesa abre un intervalo de sentido que hay que llenar. Este intervalo es abierto por la polaridad, en términos temporales, entre modelos de permanencia en el tiempo, la permanencia del carácter y el mantenimiento de sí en la promesa. Ha de buscarse, pues, la mediación en el orden de la temporalidad. Ahora bien, este “punto medio” es el que viene a ocupar, a mi entender, la noción de identidad narrativa (Ricoeur, s.f., pp. 119-120).

En este aspecto indica que la verdadera naturaleza de la identidad narrativa se da en la dialéctica de la ipseidad y mismidad. Es a partir de la construcción de la trama en el relato como se conectan e integran estas en la permanencia en el tiempo, incluyendo la diversidad, la discontinuidad e inestabilidad. Desde el planteo del autor, la composición narrativa se puede definir como la noción de síntesis de lo heterogéneo, sobre la base de distintas mediaciones que la trama realiza –entre la variedad de acontecimientos que incluye y la unidad temporal de la historia narrada.

La diferencia esencial que distingue el modelo narrativo de cualquier otro modelo de conexión reside en el estatuto del acontecimiento que, en varias ocasiones, hemos convertido en piedra de toque del análisis del sí. Mientras que, en un modelo de tipo causal, acontecimiento y ocurrencia permanecen indiscernibles, el acontecimiento narrativo es definido por su relación con la operación misma de configuración; participa de la estructura inestable de concordancia discordante característica de la propia trama; es fuente de discordancia, en cuanto que surge, y fuente de concordancia, en cuanto que hace avanzar la historia.

De esta simple evocación de la noción de construcción de la trama, (...) se deduce que la operación narrativa implica un concepto totalmente original de identidad dinámica, que compagina las categorías que Locke consideraba contrarias entre sí: la identidad y la diversidad.

El paso decisivo hacia una concepción narrativa de la identidad personal se realiza cuando pasamos de la acción al personaje. El personaje el que hace la acción en el relato (Ricoeur, s.f., pp. 140-141).

Es así que el abordaje de la identidad narrativa, inscripta en la concepción no esencialista, recupera la idea de la identidad como dinámica, en tanto reconoce como proceso su inacabamiento, incompletud, siendo en tal sentido un enfoque más pertinente para

considerar/captar *la percepción de los pequeños detalles, las tramas marginales, las voces secundarias* (Arfuch, 2005); en un mundo contemporáneo crecientemente fragmentado.

En esta línea Ricoeur (1985, 1991) realiza significativos aportes en el análisis con relación a la identidad, en función de lo que venimos expresando:

Su indagación concierne en principio a aquello que aparece como un singular: el proceso de individualización, la identidad personal, aquel lugar donde nos reconocemos como “el mismo/la misma”. ¿Pero cómo reconocerse en un “sí mismo” cuando se está atravesado por la otredad, que es también decir, la temporalidad? ¿Cuál es en definitiva, el anclaje posible de una identidad? Identidad tiene para Ricoeur el sentido de una categoría de la práctica, supone la respuesta a la pregunta ¿quién ha hecho tal acción, quien fue el autor? Respuesta que no puede ser sino narrativa en el sentido fuerte que le otorgara Hannah Arendt: responder quien supone “contar la historia de una vida. (Arfuch, 2005, p.26)

Para Ricoeur, la definición de la *identidad narrativa*, a partir de la consideración de las diversas aristas que aborda en su análisis de la problemática de la identidad, supone tomar distancia de la mirada *sustancialista* del sujeto, entendido como siempre igual a sí mismo, en una línea de continuidad inalterable en sus componentes significativos. En primer lugar, este autor parte del proceso de la individualización, la identidad personal, interpelando el espacio/lugar donde nos reconocemos como “el mismo/la misma”; es decir, se pregunta, cuál es el anclaje posible de una identidad. Aquí reconoce como principio esencial el autorreconocimiento.

Al mismo tiempo sostiene que la superación de este dilema –es decir “lo mismo” y “lo otro”- se da sustituyendo la idea de identidad asumida como sentido de uno mismo (ídem), por el significado de un sí mismo (ipse), que no deja de ser otracosa que la distinción entre una identidad sustancial o formal y la identidad narrativa (Arfuch, 2005).

La “ipseidad” logra escapar entonces al dilema de lo Mismo y lo Otro, en la medida que se apoya en una estructura temporal conforme al modelo de identidad dinámica que caracteriza a la composición poética, la

trama de un texto narrativo. El sí mismo aparecerá así reconfigurado por el juego reflexivo de la narrativa, y podrá incluir la mutabilidad, la peripecia, el devenir otro/a, sin perder de vista sin embargo la cohesión de una vida. La identidad narrativa se despliega de esta manera como una oscilación, un intervalo entre el ídem y el ipse, sin fijarse definitivamente en uno y otro polo. La figura del intervalo –que aparece aquí mostrando su actualidad teórica- es apta para caracterizar igualmente la tendencia al cambio y a la interacción entre las identidades colectivas. (Arfuch, 2005, p. 27)

La noción de *identidad narrativa*, como otro aporte significativo, también posibilita capturar para el análisis esa ida y vuelta permanente –vaivén- entre dos tiempos: el de la narración y el de la vida. Arfuch citando a Benveniste expresa que “(...) más allá del nombre propio, de la coincidencia “empírica”, el narrador es *otro*, diferente de aquel que ha protagonizado lo que va a narrar” (2010, p.46). La narrativa posibilita al sujeto enunciator la *confrontación rememorativa* entre lo que era y lo que *ha llegado a ser*.

La autora con relación al tema menciona también a Ricoeur sosteniendo en tal sentido que:

(...) la relación entre discurso y temporalidad asume, para Ricoeur, una modalidad aún más específica: “La temporalidad no se deja decir en el discurso directo de una fenomenología sino que requiere la mediación del discurso indirecto de la narración (Ricoeur, 1985, p. 435). En efecto, en tanto “el tiempo” siempre se alude en singular, es irrepresentable; es justamente la trama del relato la que opera un rol de mediación en el proceso mimético. Este tiempo –“tercer tiempo”, configurado en el relato, en virtud de la cualidad mediadora de la trama, que opera a partir de una precomprensión del mundo de la vida y de la acción. (Arfuch, 2010, pp. 89-90)

Temporalidad que habilita las condiciones de posibilidad del relato. Así narrar una historia (la propia) no tiene solo que ver con contar algo *sucedido* que tiene registro en la memoria, “(...) sino que es constitutivo de la dinámica misma de la identidad: es siempre a partir de un “ahora” que cobra sentido un pasado, correlato siempre diferente –y diferida- sujeta a los avatares de la enunciación” (Arfuch, 2005, p.27).

Es así que desde los aportes de Ricoeur la estructura narrativa vincula la acción y el personaje como los dos polos de construcción de la trama.

De esta correlación entre acción y personaje del relato se deriva una dialéctica interna al personaje, que es el corolario exacto de la dialéctica de concordancia y de discordancia desplegada por la construcción de la trama de la acción. La dialéctica consiste en que, según la línea de concordancia, el personaje saca su singularidad de la unidad de su vida considerada como la totalidad temporal singular que lo distingue de cualquier otro. Según la línea de discordancia, esta totalidad temporal está amenazada por el efecto de ruptura de los acontecimientos imprevisibles que la van señalando (encuentros, accidentes, etc.); la síntesis concordante-discordante hace que la contingencia del acontecimiento contribuya a la necesidad en cierto sentido retroactiva de la historia de una vida, con la que se iguala la identidad del personaje.

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje.

Es esta dialéctica de concordancia discordante del personaje la que debemos inscribir ahora en la dialéctica de la mismidad y de la ipseidad. (Ricoeur, s.f., p. 147)

De este modo se puede expresar que la identidad narrativa oscila entre la mismidad e ipseidad, imprimiendo dinamidad a la configuración identitaria, estableciendo la conexión correspondiente entre trama y personaje.

Esta idea de identidad narrativa como identidad dinámica que aporta Ricoeur resulta significativa en el tratamiento de nuestro tema en tanto amplía la mirada en términos de su análisis y comprensión a partir de las diversas aristas consideradas en su abordaje.

Por lo expuesto agregamos que *la apuesta identitaria*—el qué y el quien involucrados— se traza en la forma que adquiere *el discurso*, en su sentido amplio —como toda práctica significativa— y no desde la inmediatez del yo y/o a partir de la espontaneidad de la

palabra, median así en tal configuración procesos reflexivos a partir del cual existe una construcción imaginaria del *sí mismo como otro*.

En la posición de Mijail Bajtín (...) no hay identidad posible entre autor y personaje, ni siquiera en la autobiografía, porque no existe coincidencia entre la experiencia vivencial y la “totalidad artística”. Esta postura señala, en primer lugar, el extrañamiento del enunciador respecto de su “propia” historia; en segundo lugar, coloca el problema de la temporalidad como un diferendo entre enunciación e historia (...) Un valor biográfico – afirma Batjín- no sólo puede organizar una narración sobre la vida del otro, sino que también ordena la vivencia de la vida misma y la narración de la propia vida de uno, este valor puede ser la forma de comprensión, visión y expresión de la propia vida.(Arfuch, 2010, p. 47)

De este modo podemos decir que la dimensión narrativa incluye la puesta en trama de las vivencias del sujeto, descripción e interpretación de acontecimientos; en definitiva, los modos de ver el mundo; articulándose (en la narración) las acciones, las prácticas de la vida de las personas, que en su trayectoria van configurando su identidad. “La narración de una vida, lejos de venir a “representar” algo ya existente, *impone su forma (y su sentido) a la vida misma*” (Arfuch, 2010, p.30). En tal sentido expresa que el relato no implica una mera descripción secuencial de acontecimientos, sino que es una *forma por excelencia de estructura de la vida* y, por ende, de la *identidad*(Arfuch, 2010).

Ricoeur (s.f.) en este contexto incorpora como concepto significativo el de *planes de vida* aludiendo a las extendidas unidades prácticas que definimos como vida profesional, vida de familia, de tiempo libre, entre otras; planes que se ubican en un punto medio entre las prácticas –con sus ventajas e inconvenientes en términos de elección- y el proyecto global de una existencia –ideales-; en un movimiento de vaivén entre ambos aspectos que los torna con una forma móvil y revocable, en palabras del autor; aprehendiendo la vida humana en su unidad.

En este sentido, lo que MacIntyre llama “unidad narrativa de una vida” no resulta sólo de la suma de las prácticas en una forma englobadora,

sino que es regido, con igual razón, por un proyecto de vida, con todo lo incierto y móvil que sea, y por prácticas fragmentarias, que poseen su propia unidad, de forma que los planes de vida constituyen la zona media de intercambio entre la indeterminación de los ideales rectores y la determinación de las prácticas. En realidad, puede suceder que, en este intercambio, el proyecto global sea el primero en dibujarse con nitidez, como en el caso de vocación precoz o imperiosa, y que, bajo el impulso de esta limitación llegada de más arriba, las prácticas pierdan los contornos asignados por la tradición y conformados por el aprendizaje. (Ricoeur, s.f., p. 159)

Los elementos hasta aquí considerados recuperan la idea de identidad dinámica, en el sentido de que toda historia personal -la vida de un sujeto- se recrea en forma permanente, articulando dos planos en su análisis: lo biográfico y el plano relacional o social (Marcus, 2011); que como se señalara en la articulación de estos dos aspectos se basa el *núcleo* de dicho concepto. Se advierte así, considerando los aspectos mencionados, que adquiere importancia el protagonismo del propio sujeto en este sentido.

Asimismo, la definición de un *nosotros* supone la diferenciación con los *otros*, de modo que la configuración identitaria implica la creación de un *afuera constitutivo* (Hall, 2003, como se citó en Marcus, 2011). Es decir, el discurso pasa a ser organizador de la vida social.

Además, Arfuch(2005) menciona otros aportes de la concepción bajtiniana – conocida como el dialogismo- para el abordaje de la identidad; en tanto es una perspectiva que posibilita a partir de la dinámica interna del discurso considerar la *otredad* ya en el momento de producir un enunciado –antes de que el mismo sea formulado-, lo que supone una presencia relevante de ese *otro* en dicho proceso comunicacional; existiendo un protagonismo conjunto a partir de ese *vaivén dialógico*. De tal modo que la autora asume un enfoque *no disociativo* entre lo individual/social en coincidencia “(...) con la concepción bajtiniana de la interdiscursividad, donde lo que sucede en un registro está dialógicamente articulado al otro...”(Arfuch, 2010, p. 78).

Del mismo modo, la consideración de esa otredad supone tener presente las relaciones intersubjetivas, la discursividad social, puntos de vista diversos, y en consecuencia su inherente conflictividad. A partir de tales argumentos se asume desde esta posición, el rechazo a toda *concepción unidireccional, unívoca e instrumental de la comunicación*; dejando de lado la clásica antinomia sujeto-objeto; habilitando la consideración en cuanto al devenir de toda identidad como un proceso constantemente abierto a la diferencia.

Si bien Bajtín no abordó específicamente la temática de las identidades, cabe pensarlas muy próximas al *dialogismo* como puntos de vista diferentes; en procesos simultáneos de comunicación, contingentes, modificables; que nunca están definidas de antemano; y que va a ser resultado de interacciones dialógicas en el sentido de estar siempre presente ese otro en tal configuración.

No es posible pensar en un yo solitario, sino dentro de una “urdimbre de interlocución” –y aquí el autor reconoce la influencia del dialogismo bajtiniano-, donde el quien (soy) es indisociable del dónde (estoy), como ubicación móvil y temporalmente sujeta a un llegar a ser, devenir de la vida sólo aprehensible (y comprensible) en una narrativa. Taylor, en senda de Ricour, articula a la mirada narrativa su propio concepto de localización, una “topografía moral” que remite a la interioridad del yo. (Arfuch, 2010, p. 85)

Así, un enfoque relacional de la identidad –como el que venimos desarrollando- supone ese *otro* que no es *lo mismo*, para poder así establecer la diferencia. De ahí los aportes relevantes que brinda esta concepción bajtiniana para pensar la diferencia, la otredad; desde el marco de las disciplinas contemporáneas aportando elementos significativos para el análisis y la deconstrucción del punto de vista omnisciente. Con relación a ello plantea Arfuch (2010) que el paradigma bajtiniano está muy próximo a las concepciones no esencialistas de la identidad.

Las distintas aristas contempladas hasta aquí, en el abordaje de la identidad, nos llevan a pensarla desde una posicionalidad relacional en la que confluyen discursos

diversos sobre la base de distintas posiciones que asumen los sujetos en un proceso siempre dinámico. Lo que supone tomar distancia de posiciones que la asumen como algo estable, fijo. Esta *fluidéz identitaria* (es decir, entender que como proceso se construye y reconstruye arraigadamente en las interacciones sociales, sujeta así a permanente cambio), en la que confluyen diferentes elementos significativos en su configuración, y por lo tanto en su explicación; la convierten en un *objeto polémico* especialmente en la esfera de la acción (Arfuch, 2005). Y al concebirla de este modo aparece un interrogante sustancial: ¿cómo relacionar/vincular lo que permanece, lo que cambia?

Laclau (1996) inscribe la situación descrita a partir del interrogante referido. en el marco de un proceso mayor de universalismo-particularismo, es decir aparece una forma de asumir la relación entre lo universal y lo particular diferente a lo explorado anteriormente, lo que se enmarca a partir de la crisis de los valores universales de la modernidad, antes referenciados.

(...) si cada identidad está en una relación no diferencial, no antagónica, con todas las otras identidades, la identidad en cuestión es puramente diferencial y relacional; en consecuencia, ella presupone no solo la presencia de todas las otras identidades sino también el espacio global que constituye a las diferencias como diferencias. (Laclau, 1996, p. 54)

El autor sostiene que no es posible “(...) afirmar una identidad diferencial sin distinguirla de un contexto, y en el proceso de establecer la distinción se está afirmando el contexto al mismo tiempo” (Laclau, 1996, p. 55).

Es aquí que lo “universal” entra en juego. Supongamos, por ejemplo, que nos estamos refiriendo a la constitución de la identidad de una minoría étnica. Como dijéramos antes, si esta identidad diferencial ha de constituirse plenamente, sólo puede hacerlo dentro de un contexto –el Estado-nación, por ejemplo- y el precio a pagar por la victoria total dentro de ese contexto, es la total integración al mismo. Si, por el contrario la victoria total no tiene lugar, esto es porque la identidad no ha sido plenamente constituida – hay por ejemplo, reivindicaciones insatisfechas referentes al acceso a la educación, al empleo, a los bienes de consumo, etc.

(...) Pero estas reivindicaciones no pueden ser formuladas en términos de diferencia, sino de ciertos principios universales que la minoría comparte con el resto de la comunidad: el derecho de todo el mundo a tener acceso a buenas escuelas, a vivir una vida decente, a participar en el espacio público de la ciudadanía, etc.(Laclau, 1996, p.56).

Sobre la base de tales argumentaciones, el autor dirá que lo universal emerge a partir de lo particular, lo que conlleva a significar que lo universal es parte de mi identidad.

Para Laclau entonces lo universal se constituye como “el símbolo de una plenitud ausente, y lo particular sólo existe en el movimiento contradictorio de afirmar una identidad diferencial y, al mismo tiempo, de anularla a través de su inclusión en un medio no-diferencial” (1996, p. 57).

Atendiendo las argumentaciones expuestas, podemos decir que el declive del discurso en la conceptualización del sujeto como centrado, unificado con una identidad que permanece prácticamente sin cambios a lo largo de su historia sobre la base de una sustancia inmutable, dotado de la capacidad de encarnar la identidad colectiva; dio lugar al reconocimiento de una pluralidad de sujetos y subjetividades.

No obstante, la consideración de esta *multiculturalidad* que se da en un nuevo escenario, no logra dejar de lado una *disyunción problemática*. Si el corrimiento –en términos de los basamentos del etnocentrismo- supone una mayor autonomía para el desarrollo de lo particular, singular; sostiene que este –particularismo- nunca logra enunciarse como *diferencia* en total ruptura con un otro; sino que tal proceso seda a partir de una relación constitutiva, inherente a ese otro. De modo que, toda *diferencia*, en algún momento determinado, se ve *interrumpida* por una cadena de equivalencias y de igualdad (Arfuch, 2005).

En esta línea Laclau sostiene que:

(...) la afirmación de un particularismo puro, independientemente de todo contenido y de toda apelación a una universalidad que lo trascienda, es una operación que se niega a sí misma. Porque si ella es el único principio normativo aceptado, nos enfrenta a una paradoja insoluble. Yo puedo defender el derecho de las minorías sexuales, raciales o nacionales en nombre del particularismo; pero si el particularismo es el único principio válido, tengo también que aceptar los derechos a la autodeterminación de todo tipo de grupos reaccionarios, dedicados a prácticas antisociales. (1996, p.53)

A partir de lo cual, sostiene el autor que un llamado al *particularismo puro* no resuelve, por lo que no constituye ninguna solución a los complejos problemas de las sociedades contemporáneas.

Esto es, lo particular solo puede desarrollarse de manera plena, en una constante apertura hacia lo universal -como se expresó-; una relativa universalización de valores, asumida como producto de algo contingente, contextual y no como de algo *esencial* con valores absolutos y determinación previa—como era asumida en la modernidad.

Lo universal, como hemos visto, no tiene un contenido concreto propio (lo que lo cerraría en sí mismo) sino que es el horizonte siempre más lejano que resulta de la expansión de una cadena indefinida de reivindicaciones equivalentes. La conclusión parecería ser que la universalidad es inconmesurable con cualquier particularidad, y que, sin embargo, no puede existir separada de lo particular.

(...) Si la democracia es posible, es porque lo universal no tiene ni un cuerpo ni un contenido necesarios; por el contrario diversos grupos compiten entre sí para dar a sus particularismos, de modo temporario, una función de representación universal.(Laclau, 1996, pp. 67-68)

Se evidencia, desde esta óptica, una redefinición en el sentido dado a los conceptos de universalidad/particularismo manejados en los tiempos modernos. En tal sentido, se entiende que “(...) la “universalidad” alcanzada en un momento dado no deriva de una esencia ni es tampoco una idea reguladora que aunque utópica, conlleva una orientación teleológica inequívoca, sino una articulación momentánea de las diferencias en torno de “algo idéntico”...”(Arfuch, 2005, p.33).

Esto particular que surge resultado de una ineludible *hibridización* no implica la pérdida de identidad, sino por el contrario, abre la jugada a nuevas posibilidades; donde la configuración de esa identidad subjetiva conlleva como característica, debido a su dimensión temporal y posicional, la *inestabilidad* a partir de múltiples construcciones de sentido. Así, el producto de dicho proceso es resultado de relaciones diferenciales con otros grupos sociales, es decir de la *construcción* que se da en relación a otros, a partir de lo cual se lo entiende como un proceso dinámico que se construye históricamente.

La “identidad” de este sujeto múltiple y contradictorio es entonces siempre contingente y precaria, temporalmente fijada en la intersección de aquellas posiciones de sujeto y en una relación de dependencia respecto de las específicas formas de identificación (Mouffe, 1992, citado por Sabsay en Arfuch, 2005, p.161).

En resumen, la conceptualización contemporánea de la problemática identitaria desde esta perspectiva múltiple, pone de manifiesto *la dimensión conflictiva* de la identidad, en la que se juegan asimetrías y relaciones de poder. Otras dimensiones igualmente relevantes en su abordaje son la *temporalidad* y la *historicidad* que inciden en su permanente re/constitución y nos ayudan a comprender su *incompletud*. Asimismo, esta característica de incompletud posibilita que esta identidad *no esté clausurada* (Sabsay, como se citó en Arfuch, 2005) es decir que no se sostiene a un sistema de significado fijo; sino que es una construcción colectiva, abierta, siempre pasible de resignificación; caracterizada por la fragilidad de los lazos identitarios y la heterogeneidad en torno a su configuración.

De modo que existe un corrimiento o toma de distancia de visiones estáticas o totalizadoras y la consecuente declinación de un imaginario nucleador y hegemónico en torno a este proceso.

En conclusión, se destaca la idea de que la identidad es histórica y situacional a la vez, lo que supone en su abordaje considerarla como algo diferente a la mera presencia de

valores intrínsecos o immanentes. Por el contrario, esta perspectiva relacional –que conlleva la idea de posicionalidad también- destaca que la definición de las posiciones identitarias en función de valores oposicionales, se da en relación de *diferencia* con otras posiciones.

En tal sentido, la identidad y alteridad –diferencia-tienen una base común y se vinculan dialécticamente; proceso en el cual la identidad actúa a través del discurso por medio de la construcción de un *afuera constitutivo*.

De lo expuesto y para sintetizar, en esta aproximación al tema aparece también la narración como una dimensión significativa en la configuración identitaria, es decir, la puesta en trama –el darles un orden, “poner en sentido”- al conjunto de acontecimientos, vivencias, acciones; o sea el relato de *sí mismo* que realiza ese sujeto.

Así, lo que aporta este enfoque narrativo de la identidad, es reconocer la manera en que a partir del análisis de la organización de la textualidad se puede comprender la configuración de una/s identidad/es; y especialmente el carácter dinámico en términos de su constitución.

Al considerarse *construcciones discursivas* –tanto la identidad como la diferencia-, estas aparecen como *cristalizaciones del flujo de sentidos sociales* (Sabsay, como se citó en Arfuch, 2005), las que definirán relaciones disimétricas pasibles de ser modificadas por medio de “estrategias deconstructivas”.

2. Implicancias en el Trabajo Social

La consideración del *sentido* que fue asumiendo el concepto de *identidad* –en distintos momentos históricos- tiene necesariamente su atravesamiento en el campo de las diversas profesiones y particularmente en la del trabajo social, que es el ámbito de nuestro interés. Consideramos que las connotaciones más *esencialistas* de esta categoría influyeron

significativamente en la configuración identitaria de nuestra profesión desde los inicios: en los discursos, narraciones; imprimiéndole una fuerte impronta en su desarrollo posterior hasta nuestros días. Luego, en este recorrido –esta categoría como construcción socio-histórica- irá asumiendo otros sentidos a partir de lecturas y análisis más complejos que aportan las perspectivas *no esencialistas*, sobre la base de los diferentes elementos que fuimos referenciando. En tal sentido podemos agregar que:

(...) en el andarivel de las definiciones sobre Trabajo Social encontramos también por lo menos dos perspectivas: como búsqueda de qué es o como respuesta a la pregunta qué se entiende por, formas que van a expresar por una parte una orientación esencialista que en un movimiento de clausura aspira a la unificación excluyendo así toda otra posibilidad y por otra, un enfoque que podríamos denominar constructivista y relacional que admite la presencia de diferentes manera de entender Trabajo Social así como la disputa de la hegemonía entre ellos. (Cazzaniga, 2014, p. 72)

En función de los argumentos expuestos podemos expresar que la identidad:

Es un concepto que, desde sus, múltiples aproximaciones, (social, profesional, psíquica) invade el mundo contemporáneo de la investigación en Cs Sociales, ya que estamos asistiendo a una recuperación del individuo....Esta recuperación del sujeto, se ha convertido en un cambio de perspectiva, mientras antes eran las estructuras las protagonistas de estos cambios y su análisis permitía comprender la realidad, ahora es el sujeto el motor de éstos y en ellos están integradas esas mismas estructuras. Se parte de la convicción de que sin la comprensión de ese sujeto, de cómo se han encarnado las estructuras sociales en él, es decir, qué frutos han dado los procesos de socialización y cómo lleva adelante las estructuras sociales, no es posible comprender el mundo en que vivimos (...) los modos en que se conforma la subjetividad resulta ser una privilegiada vía de acceso para el estudio de las relaciones sociales. (Gewerc, 2001, p. 3)

Resulta interesante interpelarnos, en el marco de las transformaciones contemporáneas, qué idea de identidad profesional prevalece en el marco de los discursos y prácticas profesionales. O ¿deberíamos pensar en hablar en plural? ¿De identidades que coexisten? Entonces, ¿cómo se configuran estas identidades profesionales?

A nuestro parecer resulta relevante para la lectura de este proceso considerar las perspectivas teóricas más influyentes en las Ciencias Sociales en general, y en particular

en el Trabajo Social en los diferentes momentos históricos, ellas son: la corriente positivista/estructural funcionalista; el estructuralismo dialéctico y el posestructuralismo, en tanto aportan elementos significativos para comprender las particularidades que asume este proceso identitario. Intentamos a su vez recuperar elementos de estas matrices para analizar cómo se configuran las identidades en el marco de las transformaciones contemporáneas que atraviesan hoy el campo profesional del trabajo social y su correlación en términos formativos.

De la misma manera, resulta interesante los aportes que realiza Cazzaniga (2014) quien—referenciándose en Sheldon Wolin (1973)— reconoce dos *visiones: la visión arquitectónica* y la *visión ingenieril* para la lectura de las particularidades que asume la profesión en el marco de las mismas. En las que estarían contenidas a nuestro criterio, las matrices teóricas referidas respecto de cómo se entiende el trabajo social y cómo operan en términos discursivos. La visión arquitectónica vinculada con elementos del estructuralismo dialéctico y el posestructuralismo y la visión ingenieril con aspectos de la corriente positivista y el estructural funcionalismo.

Aportes que nos posibilita ampliar el análisis con relación a nuestro objeto de estudio:

(...) Encontrábamos en la idea de visión arquitectónica dimensiones sumamente interesantes para mirar el tema desde Trabajo Social ya que advertimos que en éste tal visión estaría presente en las búsquedas de los fundamentos teóricos, en la construcción de mediaciones conceptuales que da cuenta de intervenciones como puesta en acto con sentido ético y político en proyección y en las que considera a las dimensiones de investigación e intervención como constitutivas del campo. Es en su interior que se puede identificar una tendencia que correspondería a lo que Margarita Rozas (2005) denomina tendencia crítica⁷.

⁷La autora sostiene: “Aclaremos que desde la visión arquitectónica las tendencias posibles de construir no necesariamente siempre serán críticas”.

Por otro lado, la visión ingenieril transita sus búsquedas por el diseño de los cómo, valora lo descriptivo y los principios teóricos fundamentales de los que es subsidiaria, suelen quedar hipostasiados y reemplazados por referencias axiológicas. Se puede encontrar allí un abanico respecto del modo de definir a Trabajo Social: desde la idea de técnica con una formación que se expresa en el bien hacer en la relación recursos-demandas, particularmente en la capacidad de la administración escasa del primer término del binomio. O como profesión destinada a resolver problemas sociales. Hasta una posición claramente tecnológica o de ingeniería social que privilegia el montaje de dispositivos racionales de eficacia y eficiencia (Cazzaniga, 2007b, pp. 67-69).

Creemos prudente decir que en los últimos años se están dando muestras de un cierto movimiento alrededor de algunas posiciones en la que se perfila el llamado por sus seguidores Trabajo Social crítico que a la vez inscriben en la teoría marxiana⁸.

(...) En paralelo, otro segmento considera que las teorías críticas combinan un espectro en el que el marxismo es una de las propuestas, pero que también la Escuela de Frankfurt, las corrientes neomarxistas y otras cuya intención última es el develamiento de la realidad, se alinean en esta matriz. Ambas posturas, siempre desde nuestra óptica, se encuentran en lo que hemos dado en llamar visión arquitectónica dada las características que asumen. Con todo seguimos considerando que es la visión ingenieril la más naturalizada y como tal no necesita discutirse (a sí misma), apoyada sin lugar a dudas por los procesos neoliberales que desde su matriz operan en el campo del pensamiento poniendo en entredicho la actitud crítica como mera postura de intelectuales nostálgicos. (2014, pp.71-72)

En esta línea, es posible establecer –siempre desde consideraciones generales– la relación entre las distintas matrices teóricas referidas, con fuerte influencia en el desarrollo de las Ciencias Sociales y que tiene su correlato en nuestra profesión; con las transformaciones en torno del concepto de identidad producto de los tres grandes momentos diferenciados en la *conceptualización del sujeto* (que referenciamos más arriba). De este modo, la noción del *sujeto de la ilustración* se encuadraría bajo el paraguas de la matriz teórica del positivismo: con la idea del sujeto totalmente centrado y unificado donde existe una concepción fuertemente “individualista” del mismo; lo que se traduce en una lectura y

⁸ Cazzaniga (2014) indica que: “Esta línea de pensamiento en Trabajo Social surge en Brasil, país en el que sí hegemoniza desde mediados de la década de 1980 el campo profesional”.

abordaje simplista y lineal de los problemas sociales desde esta perspectiva, aislando al individuo y la situación problemadel contexto más amplio.

La del *sujeto sociológico* podríamos vincularla con la perspectiva del estructuralismo dialéctico en sus aspectos sustanciales. En esta matriz se asume que la/s identidad/es se configuran sobre la base de la interacción entre el yo y la sociedad –y no se ve al individuo como poseedor de un núcleo autónomo y autosuficiente. Se sostiene que el individuo es producto del sistema –en este caso capitalista-, por lo que su constitución como sujeto solo se explica en el marco de las interacciones sociales y no por fuera de este.

Por último, el *sujeto* posmoderno en el marco de la corriente posestructuralista: en donde la categoría identidad se inscribe como construcción histórica, relacional; el sujeto en su trayectoria asume diversas identidades en momentos distintos, por lo que estas no se definen en torno a un *yo* coherente al no estar unificadas. En esta matriz las problemáticas contemporáneas son leídas y abordadas desde una perspectiva de complejidad, en el que siempre se reconoce la existencia de la diferencia, conflicto, tensiones en su interior.

Este rastreo histórico desde los inicios del trabajo social posibilitará una mayor comprensión de tales procesos; y así también reconocer cómo conviven y coexisten diversas tendencias al interior del campo profesional que configuran procesos identitarios particulares, con su correlato en las propuestas curriculares.

La definición de Trabajo Social ha sido uno de los tópicos que bien podemos decir ha desvelado a buena parte del colectivo profesional dando lugar a diversas elaboraciones –en algunos casos aparentemente disímiles- que se convirtieron en desacuerdos, vistos generalmente como parte de las inconsistencias del campo. Sostenemos que los desacuerdos lejos de convertirse en un problema hablan de la voluntad por argumentar posiciones diferentes, de criticidad, de rigurosidad y aún de la politicidad de un campo.(Cazzaniga, 2014, p. 70)

Si bien es necesario la reflexión respecto a estas matrices influyentes, es preciso también considerar que la aproximación a la configuración de su/s identidad/es profesional/es debe analizarse y vincularse desde una dimensión histórica de la dinámica de la sociedad. En tanto que las respuestas que va a brindar en términos de estrategias profesionales en su intervención estarán condicionadas por la solvencia en su desarrollo teórico-práctico, las diversas corrientes profesionales y políticas al interior de dicho campo profesional en cada contexto singular. Las mismas, lógicamente, configuran diferentes maneras de interpretar el papel de la profesión y del profesional, y que se juegan como intereses diversos y fuerzas en tensión al interior de dicho campo. Recorrido, trayectoria en el que se cruzan dos miradas en la aproximación a la/s identidad/es: la que nos asigna el Estado y la sociedad para la intervención en los problemas sociales y lo que los profesionales vamos construyendo en esa relación.

3 Miradas diversas sobre la construcción de nuestra identidad profesional en sus inicios y trayectoria posterior

Como ya lo consignamos, la autora Yamamoto (2003) nos va a referir que sumado a la *marca femenina* predominante en nuestra identidad profesional,

(...) el Asistente Social es heredero de una cultura profesional que carga fuertes marcas confesionales en su formación histórica y algunos de sus rasgos se actualizan en el presente a través de un discurso profesional laico que reactualiza la herencia conservadora de origen. (Yamamoto, 2003, p. 128)

En particular y a modo de ejemplo, ella sostiene que se visualiza en muchos profesionales, características mesiánicas o voluntaristas en el tratamiento de la profesión. Estas características conservadoras –desde sus inicios- influirán en el desarrollo de ciertas prácticas.

Otro de los aspectos involucrados en este proceso, según esta autora, refiere al hecho de que el Servicio Social no se constituye como profesión con un predominio de

anclaje intelectual, suceso que repercutió muy significativamente como debilidad en la construcción de nuestra/s identidad/es profesional/es. En tal sentido, alude que esta *formación superficial*, como otras constantes de la profesión, incidió fuertemente en su carácter *auxiliar*, garantizando a su vez su funcionalidad social.

Tales características que aparecen como marcas de nuestra/s identidad/es profesional/es, desde sus inicios: condición femenina y débil formación académica, la podemos vincular a partir de lo que expresa Grassi (1989, como se citó en Robles, 2013):

De ahí la exigencia de cualidades morales extraordinarias que se reiteran desde sus orígenes como profesión. No es capacidad intelectual lo que se espera de ella (...) sino aquello que, en el imaginario colectivo, constituyen virtudes inherentes a su condición de madre (...) la falta de herramientas adecuadas para aproximarse a conocer la naturaleza de los problemas sociales, una formación anclada en lo afectivo y –muchas veces doctrinaria y prejuiciada, moldean finalmente una imagen anodina de la asistente social. Adecuada, sin embargo, a las “funciones objetivas” que vienen a cumplir. (p. 23)

En efecto, las características que se fueron mencionando como rasgos predominantes en la constitución de nuestro campo profesional, pudieron haber contribuido con cierta imagen de subalternidad profesional con relación a otras disciplinas y en la baja autoestima de sus agentes (Iamamoto, 2003). Situación que sin lugar a dudas –desde esta perspectiva- tiene un correlato directo en la configuración de la/s identidad/es del trabajo social a lo largo del tiempo.

Cabe acotar que estos argumentos son una forma de leer la trayectoria del trabajo social en términos de la construcción de su/s identidad/es como profesión, y por supuesto no la única existente. Nos interesa aquí realizar otros aportes desde miradas más actualizadas que ponen en tensión lo recién argumentado, complejizando en tal sentido el abordaje del tema que nos ocupa.

Desde un punto de vista que interpela la posición de Yamamoto (2003), Miranda (2003) sostiene que el Trabajo Social surge precisamente como profesión a fines del S. XIX y principios del XX a partir de interrogarse sobre el *porqué* de los problemas sociales, de la desigualdad social existente; y al mismo tiempo pensando desde el *dónde y cómo intervenir* en ese escenario. La respuesta a tales preguntas las va a buscar y encontrar en las incipientes ciencias sociales, en donde sus prácticas- las del trabajo social- pasan a tener rigor metodológico y basamento científico, tomando distancia claramente de acciones sustentadas en la buena voluntad para el tratamiento de lo social, que caracterizó otras épocas.

A partir de una serie de argumentaciones, este autor sostiene categóricamente que el *etiquetamiento* y atribución a las primeras generaciones de trabajadores sociales como asistencialistas y funcionalistas no tiene cabida ni se justifica, en función de los antecedentes. Expresa por el contrario, que estos integraron los sectores más comprometidos- en esos contextos- con el cambio social: tanto los *Settlements houses* como también las COS (Miranda, 2003)⁹.

El factor que determina el nacimiento de la profesión y de la disciplina es la vinculación a la ciencia, no el propósito deliberado de la búsqueda del orden o la defensa del nuevo modo de producción y de organización social. Había ya en el XIX mucha fe en la ciencia como camino para la solución de todos los problemas. (Miranda, 2003, p. 174)

Desde su postura toma distancia claramente entonces, de las perspectivas – como las señaladas- que asimilan y/o vinculan el nacimiento del trabajo social como profesión totalmente funcional al sistema, con el propósito de dar en parte respuesta a sus necesidades y en consecuencia desplegando una práctica meramente conservadora y asistencialista.

⁹“*Settlement*” fue utilizado en sus orígenes “...para describir un grupo de gente viviendo en un barrio e identificándose ellos mismos con sus vidas como una manera de entender y aprender sus circunstancias...” (McDowell, 1951, p. 450, como se citó en Miranda, 2003, p. 134).

COS: Sociedad de Organización de la Caridad.

En este sentido, resulta importante vincular tales reflexiones con aportes de Cazzaniga cuando sostiene con referencia a las profesiones:

Nos interesa llamar la atención a otras derivaciones de lo que nos encontramos discutiendo como es que la inevitable articulación con los valores dominantes no significa la adhesión voluntaria de los sujetos profesionales a los mismos, al contrario éstos pueden cuestionarlos intentando aportar a la construcción de nuevos sentidos. Es que dentro de una profesión existen diferencias –concepciones teóricas y epistemológicas, posicionamientos ideológicos y políticos, etc.–que disputan legitimidad por medio de procesos legitimadores, reproduciendo a otra escala, con otras manifestaciones, con diversos grados de intensidad, los intereses sociales en pugna. De este modo la pretensión de legitimidad se convierte en una estrategia compleja que actúa tanto en el interior del campo como en su exterior (...)Ya nos explayamos en lo que hace a la legitimación del saber, sólo diremos que en el campo de los profesionales se juega con énfasis la cuestión científica y en particular los modelos profesionales considerados legítimos en un momento dado. (2014, p.68)

Asimismo, y continuando con el planteo de Miranda (2003), este autor se diferencia en su postura de otras cuando manifiesta que se concibe a la formación en la profesión como teórica y práctica a la vez; argumentando que han ido de la mano la teoría y la experiencia desde sus comienzos. Con lo que echa por tierra posicionamientos que sostienen un débil bagaje intelectual/académico en su configuración como profesión, sin reunir las exigencias de la academia científica.

Nos parecen sumamente importantes tales argumentaciones atendiendo a que permiten tensionar discursos largamente arraigados en nuestro campo en cuanto a su configuración disciplinar.

En resumen, el análisis de la construcción de nuestra/s identidad/es profesional/es nos lleva a deconstruir modelos y discursos uniformes sobre nuestro pasado; incorporando otras lecturas, debates, vislumbrando otros matices en la trayectoria profesional, que nos posibilita –desde un registro más amplio y complejo– develar en todas sus dimensiones aquello que es actual, en donde la historia se asume como una dimensión

constitutiva en su configuración. “Digamos acá que la historia del Trabajo Social ha sido distorsionada por categorías que vienen a fabricar, unívoca y oficialmente, el material del pasado, como una formación lineal de atrás hacia adelante y a la inversa” (Pereira y colaboradores, 2009, p. 28).

4. Matrices teóricas influyentes en su recorrido histórico

A continuación, se abordará las matrices teóricas referidas consideradas como más influyentes en la trayectoria del trabajo social como profesión a los fines de vislumbrar las incidencias que han tenido en la construcción de los discursos –más hegemónicos- en cuanto a su/s identidad/es profesional/es, revisando e interpellando tales recorridos a la luz de aportes más actuales.

4.1. Ideas centrales del paradigma positivista

Este paradigma, sumamente influyente en las Ciencias Sociales en general y en el Trabajo Social en particular, sostiene como aspecto central la idea de ciencia pura y neutral. En este marco de trabajo de la ciencia aparecen como aspectos sustanciales el *fenomenismo*: asume y reconoce como objetos solo aquellos derivados de la experiencia sensible, directa; *sustento del que deviene todo saber empírico*. No existe desde esta mirada otra posibilidad de clases de objetos, siendo otro rasgo el *nominalismo* a partir de lo cual se reconoce las entidades concretas, y por ende se niega la existencia de entidades abstractas o ideas.

Además, contiene como otra característica sustancial el *esencialismo*, por el cual se entiende que la ciencia se realiza en sí misma incontaminada e independiente del contexto en que se desarrolla dicha actividad científica. En tal sentido, existe una negación del papel político que juega todo proceso de conocimiento de la realidad en nombre de la *objetividad científica*. Cabe decir que los fenómenos son estudiados desde una perspectiva a-

histórica, se considera su estructura desde un abordaje sincrónico y; en términos metodológicos se reconoce como el método científico a la experimentación.

Desde esta mirada, la ciencia se desarrolla progresiva y acumulativamente, sin saltos ni rupturas, de una forma continuista. “Se entiende, entonces, este continuismo en el sentido de linealidad postulada entre la apariencia sensible y el conocimiento racional-siendo el modelo de esta tesis el sistema teórico hipotético-deductivo” (González Saibene, 1996, p.13).

Karl Popper es el principal referente contemporáneo de la corriente llamada empirismo lógico o neopositivismo, en la que se reconoce que el mundo de las ciencias pertenece al mundo de las teorías objetivas, de los problemas y de los argumentos objetivos, permaneciendo separado de toda especie de subjetivismo o del mundo de la subjetividad psicológica.

4.1.1 Influencia de esta perspectiva en el trabajo social

Cabe destacar que desde una perspectiva más clásica de mirar y leer la historia se destaca que esta corriente positivista y empirista influyó fuertemente en el trabajo social, fundamentalmente hasta la década del 60 en la denominada perspectiva clásica o tradicional de la profesión, cuya primera y principal exponente fue Mary Richmond.

El Trabajo Social, en sus inicios, se fundamentó en el Positivismo, basado en la racionalidad formal abstracta; la intervención era reducida a la manipulación de variables empíricas y el conocimiento, a la instrumentalización; se promovía la naturalización de lo que hoy conocemos como cuestión social. (Solano y Cubillos, 2009, p. 74)

Es así que en el marco de este paradigma -y en esta línea de análisis se ratifica que-el abordaje de los problemas sociales desde la intervención profesional se realiza de manera fragmentada y aislada del conjunto más amplio de relaciones sociales; y en

consecuencia se asume una lectura simplista e ingenua de éstas. La sociedad es considerada de manera ideal en tanto no se cuestiona la ideología dominante y tampoco se reconoce la división en clases sociales. Desde este prisma prevalece una mirada atomizada y estática de la sociedad, donde se aísla al individuo y a la *situación problema*, la realidad en términos de organización del sistema no es cuestionada. Por esta razón, los problemas se explican como de índole puramente individual debido a desajustes en el marco de relaciones interindividuales que conlleva falta de armonía en el contexto de las relaciones. Prima la mirada del aquí y ahora de las situaciones, por lo que se asume una perspectiva a-histórica de los fenómenos, sin considerar sus relaciones y conexiones más significativas.

Esta línea más tradicional de análisis se afirma que en este contexto la función del trabajador social pasa por *adaptara* los sujetos a la sociedad, desarrollando su personalidad a tal fin (Caso Social Individual) o mejorando sus relaciones por medio de la interacción con otros (Servicio Social de Grupo). En este marco –se expone- hay una clara influencia del conductismo y la psicología social como referentes teóricos para la intervención con el desarrollo de los métodos referidos, que conlleva una lectura simplista de las situaciones en las que actúa el profesional y un abordaje acotado en consecuencia.

También el método de desarrollo de la comunidad –desde esta perspectiva- tiene su sustento epistemológico en el paradigma positivista, manteniendo esta mirada idealista en este caso de la comunidad, viéndola como un sistema integrado y autónomo, que ofrece los recursos necesarios, de distinta índole para la vida social de los sujetos que la conforman. Se expresa aquí que hay una clara influencia de la corriente del estructural-funcionalismo, donde existe una mirada homogénea del territorio que es visto como constituido por personas con intereses comunes. Es así que el trabajador social, en el marco de las instituciones estatales y a través de las políticas sociales, tenderá al desarrollo psicosocial

de los habitantes de aquellas comunidades en condiciones más desfavorables para promover su desarrollo e *integración a la sociedad*.

En tal sentido se puede expresar que:

Los productos evidenciados por los clásicos se sostienen en un procedimiento inductivo basado en los datos inmediatos, en una subordinación a los hechos, sin sobrepasar sus conclusiones el nivel de observación; las relaciones entre los fenómenos son lineales, y su constatación se mantiene en el nivel de lo aparente, de la representación ideológica, del sentido común. (González Saibene, 1996, párr. 9)

Esta autora a su vez expresa que, durante todo este período de la profesión, reconocido como el tradicional, el trabajador social se asume como un especialista en relaciones intersubjetivas para recomponer los vínculos de *las personas con problemas, las comunidades en condiciones desfavorables* al medio social que es considerado como un todo armónico con *ciertos desajustes* que pueden ser solucionados en el marco del mismo sistema.

4.2.Martinelli¹⁰: una mirada clásica de abordar nuestra identidad

En el apartado que sigue recuperamos los aportes de Martinelli (1989) por ser una autora *clásica* en el abordaje de la identidad en el Trabajo Social, para luego tensionarlos con miradas más actuales de otros autores respecto de su configuración.

La autora expresa que el Servicio Social ya surge con una *identidad atribuida* por el capitalismo (a partir de la relación burguesía, iglesia y Estado); identidad que prácticamente va a determinar el desarrollo de prácticas alienantes y alienadas¹¹. Así, las

¹⁰ Una de las autoras que abordó con profundidad la temática de la identidad profesional desde el estructuralismo dialéctico.

¹¹ El término alienación, vinculado al tipo de prácticas referidas, constituyen uno de los conceptos centrales desarrollados por Marx, y que significa “un fenómeno histórico general, propio de toda sociedad marcada por la presencia de la propiedad privada y/o una intensa división del trabajo, y que se expresa en el hecho de que los individuos no consiguen reconocerse o apropiarse de los objetos o de las relaciones que ellos mismos crean, en cuanto partes constitutivas del hombre social” (p. 67).

estrategias llevadas adelante por la clase dominante para garantizar la consolidación del sistema capitalista, según esta autora, conllevó a *sucumbir* a los agentes a la lógica del capital, y así era su propia identidad profesional la que *sucumbía*, dando lugar a *una categoría sin identidad*, a un *no-ser*.

Este inicio en la trayectoria del Servicio Social desde esta mirada, induce la ausencia de identidad profesional, que supone una débil conciencia de sus agentes en cuanto a su situación profesional.

Desde esta perspectiva se expresa que dicho concepto no se considera como concepto filosófico, dotado de estatuto lógico y ontológico propio, sino que:

(...) la identidad profesional está siendo pensada dialécticamente, como una categoría política y socio-histórica que se construye en la trama de las relaciones sociales, en el espacio más amplio de las relaciones de clases y de las contradicciones que las engendran y son por ellas engendradas. (Martinelli, 1989, p. 10)

En efecto, esta lectura –de acuerdo a la autora en referencia- supone asumir dicha categoría como histórica y esencialmente dinámica, determinada en el contexto macro de relaciones sociales y sus contradicciones; por consiguiente, no como categoría insulsa y vacía, como tampoco implica asumirla como algo idéntico y/o uniforme. Asimismo, las variables de tiempo y movimiento son inherentes a su constitución como proceso, echando por tierra entonces que se la pueda aprehender como algo fijo e inmóvil. Lectura que supone trascender sus representaciones aparentes basadas en marcos analíticos rígidos.

Ahora bien, Martinelli (1989) expresa que en la trayectoria del Servicio Social el interés y búsqueda por su identidad profesional se plantearon de manera tácita y explícita

en interrogantes vinculados a la naturaleza, objeto y funciones de la profesión, *con una fuerte impronta del pensamiento positivista en sus inicios.*

En este marco, el recorrido de la profesión estuvo atravesado de una contradicción significativa: por un lado, gestada e identificada con el capitalismo industrial: al servicio de este como una importante estrategia de control social (ante los problemas resultado de la industrialización capitalista y su expansión); y al mismo tiempo buscó consolidarse como una *práctica humanitaria* con la *ilusión de servir* como función atribuida por el Estado y, a su vez, contando con el apoyo de la iglesia. De acuerdo a la autora, esta *identidad atribuida* –como amalgama fija e inmutable– limitó seriamente las posibilidades del Servicio Social de desarrollo de prácticas sociales peculiares y auténticas, actuando este requisito como condicionante en tal sentido.

Así, la estrategia de *control social* depositada por la clase dominante en manos del Servicio Social, determinaba que siempre hubiera cuestiones urgentes que atender, en el sentido de limitar y/o reducir al mínimo los riesgos a los fines de mantener el equilibrio de la sociedad burguesa. Para la atención de esas urgencias, era preciso el despliegue de acciones de carácter inmediato, incidiendo así que la práctica social se fuera configurando y estableciendo con la impronta de la *urgencia y la prontitud para la acción*, restringiéndose de este modo los espacios de reflexión y crítica, siendo en consecuencia esta *identidad atribuida* el elemento definidor de la práctica del Servicio Social.

4.3. Cambios en el escenario social

En el marco de este proceso histórico, ya a inicios del siglo XX, se vivencian cambios en el contexto social –en el marco del capitalismo monopolista dirá Martinelli (1989)- que marcará dos cuestiones fundamentales: una cuestión social fuertemente presente;

y una nueva correlación de fuerzas entre un proletariado combativo y una clase dominante a la defensiva que perdió el dominio exclusivo de la escena.

Desde una dimensión histórica, es necesario considerar en la trayectoria de la profesión, que la asistencia como práctica asumió características distintas según los contextos, y tal vez en estos antecedentes, lo más significativo pase por su organización en bases laicas, dejando de lado las religiosas; que se dio a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Como antecedente relevante en este aspecto, cabe mencionar el surgimiento de la Sociedad de la Caridad –con bases científicas-, como estrategia política de la burguesía a los fines de imponer su hegemonía de clase; adquiriendo tal organización un fuerte prestigio a finales del S. XIX y comienzos del S. XX.

El contacto directo con la familia obrera era muy valorizado en esa época, pues según la concepción de la burguesía, tanto sus problemas de subsistencia como sus reivindicaciones en el contexto de trabajo, eran relacionados con “problemas de carácter”. Fue apoyada en esa concepción, que la Sociedad de Organización de la Caridad adoptó y difundió, la idea de la asistencia social como una acción de “reforma de carácter”. (Martinelli, 1989, p. 122)

4.4. La profesionalización del Servicio Social

En su libro Martinelli (1989) menciona los aportes de Mary Richmond como impulsora de este proceso y de su institucionalización a partir de la creación de la primera escuela. Esta última autora –precursora de la profesión- recalca la relevancia del trabajo social, en especial en su alcance, sobre todo cuando su abordaje era individual, por lo que los esfuerzos de los trabajadores sociales debían dirigirse a esas personas a los fines de contribuir así al mantenimiento adecuado de la sociedad.

Richmond adhirió a la denominación de *social work* americano –que representaba el pensamiento de la Sociedad de Organización de la Caridad-. Desde esta vertiente se creía que tal nominación recuperaba más claramente la dimensión profesional; a

diferencia de *Social Service* utilizado regularmente en las sociedades europeas: término que enfatizaba las características de una práctica servil, de ayuda, de prestación de servicios. Es así que en el primer caso se lo consideraba como el ejercicio de un oficio, tomando distancia de acciones sustentadas en motivaciones personales y religiosas (Martinelli, 1989).

Habiendo sido aprobadas en la Conferencia Nacional de Trabajadores Sociales las expresiones trabajo social y trabajador social pasaron a ser usadas regularmente en EEUU pero conviviendo con los términos Servicio Social y asistente social, que obstinadamente fueron mantenidos por las Sociedades de Organización de la Caridad europeas. Para éstas el antiguo lema medieval de la asistencia “Hacer bien el bien” era la marca persistente del Servicio Social, actividad caracterizada por la disposición de servir, por la donación personal, más que por la profesionalización propiamente dicha.(Martinelli, 1989, pp.133-134)

Situación que marca recorridos, trayectorias diferentes en Europa y EEUU en cuanto a la profesionalización del Servicio Social.

Cabe destacar-desde la mirada de Martinelli (1989)- que estos caminos diferentes también se evidenciaron en las perspectivas teóricas en la que se sustentaron. Por un lado el abordaje individual americano-con esta idea de actuar sobre el individuo para su ajuste a la sociedad- tuvo un fuerte basamento en la línea psicológica y psiconalítica; en cambio en Europa esta perspectiva teórica no tuvo gran resonancia, ya que se consideraba que más que actuar sobre la persona para producir los cambios era preciso comprender la estructura de la sociedad y los problemas que allí tenían lugar, aprehendiéndolos en un contexto de relaciones más amplia y trascendiendo en consecuencia lo aparente e individual. Para ello era necesario apelar a teorías, conocimientos de las Ciencias Sociales en general principalmente en la Sociología, la Economía y posteriormente en la Investigación Social.

En lo que respecta a la vertiente sociológica que surgía en Europa con mucha fuerza, esta era de un pensamiento fuertemente conservador; lo que sumado a la influencia conservadora de la iglesia católica en el Servicio Social europeo condujo a acentuar las

dimensiones de control y de ajuste de la práctica social, enmarcados por la burguesía. El interés de ésta última –burguesía- residía en poder anular la dimensión política de los problemas sociales abordándolos como cuestiones y dificultades individuales. Con este propósito también desde el Estado, se impulsaban políticas sociales que tendían a la desmovilización del proletariado y entre los motivos principales de la clase burguesa estaba el de contrarrestar de algún modo la conciencia de clase del proletariado y su organización política(Martinelli, 1989).

En este escenario, para la *clase trabajadora* el Servicio Social representaba la cara del poder, en tanto su práctica era creada y sostenida por la clase dominante, visualizada en el capitalista, opresor; y así se termina naturalizando la práctica del Servicio Social como una práctica burguesa.

De este modo se podía apreciar la convivencia –y contradicción al mismo tiempo- en cuanto a la vigencia de prácticas asistenciales como las recién referidas; con el discurso de práctica científica que tenía por basamento conocimientos provenientes de la sociología, de investigaciones empíricas *yabordaje globales –desde lo teórico- de los problemas sociales.*

A los asistentes sociales, como responsables por la operacionalización de esos servicios, les era delegado un papel de fundamental importancia ya que representaban al propio Estado frente a la población. Su práctica era una expresión del poder económico de la clase dominante, su identidad era aquella atribuida por la sociedad burguesa constituida: una estrategia de control social y de difusión del modo capitalista de pensar (...).(Martinelli,1989, p.142)

4.5. Otras miradas del trabajo social en sus inicios-Matriz postestructuralista

Nos interesa aquí poner en debate lo recién expuesto en cuanto a la configuración del campo profesional, a partir de la revisión que hacen diferentes autores –más

contemporáneos- respecto de los aportes de las denominadas pioneras del trabajo social: en especial de Mary Richmond y Jane Addams, y de los inicios de la profesión en general.

Con respecto a ello se expresa que contrariamente a lo planteado por discursos más clásicos –como lo antes expuesto- acerca de que la intervención profesional se desarrollaba de manera concisa y aislada de las problemáticas sociales más amplias, sobre la base de lecturas superficiales de la realidad; en este contexto en cambio –desde esta línea más contemporánea de análisis- la configuración del trabajo social se fundamenta en el protagonismo de un conjunto de mujeres comprometidas con la reforma social. En este escenario comienzan a desplegar diversas estrategias que –sobre la base de funciones muy específicas y marcando distancias respecto al voluntariado- conlleva a hacer frente a la cuestión social de la época, específicamente –en los comienzos del camino- en Inglaterra y Estados Unidos. De modo que a partir de este fuerte compromiso social ante los problemas sociales de la época, difícilmente pueda hablarse del tratamiento superficial de las necesidades sociales por parte de estos sectores profesionales.

Por el contrario, hubo una acción clara y manifiesta desde el desarrollo de las estrategias de dar pelea –de parte de muchas trabajadoras sociales- llevando adelante reivindicaciones sociales que, como plantea Miranda, mantuvieron “(...) *un discurso que hoy sería etiquetado como políticamente incorrecto*” (2003). Asimismo, sostiene este autor que las obras de Mary Richmond y la COS y Jane Addams y los *Sttlements Houses* –nutridas en un contexto histórico, sociopolítico, ideológico, de desarrollo de la ciencia, a finales del S.XIX y principios del S. XX –particularmente en EEUU- fueron claves para el proceso de profesionalización del Trabajo Social y en la creación de la disciplina.

Tanto Richmond como Addams son dos referentes insustituibles para la comprensión de la historia del Trabajo Social, su nacimiento como disciplina, proyectándose a posteriori sus aportes al resto del mundo occidental.

4.5.1. La COS –Mary Richmond como principal exponente

El salto distintivo del Trabajo Social se da en la década de 1890 conformándose como colectivo integrado principalmente por personal asalariado y cualificado; desplazando así al trabajo de los voluntarios –que había caracterizado hasta el momento- las acciones sociales, para lo cual en su desempeño no se necesitaban muchas más condiciones que el buen carácter y buenas intenciones.

Esto se da en un contexto –S. XIX- marcado fuertemente por la religión en casi todo, por ejemplo, también en la sociología y otras disciplinas, y no reducida tal influencia únicamente a todo lo vinculado con la acción social. Son los trabajadores sociales dedicados a tiempo completo los que irán imprimiendo el perfil de un trabajo social más secular, inspirado paulatinamente en otro tipo de valores, aunque manteniendo algunos religiosos.

Miranda, citando a Fracoise Castel, expresa que el desenvolvimiento del *social work* tiene su anclaje en la caridad y la filantropía; siendo justificable la permanencia de conductas moralizadoras y paternalistas, en el marco del contexto religioso norteamericano de rechazo a la consideración de la pobreza como problema social y político (2003).

No obstante, a fines del S. XIX y principios del S.XX aparece la tendencia *a la profesionalización y a la politización*.

Mary Richmond representa muy bien este cambio de perspectiva. Ella va a clamar una y otra vez por la necesidad de proporcionar un entrenamiento “científico” para intervenir en la realidad social abandonando las perspectivas moralizadoras para explicar la conducta humana y técnicas paternalistas para intervenir. Su esfuerzo va a ir dirigido a sistematizar una serie de conocimientos científicos, describir una serie de habilidades

especializadas, una técnica propia de profesionales, de los “social workers” que ya tienen poco que ver con los profanos y voluntarios.(Miranda, 2003, p. 125)

Con ello es posible advertir su esfuerzo de tomar distancia del tinte más voluntarista y puritano de las acciones de las organizaciones de la caridad. Incorporando en la lectura y análisis de la pobreza otros presupuestos filosóficos y éticos.

(...) una de las características especialísimas de Trabajo Social es que entre los obstáculos materiales y simbólicos en las condiciones de producción y reproducción de esas poblaciones, el aspecto material asume un peso significativo que le impide la búsqueda de respuesta en el ámbito privado (el mercado). Este rasgo se encuentra ligado a los procesos sociohistóricos en tanto Trabajo Social surge en el momento en el que la contradicción capital trabajo adquiere preponderancia y la cuestión social se vuelve pública con una fuerte conflictividad. De este modo las intervenciones sociales como respuestas a los conflictos y a las que se enlaza la profesión, ponen su énfasis en lo material (sin que por ello esto deje de tener eficacia simbólica en el orden de la subjetividad del otro, todo lo contrario.(Cazzaniga, 2014, p. 85)

Si bien se reconocieron los aportes de Richmond, entre las críticas recibidas se sostuvo que aportó poca producción teórica y que su obra más bien constituye un recetario de procedimientos metodológicos resultado de su vasta experiencia en las organizaciones de la caridad. Que más allá de su acercamiento a las ciencias sociales, el derecho, la medicina es escaso el basamento teórico con el cual consolida la profesión e intenta configurar la disciplina.

Más allá de estos cuestionamientos es importante reconocer su clara intención de diferenciar el trabajo de voluntarios no profesionales; creando en tal sentido una profesión, definiendo su campo de actuación, respaldando su accionar con técnicas e instrumentos científicos. Con todos estos aportes, además de promover la inclusión de los estudios en la universidad, se buscaba un reconocimiento de la misma y en consecuencia un estatus social.

A los fines de lograr el rigor y nivel científico que buscaba para la nueva profesión, apeló al esquema médico y sus conceptos como *diagnóstico* y *tratamiento* para las intervenciones individualizadas de los trabajadores sociales.

Cabe acotar que la construcción de este modelo cuasi médico para la intervención en los problemas sociales le ha significado a Richmond que la tilden de funcionalista en distintos momentos, aunque como plantea Miranda, hubiera sido interesante que aquellos que la adjetivaron así “(...) *hubieran demostrado donde se concretan esas influencias*”(2003).

Es verdad que Richmond aprende de las COS, hereda sus tradiciones, sus enfoques, su cultura organizativa, sus métodos de intervención. Ello implicaba una orientación hacia la intervención individual y familiar, sin duda, a diferencia de la orientación del otro gran movimiento, los settlements. Pero como hemos visto, ella habla de “venta al por menor” y “venta al por mayor”, de intervención individualizada y de reformas sociales, confiesa su admiración por la obra de Jane Addams y la reconoce como una de sus inspiradoras, y desde sus puestos de dirección introduce profundas modificaciones filosóficas y de procedimientos. Como hemos señalado en otro lugar, la intervención individualizada en medicina, en enfermería, en la enseñanza nunca fue tachada de funcionalista.(Miranda, 2003, p. 129)

Los aportes de Richmond contribuyeron fuertemente a la estructuración de la disciplina, aunque si bien no hay mucha producción teórica propia, sí su obra se sustenta en aportes metodológicos referenciados en conceptos teóricos de diferentes disciplinas; considerados pertinentes y necesarios para la intervención profesional.

Al recuperar conceptos interaccionistas para su aplicación al trabajo social como: el punto de vista del actor, la importancia de las redes de apoyo social *naturales*, como el trabajo en pequeño grupo, demuestran su capacidad y sensibilidad para tomar de las ciencias sociales categorías conceptuales y procedimientos que van a colaborar en la configuración de una nueva identidad profesional. Esta impronta ya deviene de sus inicios, prácticas que fueron invisibilizadas por el discurso oficial.

Por otro lado, Álvarez-Uría Rico y Parra Contreras sostienen que:

(...) el Trabajo Social no nació de repente, como por arte de magia, ni que fue el fruto de una mente privilegiada y singular, con capacidad para la innovación, (incluso si ese sujeto es una mujer tan admirable como Mary Richmond). Tampoco se puede establecer una especie de evolución dulce que va de la filantropía y la caridad al Trabajo Social pues, como todo saber que aspire a estar dotado de científicidad, en la génesis del Trabajo Social se produjo una ruptura epistemológica con las ideologías religiosas y filantrópicas. (s.f., p. 94)

Tales autores afirman la necesidad de interpelar el mito *fundacional de las madres fundadoras*; enfatizando que en el campo del trabajo social Mary Richmond es un mito, porque en este caso una persona nos imposibilita percibir, conocer la importancia que reviste todo un colectivo de agentes sociales, como también el hecho de limitar el marco teórico de las pioneras a categorías como *diferencias individuales*, así como el *estudio de casos*.

Asumir este mito implica aceptar que el Trabajo Social se decanta del lado de la medicina, de la psicología, del interaccionismo simbólico, y de las disfuncionalidades de las familias, mientras que, como hemos tratado de mostrar, en la génesis del trabajo social como profesión jugaron un papel central la cuestión social, las clases sociales, los problemas sociales, la experimentación social, la democracia participativa, los códigos sociológicos y sociopolíticos, en fin, la larga marcha por el cambio social, la voluntad de avanzar hacia una sociedad justa en la que las mujeres no se viesen discriminadas, ni los trabajadores explotados. (Álvarez-Uría Rico y Parra Contreras, s.f., p.101)

La perspectiva de Álvarez-Uría Rico y Parra Contreras (s.f.) permite también ampliar el análisis respecto de los orígenes del trabajo social como profesión y disciplina, interpelando –como en el caso de Miranda– discursos más clásicos acerca de la historia de la profesión en sus inicios.

La recuperación de la historia permite comprender las particularidades actuales que muy probablemente tengan su origen en esta misma trayectoria. Es que entendiendo tal como lo dice Bourdieu que: “...no hay instrumento de ruptura más poderoso que la reconstrucción de la génesis; al hacer resurgir los conflictos y las confrontaciones de los primeros comienzos y, al mismo tiempo, los posibles descartes, reactualiza la posibilidad de que

hubiera sido (y de que sea) de otra manera y, a través de la utopía práctica, cuestiona lo posible que, entre todos los otros, se encuentra realizado.” (Bourdieu: 1996). (Cazzaniga, s.f., p. 3)

En la misma línea, esta autora agrega:

Si acordamos que en nuestras sociedades capitalistas los grupos dominantes cuentan con los recursos materiales y simbólicos para imponer sus propios sentidos logrando así que los intereses particulares se conviertan en universales, los saberes científicos, la utilidad y eficacia que se encuentran en la base de la legitimidad de una profesión estarán impregnados de esos sentidos hegemónicos. De esta manera y si bien como veremos más adelante, cada profesión tiene sus propios clivajes de legitimidad en razón del campo más particular de intervención, en principio podemos decir, desde una mirada si se quiere más estructural, que no se puede abordar la legitimidad de una profesión desde sí misma, por fuera de las relaciones que la misma mantiene con el momento histórico y sus valores dominantes (Cazzaniga, 2014, p.67)

Creemos que esta revisión es sumamente necesaria en pos de complejizar la lectura de nuestra/s identidad/es profesional/es, recuperando en tal sentido aspectos muchas veces desconocidos desde el discurso *oficial*. Aportes que nos posibilita comprender que no existe una historia única y absoluta del trabajo social en este caso, lo que implica un diálogo continuo con su pasado y con su propia actualidad; poniendo en tensión los discursos más clásicos respecto del proceso fundacional del trabajo social, a partir de su revisión a la luz de nuevas interpretaciones.

Línea de abordaje –ésta última- en la que encuadramos nuestro trabajo con el propósito de tener una lectura y análisis más complejo y profundo en términos de la trayectoria histórica del trabajo social, que aporte luz para la comprensión en cuanto a las configuraciones que asumen nuestra/s identidad/es profesional/es en los tiempos contemporáneos.

4.5.2. Los “Stilementshouses”. El otro movimiento vinculado al nacimiento del Trabajo Social. Aportes de Jane Adams

Este movimiento, que como la COS, desde Londres se extiende luego rápidamente por los EEUU, tiene un enfoque más amplio de los problemas sociales –diferente al de COS- en consecuencia, también mayor énfasis en su intervención política; por lo que sus sedes en distintos lugares se configuraron –en ese contexto- en ámbitos de debates sobre los problemas sociales y las necesidades de reforma.

Su perspectiva más abarcativa de las problemáticas es la que conlleva a vincular el nacimiento del Trabajo Social de grupo y de comunidad al mismo. Mantuvieron un enfoque holístico y generalista, apostando a la reforma social; brindando a su vez diversos servicios en la atención de las necesidades. “Siempre tuvieron una mayor sensibilidad hacia los componentes de clase y factores culturales que sus compañeros de COS” (Miranda, 2003, p.145).

Las fundadoras del *Hull House* en Chicago fueron Jane Addams y Ellen Gates Starr, considerado el más destacado por su significativo papel en los movimientos de reforma social. Sobresalen en este marco investigaciones en Sociología aplicada, que buscaban conocer la realidad para mejorarla, cambiarla, promoviendo la participación de los propios afectados por los problemas. Por ello se insistía en el protagonismo activo de estos asumiendo la responsabilidad de sus vidas y entorno, en lugar de ser vistos como víctimas de fuerzas externas. Había por lo tanto plena confianza en el *vecindari* para lograr mejoras y cambios, dejando más de lado el interés por las patologías individuales e incorporando más bien una perspectiva comunitaria o colectiva, implicando ello otras formas –estrategias- de enfrentarse a la pobreza. Y en este marco se buscaba mejoras en diferentes ámbitos: educación, vivienda, trabajo, salud, urbanismo, legislación, entre otros.

Dicho proceso era llevado a cabo por trabajadoras sociales –todas mujeres- pero “(...) *sin duda era una investigación desde el Trabajo Social y para el Trabajo Social*”. (Miranda, 2003, p.141). Existía un interés inicial de conocer la realidad a partir de procedimientos científicos, para luego planificar y definir los pasos de la intervención. “Esta actitud denota ya una vocación de crear disciplina y no sólo profesión. *Querían crear conocimiento a partir de sus propias investigaciones, un conocimiento científico al servicio de la intervención social*” (Miranda; 2003, p. 141).

Este autor (2003) sostiene que se destaca la figura de Jane Addams no solo por ser una de las primeras pioneras del trabajo social, además de la líder más reconocida del movimiento de los *sttlements*, sino también por su vinculación especial con el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, por todo lo que implicó esta relación en términos de aportes para la profesión. Así, el Hull House –creado por ella- para las mujeres sociólogas (Adams era socióloga, además de trabajadora social en un contexto en que la división entre las diferentes disciplinas era incipiente y difusa en muchos casos) se constituyó como el centro institucional para la investigación y el pensamiento; lo que para los hombres representaba la Universidad de Chicago en ese sentido. Compartiendo ambos la idea de que el *sttlementhouse* era un *laboratorio para la ciencia social*.

Miranda (2003) manifiesta que más allá de los planteamientos diferentes entre los trabajos de la COS y los residentes de los *sttlements*, ambos movimientos reunían muchas cosas en común, señalando varios autores que el segundo movimiento complementaría acciones del primero. Por lo que no resultaría pertinente atribuir que uno hacía paternalismo –COS- y el otro igualitarismo –*settlement houses*.

En todo caso las convergencias entre ambos resultaban significativas como por ejemplo, integrado por mujeres mayormente, compartían las grandes luchas sociales de la

época: por el reconocimiento del derecho de las mujeres como el derecho al voto, la regulación del trabajo de los niños y mujeres, mejoramiento habitacional, acciones contra el racismo, contra la xenofobia, compartiendo en muchos casos motivaciones de índole religioso. Pero al mismo tiempo, desde un inicio apostando fuertemente a la ciencia como elemento indispensable para el progreso, como también dando especial relevancia en este marco a la intervención científica en la realidad (Miranda; 2003). En consecuencia, lo que quedaba claro en ambos movimientos es que el abordaje de esa realidad social –traducida en problemas sociales diversos- ya no se podía encuadrar desde la buena voluntad, la caridad o la filantropía; sino que había que basarse en la ciencia investigando previamente la realidad a los fines de definir criterios pertinentes en su abordaje.

4.5.3. Influencia de la Escuela de Chicago

De acuerdo a Miranda (2003) la influencia de esta escuela –tal cual lo expuesto- en los comienzos del trabajo social, a partir de los aportes teóricos del pragmatismo y el interaccionismo simbólico, fue significativa en la configuración de la disciplina pasando a formar parte de su trayectoria y de su propia identidad.

A finales del XIX y principios del XX, las trabajadoras sociales se ocupan fundamentalmente de la pobreza (...) Para la Escuela de Chicago el problema de la pobreza también fue central entre los años veinte y cuarenta. Como hemos visto anteriormente, en el terreno del Trabajo Social se debate entre las explicaciones morales o la culpabilización de las víctimas, -la pobreza es la consecuencia de comportamientos erróneos o desviados de los individuos- un discurso que venía del XVIII, y por otro lado, la concepción de que la pobreza es un problema social, que afecta a gran parte de la población y que es consecuencia de la industrialización, del nuevo modo de producción y de los mecanismos de mercado. (Miranda, 2003, p. 306)

La escuela de Chicago podría resumirse como “(...) la combinación de una Filosofía pragmática, de un intento de dar una orientación política reformista a las

posibilidades de la democracia en condiciones de rápida industrialización y urbanización...”
(Hans Joas en Miranda, 2003, p. 279)¹².

En tal sentido sostiene que:

(...) el pragmatismo de James y Dewey es la corriente filosófica que inspira y orienta las opciones teóricas y metodológicas, incluso políticas, de los autores de Chicago, y el interaccionismo, con Mead a la cabeza, su principal, y más duradera producción teórica. (Miranda, 2003,p. 206)

El pragmatismo definido como filosofía humanitarista apuesta fuertemente al progreso científico ilimitado. Si bien desde las ideas de Mead se sostiene un evolucionismo hacia mejores situaciones para la humanidad en general, esta postura se opone categóricamente al darwinismo o el evolucionismo de Spencer. No hay una idea –desde el pragmatismo- de que los pobres tengan que desaparecer prácticamente, sino por el contrario se requiere del Estado e incluso de las organizaciones filantrópicas más presencia para atender las problemáticas sociales derivadas de la pobreza, lo que requiere una mayor y mejor organización de los programas sociales, implicando en consecuencia una organización política diferente. Se define la necesidad de ubicarse en *la posición del otro* para comprender sus reacciones en las circunstancias en las que vive.

A partir del posicionamiento personal e intelectual de Mead se infiere su compromiso con la reforma social en tal contexto (Miranda, 2003).

Es así que como escuela de pensamiento se le otorga un papel relevante al individuo como protagonista para la mejora de las condiciones sociales, participe en

¹² “Con la denominación “Escuela de Chicago” nos estamos refiriendo a una serie de autores relacionados con el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago... y a su producción intelectual. No se trata de cualquier escuela. La “*Chicago Sociology*” es frecuentemente vista como la primera gran “escuela” de Sociología en los Estados Unidos que dominó el terreno durante los primeros treinta y cinco años del siglo XX sin olvidar los desarrollos posteriores”. (Miranda, 2003, pp. 279-280).

consecuencia en las reformas sociales que pudiera conducir a una sociedad con más bienestar, mayor libertad y democráticamente más consolidada. Sus exponentes fueron además militantes activos y con un fuerte compromiso en las *batallas sociales* en dicho contexto histórico.

Para exponentes del pragmatismo como lo fueron James y Dewey:

(...) las personas son los agentes de su propio destino. Ellos dispersaron el fatalismo que afecta a casi todos los sistemas de pensamiento del Siglo XIX: el determinismo mecánico o materialista de autores como Laplace, Malthus, Darwin, Spencer, Huxley y Marx y el determinismo providencial o absolutista de autores como Hegel, Agasiz, Morris y los Peirce. (Pintor Ramos, 2002, como se citó en Miranda 2003, p. 226)

Las influencias en Mary Richmond de estos aportes significaron una cuestión central y no algo periférico o circunstancial. Miranda sostiene que esta como pragmatista y amiga de pragmatistas de esta escuela, siempre tuvo presente en sus pensamientos y aportes la importancia de la sociedad en la configuración del individuo. Es así que, desde esta mirada, cuando ella habla de *adaptación* del individuo al medio, lo está planteando en términos de la perspectiva interaccionista –y no desde el funcionalismo sociológico–; valorizando la relación existente entre sociedad e individuo. Rescata en este marco el concepto *dehombre-en-situación* a partir del cual se enfatiza justamente la interacción permanente del sujeto con el contexto. Las relaciones entre individuo y sociedad tienen una especial relevancia para el trabajo social “(...) que tiene que ver con la definición de su objeto en la que fundamenta su propia identidad profesional y disciplinar” (Miranda, 2003, p. 253).

Además, Richmond defiende:

(...) el ambiente, (la sociedad americana por extensión) debe contribuir al desarrollo de la personalidad de cada individuo y eso significaba trabajo, vivienda digna, educación, participación en la vida política, etc. Esto es interaccionismo, no funcionalismo. Si esta era la forma de pensar de Mary Richmond no hay que pensar mucho para deducir cual era el pensamiento oficial de la otra corriente del trabajo social: los *settlementhouses* cuyas

instalaciones y actividades eran frecuentadas principalmente por los inmigrantes y con una actividad más decidida y abiertamente política y de apoyo a la actividad sindical (Menand, 2002, como se citó en Miranda, 2003, p. 308)

Otras de las figuras relevantes en la historia de la profesión influenciada por esta escuela de pensamiento desde la mirada de Miranda (2003) –además de Richmond y Addams– fue Gordon Hamilton, quien haciendo referencia a la *identidad profesional* expresa que si bien el trabajo social debía necesariamente apelar al conocimiento científico, este debía sustentarse en una ciencia *con valores*, sin reducir en consecuencia su análisis y abordaje en la realidad desde la pura objetividad, o la pretendida neutralidad respecto del sujeto o la realidad reclamada para el científico en tal contexto.

En tal sentido, esta autora expresa que:

El trabajo social se basa en determinadas premisas que no pueden ser probadas, pero sin las cuales sus métodos y fines carecerían de significado. Estos axiomas son, por ejemplo: el mejoramiento del hombre es la meta de toda sociedad; a medida que se logran desarrollar los recursos económicos y culturales de un grupo social, el estándar general de vida mejora progresivamente; la educación que tiende a elevar el nivel físico y mental y el bienestar de las gentes, debe ser ampliamente promovida; el lazo social entre hombre y hombre debe conducir a la realización del viejo ideal de una hermandad universal.

La ética que se deriva de estas premisas, y otras similares, conducen a dos ideas fundamentales que colocan al trabajo social entre las profesiones humanísticas. La primera es que el acontecimiento humano está constituido por una persona y una situación, o sea, una realidad subjetiva y una realidad objetiva, que tienen entre sí una interacción constante. La segunda, que el método característico del trabajo social, a fin de alcanzar sus metas, incorpora en sus procesos tanto el conocimiento científico como los valores sociales.

(...) El caso social es un “acontecimiento vivo” que siempre incluye factores económicos, físicos, mentales, emocionales y sociales, en proporciones diversas. Un caso social se compone de factores internos y externos, o sea, relativos al medio ambiente (Gordon Hamilton, 1980, pp. 1-2).

Si bien Miranda (2003) inscribe a esta autora dentro del ideario pragmatista, debemos aquí enunciar nuestra diferencia con esta postura de parte del autor, considerando

desde nuestro posicionamiento a Gordon Hamilton (1980) más bien encuadrada desde una perspectiva funcionalista.

Aunque coincide y define algunos conceptos desde el pragmatismo, inclusive retomando términos de Mary Richmond como *el hombre en situación, la interacción constante del sujeto*, Gordon Hamilton pone básicamente el acento de la *responsabilidad individual* como causa relevante para la explicación de los problemas que afectan a las personas. Es decir, sus argumentaciones otorgan mayor peso a la responsabilidad del individuo en el mejoramiento en términos de su calidad de vida, más allá de que considera la incidencia del medio social en ello.

Asimismo, entendemos que no refleja en su discurso el compromiso por las luchas sociales de la época a través de la reivindicación de determinados derechos como ser el acceso a una vivienda digna, participación en la vida política, derecho al voto femenino; entre otros aspectos que conlleva necesariamente la modificación de ciertas cuestiones a nivel más macro del contexto social, como sí lo expresan y llevaron a la práctica claramente a partir de sus aportes las denominadas pioneras del trabajo social Richmond y Addams.

Se evidencia además en el discurso de Gordon Hamilton (1980) cierta contradicción, por un lado, expresa la importancia de reconocer las necesidades del medio ambiente como las causas fundamentales de los *desajustes*, lo que requiere el entendimiento de las situaciones; cuando expresa, por ejemplo:

Por eso el trabajo de casos no se considera amenguado al interesarse por el niño que vive en su hogar y por el que está a cargo de tutores o padres adoptivos, por el adolescente cargado de problemas, por el extranjero inmigrante, por el trabajador o la esposa incapacitados; aunque tampoco pretende que el tratamiento individual de los casos basta para hacer cambiar los complicados sistemas del medio ambiente, que son la causa fundamental de los desajustes. Lo que el trabajo de casos trata de demostrar es que las diferencias y desigualdades deben ser tomadas en cuenta al hacer un patrón de vida y al pretender cambiarlo. (Gordon Hamilton, 1980, p.7)

Pero por otro, pone especial énfasis en lo *cultural* de las personas en la explicación de sus conductas *desadaptadas* en el contexto social, y la necesidad de revisión y estudio de las mismas para intentar cambiar dichos comportamientos; sin hacer referencia a la posibilidad y/o necesidad de cambio de otros aspectos del contexto social más amplio que incidirían eventualmente en tales situaciones.

Es imposible entender la naturaleza de la dependencia o de la delincuencia sin prestar atención a sus antecedentes culturales, así como a sus compulsiones económicas y personales. Los hombres nacen en grupos sociales organizados, pero tienen maneras específicas de comportarse.

(...) Debe tratarse de reducir las grandes tensiones, ya sean de índole económica o cultural, o resultado de la enfermedad, la guerra o el desastre, y se necesita, quizás, llegar a cierto grado de civilización antes de pretender alcanzar algún resultado con el tratamiento interpersonal. (Gordon Hamilton, 1980, p.9)

Resulta claro a partir de tales expresiones que los problemas de *desadaptación* del sujeto se explican principalmente por su propia personalidad, por lo que la función del trabajo de casos se orientará fundamentalmente a una acción de poder *remediar*, modificar cuestiones referidas a tal conducta, lo que directamente repercutirá en la mejora de las relaciones sociales del sujeto y en consecuencia del medio ambiente que lo rodea.

Podría explicarse, en parte, el poco rendimiento en el trabajo, los sentimientos de *desadaptación* la incapacidad para llevarse con sus compañeros, el descuido de los niños y la delincuencia, como resultado de factores económicos, políticos o culturales, pero en su mayor parte se deben a la propia personalidad, y es indudable que muy pocos casos podrán *remediarse*, a menos de contar con la colaboración del sujeto. (Gordon Hamilton, 1980, p.11)

A partir de sus señalamientos reconoce que la mejor forma de abordar los problemas sociales se da fundamentalmente a partir de dos maneras: la *reorganización* estructural externa y del mejoramiento del individuo a partir de procesos educativos. Para el logro de este último propósito, el trabajo social deberá apelar a “nuevos procedimientos, técnicas y métodos de *control social*”.

Los programas de envergadura-sostiene esta autora- debieran orientarse a *reducir las tensiones económicas, culturales y psicológicas del medio ambiente* acompañados del esfuerzo de los casos y grupos, con el propósito de *mantener un equilibrio satisfactorio* en el contexto de su situación inmediata. De modo que la tarea fundamental desde el trabajo social pasa por promover el desarrollo psicosocial de las personas -el mejoramiento de su personalidad- a los fines de lograr su *integración* a la sociedad, desde el planteo de Gordon Hamilton.

Dando continuidad al análisis de Miranda (2003) respecto de los aportes de la perspectiva pragmatista, sostiene que se recupera para el Trabajo Social conceptos como *la definición de la situación*, es decir el punto de vista peculiar del propio sujeto en torno a la problemática, necesidad o conflicto que lo afecta; apelando al trabajador social para que lo ayude en su resolución. En este marco, la visión del sujeto sobre su realidad –tal vez más que la del profesional inclusive- es considerado lo más valioso para posibilitar un cambio; es decir considerar *el punto de vista del actor*, otro de los conceptos del interaccionismo simbólico recuperados en el trabajo social.

Cabe acotar que los autores de Chicago también dieron mucha importancia al concepto de *desorganización social* y en este sentido estudiaron, a partir de sus investigaciones, cómo la gran urbe creaba las condiciones para la aparición de conductas desviadas, por la posibilidad de anonimato que generaba y la consecuente pérdida del peso del control social. Del mismo modo, su preocupación por las reglas, normas morales que guiaban las conductas de los individuos fue constante.

Como recuerda Ritzer, en la obra de Thomas el acento recaía en la importancia de lo que pensaban y del modo en que este pensar afectaba a lo que hacían. Este enfoque microscópico y socio-psicológico se oponía a las perspectivas macroscópicas, socio-estructurales y culturales de estudiosos europeos como Marx, Weber, y Durkheim. Y se convertirían en las

características definitorias del producto teórico de la Escuela de Chicago: el interaccionismo simbólico. (Miranda, 2003, p.300)

Los diferentes exponentes de la Escuela de Chicago, particularmente del Departamento de Sociología, se destacaron por una rica y variada tradición en la investigación empírica. La variedad de temáticas/problemáticas abordadas tenían directa vinculación con las diferentes situaciones que generaba una ciudad industrial con un marcado crecimiento: el desempleo, la miseria, la prostitución, entre otros problemas sociales. Constituyendo dicho departamento un *auténtico laboratorio social*, en palabras de Miranda(2003).

Este proceso coincide con el de la profesionalización del Trabajo Social. (...) las primeras generaciones de trabajadores sociales clamaban por una mayor formación para intervenir en una realidad social cada vez más compleja, marcando distancias con el voluntariado, implicándose ellas mismas en líneas de investigación que pudiesen demostrar la magnitud de los problemas sociales. Por eso ahora se les identifica también como sociólogas. Su reivindicación era más formación y en la universidad y en pocos años lo consiguieron, aunque con las dificultades propias de la discriminación de género. (Deegan, 1997, como se citó en Miranda, 2003, p. 286)

Deegan inclusive sostiene en su obra que Jane Addams tuvo un papel protagónico y de liderazgo en la creación y posterior trayectoria del Departamento de Sociología de dicha escuela, aporte de algún modo invisibilizado por la desvalorización existente hacia la producción intelectual femenina en tal contexto, donde desde los puestos directivos de dicho departamento se esperaba que las mismas, aun habiendo sido alumnas de dicha escuela, fueran contratadas por otro tipo de instituciones de mujeres, por ejemplo en los *Social Settlement*.

Estudios como el de Deegan (Breslau, 1990, como se citó en Miranda, 2003, p.295) permiten conocer que en ese contexto los aportes intelectuales de las mujeres estaban desvalorizados como vimos; pretendiendo así que las mismas asumieran papeles *más femeninos*.

Los académicos adjudicaron a las investigaciones desarrolladas por las mujeres un estatuto subordinado, de tal manera que los trabajos que tenían su origen en Hull House eran algo así como el sector aplicado de una disciplina cuyo corazón teórico estaba ocupado por los hombres. Hull House era visto por los hombres profesores como un laboratorio sociológico en el que poner a prueba las teorías elaboradas por ellos... (Deegan, 1997, como se citó en Miranda, 2003, p.295)

Las mujeres de Hull House, y especialmente Jane Addams, colaboraron estrechamente con el departamento de sociología de la Universidad de Chicago, que a su vez abordó problemas sociales desde la perspectiva del Trabajo Social (Deegan, 1990). Sin embargo, este vínculo estrecho de colaboración se rompió. A ello contribuyó el pacifismo activo de las mujeres reformadoras, especialmente de Jane Addams, durante la primera guerra mundial. Las mujeres reformadoras empezaron a ser identificadas como radicales y a nutrir las listas negras de radicales. (Álvarez, Rico y Contreras, s.f., p.100)

Tales estudios posibilitan conocer todo un proceso de exclusión de mujeres de un campo científico, que era asumido por los hombres, instalándose así una *epistemología masculina* en tal sentido, como lo expresan estos autores.

Como se expuso en el caso de ambas pioneras, la influencia teórica del Departamento de Sociología de la Escuela de Chicago fue relevante. Y, de esta forma, Miranda (2003) expresa que esa influencia es totalmente lógica en tanto que dicha Escuela se constituyó en el principal *foco intelectual* que prima en las Ciencias Sociales hasta los años treinta en los EEUU. Por lo que su incidencia tuvo mucho que ver en la formalización y/o institucionalización del trabajo social como profesión y como disciplina.

Siguiendo a Miranda, si bien nace como profesión de manera casi simultánea tanto en EE UU como en Europa; los aportes teóricos-conceptuales que resultarán decisivos a la hora de su configuración como disciplina se dieron decididamente en los EEUU. Entendemos desde los aportes de este autor *a la disciplina como* “(...) el conjunto de conocimientos teórico-prácticos, el corpus sistemático de conocimientos sobre un campo determinado sobre los que progresivamente se va a construir la profesión...” (2003, p. 29).

Diferenciándose también en otro aspecto sustancial de posturas más clásicas, dice que las bases teóricas y filosóficas que sustentan la disciplina –en el momento de su institucionalización- provienen principalmente del *Interaccionismo Simbólico* y del *Pragmatismo* (de W. James, Dewey, Mead) y no del darwinismo ni del funcionalismo, como se suele argumentar.

Por nuestra parte creemos que esta afirmación no es correcta, por mucho énfasis que se pusiera en la intervención individualizada. El Trabajo Social se estructura como profesión y como disciplina en un momento en que todo el mundo confía en la ciencia y quiere convertir su actividad en científica, lo que en el terreno de lo concreto significa que lo que importa son los hechos. Spencer y el empirismo llega al Trabajo Social y por supuesto también a la escuela de Chicago. No hay ningún problema en reconocer esa influencia. La cuestión del estructural-funcionalismo y del darwinismo es harina de otro costal. (Miranda, 2003, pp. 152-153)

En esta línea agrega que resulta una lectura demasiado simplista asimilar intervención individualizada con funcionalismo.

Y que como vemos –estos estudios más contemporáneos- por los antecedentes que mencionan respecto de las pioneras –diferente de la perspectiva más clásica- aportan una mirada más compleja y abarcativa de los inicios del campo del trabajo social.

4.5.4. Cambio de perspectiva

La influencia del psicoanálisis llegará un poco después, en la década de los años 20 *psicologizándolo* todo (Miranda, 2003). Cabe destacar que esta influencia no se da particularmente en el Trabajo Social, sino en las ciencias sociales en general.

En nuestra profesión, en ese contexto, el trabajo social psiquiátrico pasa a tener un papel preponderante y el psicoanálisis se erige en la base teórica de la profesión durante décadas. Por lo cual pasa a ser el individuo el foco de atención y en consecuencia la intervención individualizada. Se reconoce un giro epistemológico en tal sentido, respecto a

épocas anteriores, donde la perspectiva “comunitaria” y no individual de los problemas; sobre la cual los settlements habían construido su identidad, es reemplazada por un enfoque más individual. El desarrollo del trabajo social en esta década “(...) conectó mejor con los enfoques individualizados de la COS que con los esfuerzos de reforma social del movimiento de los settlementshouses...” (Miranda, 2003, p. 159).

Es así que a partir de los años 30 la disciplina se configuró en los procesos formativos de las instituciones académicas sobre la base de la influencia del psicoanálisis.

Por otro lado, desde estas perspectivas más contemporáneas en la revisión de la historia del trabajo social, se argumenta que su posición *subalterna* ante otras disciplinas sociales, responde al hecho de que en el momento de nacimiento de las ciencias sociales en general (su surgimiento se da en el S. XVIII para explicar lo que sucedía en el escenario social producto de la revolución industrial) existe un proceso de escisión/división “(...) entre algunas ciencias sociales y el mundo de la reforma social y de la acción en el que tuvieron origen” (Miranda, 2003, p. 34).

Este último autor referenciándose en Greenwood (2006) sostiene que a partir de esta división se crean dos subgrupos: uno integrado por las ciencias “más prestigiosas” y acá se pueden mencionar a las ciencias políticas y económicas, la sociología, la antropología y la psicología. Y el segundo grupo pertenecería a las ciencias sociales “inferiores” en el que se incluye el trabajo social, la pedagogía, las ciencias de la comunicación, la sociología y la psicología de las organizaciones y los estudios de familia.

Con relación a ello nos parece interesante incorporar en esta reflexión los aportes que realiza Cazzaniga en tal sentido:

También observamos entre las profesiones una notable reproducción de las jerarquías y encontramos en la cúspide a las que responden al patrón impuesto por el funcionalismo, observándose a la vez una diferenciación entre las que se acercan más al campo científico (vinculadas a la investigación) y las que se encuentran en el plano de la práctica. Existe una inclinación a otorgar a las primeras la autoridad del discurso verdadero en todo caso la autoridad para hablar (Sarfatti Larson, 1989), siendo la división teoría práctica lo que actúa como variable de ponderación. Del mismo modo tenemos las diferencias al interior de un mismo campo profesional en las que en la mayor cercanía de sus agentes a la región central que coincide con la investigación y producción de conocimientos opera como línea de demarcación (Sarfatti Larson, 1989:217). Estos profesionales, siempre desde consideraciones generales, gozan de mayor prestigio en detrimento de aquellos más ligados a la intervención cotidiana. (2014, p. 41)

Además, sostiene aquí que ha sido principalmente el funcionalismo –como concepción teórica- el que más aportó a ese pensamiento hegemónico, en este caso argumentando respecto de la división de las ciencias, en el contexto que estamos referenciando: “Las diferenciaciones valorativas siempre en relación con la categoría ocupacional, como ya lo hemos indicado, surgen de las concepciones hegemónicas sedimentadas en modelos desde los cuales se elaboran, entre otras cosas, las comparaciones” (2014, p. 43).

Es así que, en función de lo que venimos analizando, la condición de *inferioridad* del trabajo social respecto de otras disciplinas sociales –desde sus inicios- estaría dada por su intención de ser *ciencia aplicada* en su vinculación directa con el mundo de la acción, de la reforma social, interviniendo en la realidad en busca del cambio social. Esta fuerte impronta sin dudas incidió desde el vamos que en el mundo académico -al menos-: “(...) de los que se reservaron para sí el monopolio del pensamiento” (Miranda, 2003) tuviera un status menor, junto a otras profesiones con particularidades similares.

De modo que esta aseveración respecto de nuestra subalternidad como profesión estaría marcando diferencia con relación a otros planteos, como los antes expuestos en cuanto a que esta condición se originó y desarrolló por su débil anclaje intelectual. Por el

contrario, Miranda (2003) nos dice que esto se debió a la subdivisión inicial que existió en las ciencias sociales -durante la segunda mitad del S. XIX- entre las disciplinas valoradas como más importantes y las denominadas aplicadas, ideas también expuestas por Cazzaniga (2014) en ese sentido.

Siguiendo estas sugerentes tesis, el trabajo social nace formando parte del mismo proyecto global de las ciencias sociales y nunca dejó de ser “aplicado” porque en caso contrario, a nuestro juicio, sencillamente hubiera dejado de existir. En el proceso de subdivisión y de construcción de las diferentes identidades disciplinarias, el trabajo social no hubiera podido construir una identidad diferente a las demás que justificara su existencia y le legitimara como disciplina y como profesión diferenciada. (Miranda, 2003, p.37)

Entonces y siguiendo esta línea, se afirma que el nacimiento del trabajo social tiene que ver con el proceso de secularización de la sociedad, que supone en ese contexto sustentar los conocimientos en la ciencia, tomando distancia del modelo explicativo basado en la moral y en la religión. Así se expresa que los caminos de inicio del trabajo social se dieron cuando existe la profesión y una ideología corporativa. Miranda argumenta que si bien, anteriormente está la historia de la política social, acción social o sencillamente de la solidaridad humana, estas no forman parte de nuestra historia como profesión (2003).

En un contexto en que la realidad social ya se convirtió en el campo de actuación de la ciencia social a partir de los diferentes problemas sociales, el malestar psicosocial y en consecuencia la necesidad de introducir cambios en términos de reforma social; particularmente en el ámbito del trabajo social, las primeras generaciones de trabajadoras sociales tuvieron la convicción de que el abordaje de la miseria, la pobreza requería indiscutidamente el análisis científico de los problemas, implicando mucho más que la caridad y el voluntarismo. Sin dudas este accionar fue trazando el camino para ir obteniendo mayor reconocimiento profesional; que imponía más y más formación.

Por otro lado, para el poder político, es claro que, al menos en parte, el nacimiento de esta nueva profesión tiene que ver con la búsqueda del orden, como sugería Robert Wiebe, de la recuperación de un cierto equilibrio, de la estabilidad social. Pero es el mismo orden que se tratará de conseguir poco a poco con las metamorfosis sustanciales que el capitalismo va a sufrir a lo largo del siglo XIX y del XX y que acabará con el discurso del Estado de Bienestar. Son necesarias reformas para conseguir la estabilidad social, son necesarios los sistemas de protección social para conseguir la legitimidad del sistema y por último su supervivencia(...) Lo que mantengo es que la aparición del Trabajo Social se encuadra en esa corriente que cristalizará, décadas más tarde en una forma concreta del capitalismo, el Estado de Bienestar (...) Decimos que el nacimiento del trabajo social puede ser interpretado en esa clave, pero ahí a hacernos responsables de la buena salud del capitalismo, como sugieren algunos, o poco menos, hay algo más que uno o dos pasos. (Miranda, 2003, pp.173-174)

Tales argumentaciones de parte del autor en términos del nacimiento del trabajo social tensionan nuevamente posturas más clásicas de entender esa aparición de la profesión reduciéndola pura y exclusivamente como funcional al sistema, en términos de garantizar el orden del mismo, marcando en consecuencia desde esta mirada una identidad profesional prácticamente determinada y alienada por el Estado. Por el contrario, Miranda justifica que el compromiso de Richmond por determinadas causas y la amplia trayectoria de Addams, demuestra que fue permanente su reclamo por reformas sociales, estableciendo así un posicionamiento claramente diferente en cuanto al análisis del tema, *con el cual coincidimos en su abordaje en la aproximación a nuestro objeto de análisis.*

4.6. Ideas centrales del paradigma estructuralista-materialista dialéctico

En particular, esta perspectiva teórica reconoce a la sociedad como sistema dividido en clases sociales, la existencia de conflictos y diversos intereses en su interior producto de esta división. Mao TseTung (1984) expresa que la lucha de clases a partir de sus diversas manifestaciones incide significativamente en el desarrollo del conocimiento. Este autor, como otros inscriptos en esta perspectiva, tuvo una fuerte influencia en la profesión durante la reconceptualización a partir de sus aportes provenientes del marxismo. “De acuerdo a Escalada (1986) las propuestas metodológicas de la reconceptualización presentan como

característica común basarse en categorías provenientes del materialismo dialéctico” (Parra, s.f., p.26).

La teoría materialista dialéctica ubica la *práctica* como central, desde la cual entiende que el conocimiento de los hombres no puede estar separado de la misma. En tal sentido existe una dependencia de la teoría respecto de la práctica, siendo esta la base de la teoría. En efecto, la práctica social se asume como el criterio de verdad, en tanto se sostiene que no puede haber conocimiento al margen de la misma. El desarrollo del conocimiento va de lo superficial –conocimiento sensorial- a lo profundo –conocimiento lógico-; existiendo una clara diferenciación entre ambos. Mientras el primero remite a los aspectos aislados, a las apariencias de las cosas, a la representación inmediata del todo, sin considerar sus conexiones significativas; el segundo se vincula con la esencia de las mismas, es decir se reconoce sus múltiples relaciones y determinaciones en la comprensión de la realidad. No obstante, la diferenciación de las dos etapas del desarrollo del conocimiento referidas, forman parte de un proceso cognitivo único a partir de lo cual se llega al concepto.

Se especifica que “(...) Sólo cuando los datos proporcionados por las sensaciones son muy ricos (no fragmentarios e incompletos) y acordes con la realidad (no ilusorios), pueden servir de base para formar conceptos correctos y una lógica correcta” (Mao TseTung, 1984, p. 21).

De acuerdo a este autor, para el marxismo la teoría es importante, fundamentalmente porque ella orienta y guía la acción. El conocimiento en este marco tiene entonces una función activa: del conocimiento sensorial al conocimiento racional y de este a la práctica revolucionaria. Con la práctica se llega al conocimiento de la verdad desde una mirada histórica y de la unidad entre lo subjetivo y lo objetivo, de la teoría y la práctica, entre el saber y el hacer. Histórico en el sentido de comprender que las categorías que los sujetos

construyen para el análisis de la realidad remiten y refieren siempre a las relaciones sociales inscriptas en un contexto histórico determinado.

4.6.1. Aportes desde la matriz teórica estructuralista-dialéctica para pensar la/s Identidad/es Profesional/es. Sus implicancias en el período de reconceptualización

La influencia de la perspectiva materialista dialéctica en el trabajo social coincide con el período de la reconceptualización, donde se vive un cambio de época a partir de la Revolución Cubana. Es en ese contexto que tiene una fuerte incidencia esta corriente con los aportes de la teoría marxista.

Bajo este prisma teórico se propone una alternativa de intervención política e ideológica diferente en la profesión; cuestionando el enfoque más tradicional del trabajo social por considerarse netamente positivista y funcionalista, con un objetivo claro de adaptación al sistema y una visión ingenua por su lectura de las situaciones, desde el discurso más clásico de entender la profesión y sus orígenes.

De acuerdo a Martinelli (1989) los antecedentes que inciden en la *ruptura con la alienación* en tal contexto con lo vivenciado previamente, tienen sus fundamentos en el aumento en términos numéricos del colectivo profesional, como también y resultado de ello en su diversificación, que aportó diferentes puntos de vista de entender el mundo, la sociedad, marcando en tal sentido diversos posicionamientos al interior del campo profesional. Además, contribuyó como factor importante el hecho de que los profesionales tuvieron mayor sustento científico ampliando sus bases críticas, lo que posibilitó establecer quiebres con esa identidad atribuida.

Como otro elemento que también incide en este nuevo escenario es que se incorpora la fractura de la *monolítica concepción religiosa de mundo* (Martinelli, 1989), que como se expresara aparecía como sustento de las prácticas profesionales.

De modo que, todo este movimiento que comienza a erigirse conlleva a los agentes a cuestionar, interpelar lo hasta el momento instituido, lo atribuido. Tal proceso de deconstrucción de la realidad aparente, inmediata –llevado adelante por los denominados *agentes críticos*- suponía su lectura desde una matriz de pensamiento crítica-reflexiva, que posibilitara trascender lo inmediato, lo evidente y en consecuencia aprehender la compleja y contradictoria realidad social. Eventualmente, dejando en evidencia la sumisión de la profesión a la lógica de la sociedad de clases, que condujo desde la mirada de estos a que la identidad del Servicio Social se configurara como algo estático e inmutable, con una parálisis de la conciencia colectiva de sus agentes que implicó un vaciamiento político, sin estar a la altura para dar respuestas a los desafíos de dicha realidad. De modo que ante toda esta situación vivenciada en tiempo significativo de su trayectoria conllevó a que la *no identidad* se adueñara del Servicio Social (Martinelli, 1989).

Es así que el proceso de revisión crítica de la práctica profesional se da en el contexto latinoamericano a partir de la década del 60 –expresado antes- marco en el cual los agentes críticos sostenían que la profesión estaba vivenciando una gran crisis; cuya revisión remitía directamente al cuestionamiento sobre la identidad profesional y su legitimidad en la sociedad capitalista; y ante todo este replanteo básicamente la necesidad de aunar esfuerzos y trabajar por una realidad profesional nueva y diferente pasible de superar la simple inmediaticidad.

Articulados a un movimiento que en el ámbito interno de la profesión recibió la denominación de Movimiento de Reconceptualización, esos agentes asumieron; como una causa revolucionaria, el intenso y profundo

análisis de la “situación” del SS en el continente latinoamericano, tanto en lo que se refiere al ejercicio profesional como a sus fundamentos teóricos...(Martinelli,1989, p. 173)

Cabe acotar que este movimiento así planteado supuso *la expansión de la base crítica del colectivo profesional* en la búsqueda de nuevas formas de aproximación a la realidad, de acuerdo a la autora.

Martinelli (1989) expresa que todo este proceso condujo a dividir al colectivo profesional en reconceptualizadores y no reconceptualizadores, en revolucionarios y tradicionales, que supuso la convivencia entre alienación y crítica. Tal es así que la contradicción se hacía presente justamente por la indeterminación de la identidad atribuida sustentada fuertemente esta por un pensamiento conservador, donde se asumía esa identidad como verdad absoluta.

No obstante, estos matices, como proyecto social más amplio el movimiento reconceptualizador, también incidió paralelamente en el desarrollo del proceso organizativo del colectivo profesional. La autora en referencia expresa: “Vibrando en un movimiento igualmente tenso, los “agentes críticos” buscaban crear formas de consolidación de una nueva propuesta de práctica, instituyente, emancipada, identificada con los intereses de las clases populares...” (1989, p.176); que como usuarias de sus prestaciones constituían un actor clave en la tarea de construcción de identidad.

Sin embargo, esta contradicción entre práctica conservadora y práctica política revolucionaria permaneció en el tiempo, nunca del todo resuelta. Pero es preciso advertir que a diferencia de momentos anteriores la misma pasó a ser asumida y consciente, y en consecuencia *superando la mirada de la propia identidad –desde una perspectiva esencialista-como algo estático, inmóvil y definitivo*. “Colocada en su lugar, en el centro del movimiento, envuelta por múltiples fuerzas contradictorias, la identidad comenzó a ganar una

nueva dimensión de fuerza viva, de movimiento permanente, de construcción incesante”
(Martinelli, 1989, p.177).

Este movimiento implicó todo un proceso que tuvo por resultado la posibilidad de pensar en un proyecto colectivo profesional común, en Brasil particularmente a lo largo de las décadas del 70 y 80, refiere la autora. De igual modo, sin lugar a dudas fue un movimiento que se extendió y tuvo su fuerte impronta en todo el contexto latinoamericano. En resumen:

(...) se verifica el peso opresivo y la acción alienadora que sobre él ejercieron la identidad atribuida y el fetiche de la práctica. Reduciéndolo a un “no-ser”, un ser no efectivo y abstracto, lo llevaron a producir una práctica igualmente abstracta, no efectiva, sin conexión con la realidad. Todas las evidencias históricas recogidas a lo largo del camino ratificaron la hipótesis inicial sobre como la ausencia de identidad profesional fragilizó la conciencia social de sus agentes... (Martinelli, 1989, p. 179)

En conclusión, Martinelli (1989) expresa que preguntar por su identidad significa:

(...) preguntar por su participación en la red de relaciones sociales, por su legitimación como práctica social de carácter popular, por su vínculo con la formulación y ejecución de políticas sociales auténticas; en fin significa preguntar por su papel en el proceso de producción de nuevas relaciones sociales y de transformación de la sociedad teniendo presente que cada momento tiene en sí la fuerza de lo inaugural, el impulso creador de lo nuevo.(1989, pp.194-195)

En la continuidad del análisis de lo que significó dicho movimiento para la profesión y sus implicancias prácticas, Parra (s.f.) sostiene que:

De acuerdo a los planteos de Escalada, las diferentes propuestas basadas en influencias teóricas de Mao TseTung, Louis Althusser Karel Kosik del propio Marx, presentan graves dificultades al intentar generar metodologías para el trabajo social y esto, porque se carece de una suficiente formación teórica en el pensamiento marxista y por lo tanto se cae en un uso apresurado del materialismo dialéctico, proponiendo en definitiva un método empirista al mismo tiempo que planteando objetivos idealistas para la acción profesional.

En forma sintética, y con un alto grado de generalidad, podemos señalar que estas propuestas presentan entre otras características: una

preponderancia del conocimiento sensorial –punto de partida del conocimiento del materialismo dialéctico- pero no avanza en el proceso de abstracción que permite desentrañar las múltiples determinaciones presentes en la realidad social y aprehender en su totalidad tanto el fenómeno como la esencia.

(...) En algunos casos, además, se realiza un uso distorsionado de la categoría de práctica social como sinónimo de práctica profesional. Si bien se hace referencia a la importancia de la teoría, el sobredimensionamiento de lo sensitivo, hace que se caigan en posturas pragmáticas. (Parra, s.f., p.26)

Un importante sector enrolado en el movimiento de reconceptualización expresa que en contraposición a la perspectiva tradicional se proponen como objetivos de la profesión –en el marco de este proceso- el cambio de estructura: con la organización, participación y movilización del pueblo, y lograr la liberación del individuo a partir de la lucha de clases. El individuo alienado/oprimido es producto del sistema capitalista; y pasa a constituirse en objeto de la profesión.

Y agregan como otro objetivo reconceptualizador propuesto el que refiere a la producción teórica en el trabajo social, momento a partir del cual la investigación asume gran significado en términos de posibilitar la comprensión de los procesos sociales.

Por otro lado, se manifiesta que dicho proceso estuvo atravesado por una diversidad de posiciones teóricas, confluyendo diversas y hasta contradictorias tendencias en su interior, que como plantea Parra (s.f.) –atendiendo a tales características- con toda justicia se lo denominó *movimiento*. Movimiento que estuvo directamente vinculado en su nacimiento, como también en su desarrollo teórico a los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que en esa época se dieron a nivel mundial en general y a nivel latinoamericano en particular.

Más allá de sus distintos posicionamientos, este movimiento surge en una clara confrontación con el Trabajo Social tradicional, que de acuerdo a Parra (s.f.) como proyecto

profesional hegemónico –en su núcleo- presenta una fuerte estructura conservadora desde sus inicios hasta mediados de la década de 1960.

En esta línea, citando a Martinelli expresa:

Es un verdadero fetichismo, la identidad atribuida es establecida como identidad de la profesión, abriendo amplios espacios para la producción de una trayectoria alienada, alienante y alienadora de la práctica profesional. La ausencia de movimiento de construcción de identidad fragiliza la conciencia de sus agentes, impidiéndoles asumir, colectivamente, el sentido histórico de la profesión” (1995:18). Si bien estas características de la profesión fueron las “hegemónicas”, esto no debe inducirnos a pensar que no existieron otras perspectivas al interior de la profesión durante su proceso de institucionalización y primeras décadas de desarrollo.(Parra, s.f.)

Si bien Parra (s.f.) coincide con Martinelli (1995) respecto de las características generales en cuanto al trabajo social denominado tradicional, este realiza una acotación importante en términos de considerar la posibilidad de otro tipo de prácticas más allá de las hegemónicas, en los inicios de la profesión. Con respecto a la Argentina particularmente expresa que –el trabajo social desde sus orígenes- surgió con un fuerte carácter *antimoderno*, negando desde su intervención las características emancipatorias del hombre del proyecto de la modernidad.

4.6.2. Limitaciones de los reconceptualizadores

Se reconoce que más allá de los aportes importantes para la profesión que implicó el período de la reconceptualización, en términos de producción teórica fundamentalmente en el marco del paradigma en referencia, tuvo como debilidad la inalcanzabilidad de los objetivos propuestos, por la amplitud en la definición de su objeto; asumiendo una posición contra-hegemónica. Los objetivos buscados de *concientización*, *organización* y *movilización* que tenían como horizonte la liberación del hombre, enfatizaban en la acción del profesional, conllevando esto a un voluntarismo idealista sin considerar las condiciones macro-estructurales de la sociedad.

En este marco no había nada que recuperar de los métodos tradicionales: caso, grupo y comunidad. Se habla de la necesidad de comenzar todo proceso de intervención como propuesta de investigación sensible, situación entre otros aspectos que lleva a confundir los procesos de intervención con los procesos de investigación.

Si bien el período de la reconceptualización –como se expresó- aportó mucho a la profesión en términos de avances de producción teórica, la mirada crítica de las situaciones y su inscripción en un contexto histórico, también nos sumió en muchas confusiones. Como por ejemplo la no diferenciación entre las lógicas de la investigación y de intervención, consecuencias que aún se mantiene en términos de ejercicio profesional, acentuando su carácter pragmático, con su correlato además en los procesos formativos.

Las reflexiones que siguen nos amplían la lectura en tal sentido:

(...) la estructuración de los programas ligados a la investigación social, pueden ser leídos como un continuo, son una clara exposición de la época que denominamos “desarrollismo”, el fuerte acento tecnocrático que se asigna a la profesión se traslada a la investigación, la ausencia de debate epistemológico, la instrumentalidad que se asigna a la investigación como herramienta del accionar del profesional en terreno, la supremacía de los contenidos referidos a procedimientos, son testigo de ello. (Acevedo, s.f., como se citó en Aquín, 2006, p.24)

Es así que en la Argentina particularmente este movimiento se dio durante 1966 y 1969 con la presidencia de Onganía, con el auge en este período del método de Organización y Desarrollo de la Comunidad.

En este sentido, es necesario señalar que el proceso de renovación profesional del Trabajo Social argentino estuvo precedido e influenciado por las ideas modernizadoras que ingresaron al país a fines de los 50 y que pusieron en jaque al Servicio Social “tradicional”. Refiriéndose con tradicional a las prácticas reiterativas, empiristas, burocratizadas que buscaban desde un enfoque funcionalista claramente “adaptar”, “corregir” las conductas de las personas en la sociedad–resultado de procesos psicosociales negativos–sin poner en cuestión el orden capitalista. (Netto, s.f., como se citó en Servio, s.f., p. 44)

Asimismo, el trabajo y las prácticas pre-profesionales del Servicio Social en el ámbito comunitario, que durante el ongiato experimentaron su apogeo, fueron el escenario donde estudiantes y graduados de nuestra profesión convivieron con jóvenes militantes y con sacerdotes tercermundistas, quienes constituyeron una vía importante para que un grupo profesional comenzara a radicalizar sus posturas, descartando ciertos supuestos, incluso aquellos emanados de la corriente desarrollista. Igualmente, dicha relación sirvió para que el Servicio Social estableciera un diálogo con el marxismo. “Los trabajadores sociales comenzamos a identificar y reconocer el origen de la desigualdad social en las relaciones de dominación vigentes en la sociedad cuestionando las propuestas de integración al medio de los “desadaptados” o “marginados”, propias de aquel pensamiento “modernizador” y de las concepciones teóricas funcionalistas, propuestas éstas provenientes de la óptica de entender como justo y adecuado el modelo imperante. (Alayón, 2015, p.13, como se citó en Servio, s.f., p.48)

También es preciso señalar que los modelos propuestos en este período fueron contradictorios: en lo discursivo, por un lado –desde conceptos y categorías del materialismo dialéctico- pero traducidos a la práctica con tintes empiristas y rasgos del positivismo. Atendiendo a que hubo de parte de los reconceptualizadores una utilización acrítica de las producciones de los divulgadores del marxismo. Parra (s.f.) al respecto agrega que para muchos autores “(...) el recurso del materialismo dialéctico desdibujó los verdaderos objetivos profesionales”. Para otros autores se cayó en un cientificismo excesivo limitado más a los centros de formación, y que en la práctica concreta se tradujo en la escasa influencia en los profesionales que se desempeñaban en las diversas instituciones. Asimismo, otros sostienen la confusión generada entre objetivos profesionales y objetivos políticos partidarios a partir de la relación directa entre revolución y profesión. Desde terceras miradas se expresa que se reemplazó la teoría del discurso ideológico asumiendo posiciones ideologizadas (Parra, s.f.).

De la misma manera, González Saibene expresa:

Sin embargo, y a pesar de los errores epistemológicos en que los colegas cayeron y de sus debilidades teóricas, debemos recuperar de ese momento la tendencia –hoy en claro desarrollo- de dirigir el esfuerzo interpretativo y reflexivo sobre las experiencias concretas (...) contribuyendo a

sacudir el pragmatismo y la atonía que caracterizaron el período anterior. (González Saibene, 1990, p. 14)

De acuerdo a varios autores –expresa Parra (s.f.)- aportó además como movimiento la recuperación y análisis respecto de la dimensión política del profesional. Más allá de sus diversas tendencias como movimiento posibilitó la lectura –desde la teoría de la dependencia- de la realidad latinoamericana; imprimiéndole a su actuación profesional una perspectiva científica trascendiendo el abordaje tradicional de caso, grupo y comunidad de manera aislada. Las prácticas profesionales se orientaron al logro de principios liberadores sobre la base del análisis de la realidad a partir del materialismo dialéctico.

En conclusión, podemos expresar que “(...) el Movimiento de Reconceptualización posibilitó que el Trabajo Social Latinoamericano **comenzara a dialogar con el Proyecto de Modernidad, comprometiéndose en el proyecto de emancipación de todos los hombres**”(Parra, s.f., p. 27).

En este contexto había que *modernizar la ayuda social* y el perfil profesional requerido coincidía con el proyecto desarrollista, sobre la base de una formación técnica, tomando distancia en consecuencia de posturas asistencialistas de tinte tradicional.

4.7. Aportes desde la perspectiva posestructuralista para repensar nuestro campo de actuación profesional hoy. Elementos a considerar en la construcción de la/s identidad/es profesional/es

A partir de la reflexión de las otras dos matrices teóricas influyentes en el trabajo social que aportaron en la configuración de su formación y posterior trayectoria, nos interesa en este apartado incorporar algunas categorías analíticas de autores posestructuralistas que permiten pensar en un trabajo social visto desde la complejidad, y a su vez nos brinde otros elementos para una lectura más enriquecedora de los procesos identitarios.

En tal sentido los aportes del concepto de *complejidad y estrategia* de Morin (1992), de Foucault (s.f.) la idea de poder o *relaciones de poder* son entre otras categorías sumamente importantes en términos de complejizar la formación, lectura e intervención del trabajo social.

De este modo, autores contemporáneos –como ellos- plantean que el desafío hoy es apelar a un *pensamiento complejo* capaz de unir conceptos diferentes, hasta aquí considerados en compartimentos cerrados. Pensar en términos de complejidad es reconocer un pensamiento en el que siempre estará presente la dificultad, la diferencia, el conflicto, las tensiones en los procesos identitarios, lo que marca una clara ruptura con la forma más tradicional de comprender el campo profesional en términos discursivos; con su consiguiente correlato en las configuraciones que asume/n la/s identidad/es.

Lograr ese pensamiento complejo no resulta sencillo, sostiene Morin (1992), en tanto que nuestra mente y concepciones tienden a regirse por pensamientos dicotómicos, de reducción, separación. Esta última mirada limita el abordaje complejo de los fenómenos, lo que también se traduce a los procesos formativos en tanto la ciencia clásica al encarar los estudios parcelarios, fragmentados, condiciona el abordaje del problema global.

En cambio, pensar en términos de *complejidad* el abordaje del ejercicio profesional implica considerar que la realidad es incierta, podríamos agregar turbulenta y, como expresa Morin (1992), intervenir en ella es una apuesta en términos de estrategia.

Consideramos que esta perspectiva resulta clave para pensar cómo se constituyen las identidades de los trabajadores sociales atendiendo sus particularidades. El autor que estamos referenciando sostiene además que la forma de trabajar una realidad compleja es pensar en términos de estrategia entendida como *el arte de trabajar, de actuar*

con la incertidumbre. Se reconoce que los espacios donde intervenimos son dinámicos, contradictorios, que pueden modificarse en función de diferentes informaciones, acontecimientos imprevistos, etc.; y son en esos escenarios, con tales particularidades donde suceden los hechos. Morin (1992) plantea la estrategia desde un doble registro: desde el pensamiento que sería pensar *con* la incertidumbre; y desde la acción que implica actuar *en* la incertidumbre. Tales elementos que dan cuenta de diversos contextos y situaciones a la hora de intervenir, irán imprimiendo a su vez distintas *trayectorias profesionales* en razón de tales particularidades, con su impacto en la construcción de las identidades.

De modo tal que si nos ubicamos en el contexto de nuestras intervenciones como trabajadores sociales debemos definir estrategias consistentes, creativas y flexibles en función del escenario en que actuamos. Es decir, considerar la multidimensionalidad de los elementos implicados; lo que supone tener apertura para la construcción de las diferentes propuestas desde este posicionamiento. Para nuestras prácticas implica una fuerte formación teórico-metodológica en tal sentido, y en ello se argumenta la consideración de las diferentes matrices teóricas influyentes en el proceso de construcción de la/s identidad/es profesional/es, con el fin de ir consolidando la misma, *sobre la base de una lectura crítica de las distintas dimensiones involucradas a la hora de analizar los fenómenos.*

Posicionarnos desde la perspectiva de la complejidad en la comprensión y abordaje de la intervención profesional nos remite a considerar otro concepto significativo como el de *poder*. Categoría que desde esta perspectiva también se diferencia de lo tradicional del trabajo social, cuando se la entendía como práctica *neutral, técnica*. Por el contrario, el *poder* como uno de los conceptos centrales para pensar la profesión desde la complejidad entiende a la misma como una práctica con *sentido político*. Los aportes de Foucault (1981) resultan importantes a la hora de pensar y analizar dicho término, que más que abordarlo

como categoría aislada habla de *relaciones de poder*, entendiendo que el poder está presente en todo tipo de relaciones humanas –económicas, institucionales, amorosas-; modificando la idea de que el mismo, como usualmente se lo reconoce, se concentra en un solo lugar: en un gobierno, en una clase social dominante. Por el contrario, tales relaciones de poder están presentes a través de todo el campo social; posibilitando articular de manera diversa la forma en que se relacionan los sujetos; y en consecuencia en la definición de nuestras estrategias profesionales.

Con referencia a los aportes de Foucault (1981) sobre el tema, expresa González- Saibene:

(...) el poder no es algo que se detente como una cosa, como una propiedad que se posee o no se posee. Rigurosamente hablando, el poder no existe; lo que existe son prácticas o relaciones de poder, lo que significa decir que el poder es algo que se ejerce...(González Saibene, 1993, p. 22)

El reconocimiento de tales relaciones implica tener presente en el campo: relaciones de fuerza, conflicto, enfrentamiento, resistencia; y no justamente una mirada armónica e ingenua de la sociedad como lo planteado más arriba.

En tal sentido expresa “(...) el poder está siempre presente: me refiero a cualquier tipo de relación en la que uno intenta dirigir la conducta del otro” (Foucault, 1981/2, p.110).

Las relaciones de poder son flexibles, móviles y en consecuencia modificables. Esta mirada nos permite entenderlas como *no determinadas*, y es clave cuando pensamos la intervención en términos de complejidad atendiendo que el trabajo social puede establecer relaciones de poder, en términos de negociación entre diferentes actores que contribuyan a los propósitos de favorecer procesos de construcción de ciudadanía, como también *aprovechar* los intersticios institucionales para la construcción de tales procesos. Es así que estos

elementos ayudan a comprender que la función y objetivos de las/os trabajadoras sociales no están definidos o determinados por el marco institucional o espacio laboral, sino que se lo construye, también en términos de relaciones de poder, con otros actores que intervienen en el campo de actuación profesional; desde un posicionamiento epistemológico teórico y político definido y que va configurando su/s identidad/es profesional/es.

La construcción de estrategias se puede entender como procesos orientados a ganar poder. También aquí hay que tener presente que las mismas pueden generar resistencias cuando las acciones se orientan a modificar ciertas situaciones si pensamos desde nuestra intervención como trabajadoras sociales. En resumen, hay que entender que el poder es inherente a lo político y que el trabajo social es una profesión con intencionalidad política en su accionar en tal sentido.

4.7.1 Reflexiones de Healy¹³ desde el posestructuralismo para pensar nuestras prácticas

Los aportes de esta autora son relevantes a los propósitos de una lectura actualizada sobre las particularidades que asume el Trabajo Social como profesión, aportando elementos desde las teorías críticas posestructurales que posibilitan interpelar la lectura en la construcción de los procesos identitarios del trabajo social desde una idea unificada de “la” *identidad profesional*; por ejemplo a partir de un núcleo común de *radical, ortodoxo*; o asentado en sus orígenes de *asistencia* o *impronta interventiva*. Estos aportes se encuadran en una línea de análisis similar con los autores –más contemporáneos- antes referenciados respecto al origen y posterior desarrollo de la disciplina.

¹³ Profesora de Trabajo Social en la Universidad de Sidney, Australia. Realiza nuevos aportes para la teoría y la investigación sobre Trabajo Social crítico. Interpela las ideas aceptadas respecto de los conceptos de “poder” y de la “identidad profesional”, entre otros aspectos.

Desde este posicionamiento (Healy, 2001), se reconoce la configuración de identidades *diversas* al interior del campo profesional, como asimismo la inestabilidad de las identificaciones; trascendiendo de este modo abordajes dicotómicos como por ejemplo *conservadorvs progresista*; lo que posibilita tener presente distintos matices en su lectura desde la consideración *del carácter precario, contradictorio y reconstitutivo de lo nuevo*. De modo que las rupturas de tales representaciones dualistas –por ejemplo, de trabajadores y usuarios del servicio- permite una lectura más comprensiva y compleja de las identidades que surjan.

Tal perspectiva teórica enfatiza en el poder del *discurso* focalizando en las propiedades constitutivas del lenguaje; a partir de lo cual se entiende que el significado se construye mediante los discursos; coincidiendo así en la línea antes referenciada en cuanto la construcción de la/s identidad/es desde los aportes de Hall (1992, 2003), Arfuch (2005, 2010), entre otros.

Además se considera como central desde este enfoque, las complejidades y contingencias que se derivan de las prácticas activistas del trabajo social, desde un abordaje de lo local/contextual, y en esto lo relacionamos con los aportes antes expuestos de Morin (1992) en términos de la perspectiva de la complejidad¹⁴, donde muchas veces el profesional debe trabajar en escenarios inciertos, sujeto a diversas situaciones no previstas.

En función de la temática de la/s identidad/es profesional/es que abordamos es importante incorporar elementos desde este enfoque en términos de entender la instalación de los *discursos* como procesos de construcción que adquieren sentido en contextos socio-históricos particulares. Healy, a modo de ejemplo, sostiene que “(...) un trabajador social”

¹⁴ Desde el planteo de Healy (2001) por prácticas activistas se entiende como las prácticas críticas y progresistas en el Trabajo Social a diferencia de las prácticas más conservadoras.

puede identificarse como “ayuda”, “víctima” u “opresor”, según las posibilidades interpretativas posibles en un contexto concreto” (Healy, 2001, p.56).

La construcción del discurso nutrida por el lenguaje configura *objetos sociales*, por lo que resulta pertinente y relevante comprender las particularidades que asumen tales procesos en el sostenimiento de *ciertas verdades*, mientras se marginan otras. Los planteos de la autora nos permiten reflexionar, en esta línea que venimos abordando, respecto al discurso *oficial* en torno al origen de nuestra profesión a partir de las acciones de las primeras generaciones de trabajadores sociales. “(...) Mediante el lenguaje, narrativamente trazamos la permanencia de las cuestiones, asuntos o cosas en el tiempo, lo cual es una característica distintiva en la configuración de identidades” (Ricoeur, s.f., como se citó en Yáñez Pereira, 2009, p.28).

Es así que tales argumentos nos sirven para problematizar, interpelarnos respecto del significado sostenido en el tiempo de la categoría de identidad profesional, teniendo presente que la misma se establece a través de discursos en competición (Healy, 2001); donde estos varían, son discontinuos hasta contradictorios en el marco del contexto en que se inscriben. Esto queda expuesto a partir de lo previamente trabajado entre los discursos que se encuadran como los más *tradicionales* en la lectura de los orígenes del trabajo social, en contraposición con los relatos más contemporáneos. Lo que supone la importancia que reviste la recuperación de las experiencias históricas del trabajo social a través de otras interpretaciones, *en un diálogo permanente con su pasado y su actualidad*.

En un primer momento, la autora (Healy, 2001) refiere a las teorías críticas (marxismo, teología de la liberación, feminismo) como antecedentes de nuestra profesión; las que se definen por oposición a las teorías más conservadoras del trabajo social. Tales teorías críticas se ocupan de las posibilidades de *transformación social* liberadora, enmarcadas en la

perspectiva del materialismo dialéctico. Como vimos, su influencia en nuestro contexto latinoamericano tuvo su apogeo durante el período de la reconceptualización en la profesión.

En este marco principalmente se pretende relacionar el pensamiento y la acción, coincidiendo con la perspectiva epistemológica de Marx. Se busca la transformación social, lo que es posible a partir de un *proceso de concienciación* poniendo el énfasis en la autoconciencia racional como precursora del cambio.

En ese mismo sentido, la autora sostiene que dentro de la ciencia social crítica –estructuralismo- el poder y la autoridad profesional –del trabajador social- permanecen fijas e inmutables. Las acciones del profesional están prácticamente determinadas por su carácter funcional al sistema, puesta a su servicio como una importante estrategia de control. Con referencia a ello agrega que actualmente a partir de las revisiones de las teorías críticas y la investigación sobre la práctica contemporánea, estas ponen en *tensión*, interpelan respecto de la relevancia “...de la teoría de la práctica crítica para las visiones y la práctica en los contextos locales en los que están situados los trabajadores sociales”(Healy, 2001, p. 53); en donde se asume que diferentes poblaciones comparten una identidad y experiencias comunes. (Healy, 2001).

Por el contrario, expresa que el *Trabajo Social activista* tiene como propósito el cambio radical de sus objetivos y prácticas. Es así que Healy (2001) dice que desde la bibliografía activista se revaloriza mucho la experiencia vivida del *cliente* referenciando con esta denominación a los sujetos a los que se orientan las estrategias profesionales del trabajador social. Sus vivencias, visión de las mismas –las de los *clientes*-¹⁵ están definidas

¹⁵ Cabe aclarar que términos como *cliente*, *activista*, se utilizan respetando las denominaciones utilizadas por la autora, que no coincide necesariamente tales nominaciones con la posición de la doctoranda en tal sentido.

significativamente por su posición en la estructura social, coincidiendo sostiene con la perspectiva hegeliana respecto a la relación dialéctica que existe entre pensamiento y realidad.

Ahora bien,

“A los posestructuralistas les preocupa comprender los procesos a través de los cuales se producen los objetos sociales en el lenguaje, en particular los procesos mediante los cuales se afirman ciertas verdades mientras que se marginan otras”. (Healy, 2001, p. 56). Prevalciendo en los registros “oficiales” determinadas acciones de los denominados “precursores del trabajo social” definidas básicamente por su tinte “conservador”, mientras quedaron al margen, acalladas, silenciadas o simplemente olvidadas de esos relatos otras palabras e intervenciones igualmente significativas que forman parte de nuestra historia. “...Así, se formaron yermos retazos del pasado, que todavía son manifiestos en nuestra gramática, lenguaje, principios, mitos, ritos profesionales y disciplinares. (Yáñez Pereyra y colaboradores, 2009, p. 29)

Es así que, desde la teoría posestructural se pone en *tensión* las categorías unificadas en las que se sustentan las teorías de la práctica crítica, como por ejemplo “(...) representaciones unificadas del “trabajador poderoso” y el usuario del servicio impotente” (Healy, 2001, p. 170); y que tendrían vinculación –en muchos casos- con miradas más *esencialistas* en la forma que se configuran los procesos identitarios al interior del campo profesional.

Desde la perspectiva de la autora, tanto los discursos asumidos como los medios a partir de los cuales se constituye el yo, son regularmente discontinuos e incoherentes, por lo que es posible, sostiene Healy (2001) que las diversas subjetividades que configuran una identidad se vivencien de manera contradictoria.

Por ello, y recuperando lo planteado al inicio, no podemos hablar de un solo relato cuando abordamos la identidad profesional del trabajo social, es necesario poner en cuestión tales narraciones históricas y su *rutinaria continuidad*, en palabras de Yáñez Pereira (2009). En ese sentido es preciso interpelar, como expresa Healy, desde los aportes de Foucault, “las interacciones complejas, conflictivas y contextuales del discurso” (2001).

Los elementos hasta aquí expuestos nos llevan a reflexionar que la circulación de distintos discursos configura de hecho diferentes identidades del trabajo social como profesión, tensionando así relatos de la teoría crítica que mantienen la idea de la identidad profesional como algo unificado y hasta homogéneo al interior de dicha categoría. Por el contrario, el abordaje del tema desde la perspectiva posestructuralista nos posibilita el reconocimiento de particularidades y especificidades diversas en su configuración.

La idea de Foucault del *poder*, expuesta más arriba, también resulta significativa al momento de vincularla con la construcción de la/s identidad/es profesional/es. Este autor expresa que “(...) el poder es productivo en la medida que crea cosas, saberes e identidad...lejos de ignorar al individuo, el poder se ejerce a través del individuo, pues le categoriza, lo vincula a su identidad, le impone la ley de la verdad” (Healy, 2001, p.62).

Estas consideraciones favorecen las rupturas necesarias con respecto a los moldes uniformes sobre el pasado de la disciplina, reconociendo por el contrario una historia con incidentes que confiere dinamismo, fluidez en la lectura de tales procesos identitarios.

Healy en esta línea expresa:

Al promover una visión del poder como algo que opera a través de los individuos y no sobre ellos, la obra de Foucault anima a los trabajadores sociales a descubrir las múltiples posibilidades del poder en los contextos locales de la práctica profesional. (2001, p.63)

Foucault (1981) enuncia que el poder actúa por medio de elementos más pequeños: las familias, relaciones de domicilio, barriales, entre otros. Cuestiona en este sentido las lecturas que abordan el mismo limitándolo al análisis de las superestructuras e instituciones sociales como el Estado, debido que considera esta dimensión macro insuficiente en el estudio de las relaciones de poder, pasando por alto la multiplicidad de elementos diferenciadores en su configuración. Igualmente, se puede agregar que: “La importancia que

Foucault otorga a la microfísica del poder indica que las relaciones locales no son un mero efecto de las estructurales” (Healy, 2001, p.87).

Como vemos, estos argumentos ponen claramente en tensión lecturas más clásicas en torno a *esaidentidad atribuida* con la que nacen –o se le asigna en sus orígenes- a los trabajadores sociales.

En consecuencia, el abordaje y análisis de las superestructuras se vuelven limitadas para la comprensión de la manera en que se manifiestan y transgreden las relaciones de poder en los diversos ámbitos, en tanto entiende –Foucault (1981)- que el poder y los discursos están vinculados, interrelacionados; desde donde se asume que no existe un ámbito *incontaminado* de las relaciones de poder.

En tal sentido, la teoría posestructural crítica apela en forma constante a develar las operaciones del poder involucrados en toda práctica, que como plantea Healy (2001) los *trabajadores sociales* no pueden abstraerse de ello. Esta autora referenciándose en Foucault (1981), expresa que tal relación entre poder y saber, en la que están sustentadas las relaciones de poder, implica distintos tipos de saberes y no se reduce a uno en particular: técnico, el revolucionario e incluso considera el saber adquirido por la *experiencia*. Tal postura aporta distintos elementos para comprender que las relaciones de poder se estructuran en forma *discursiva* y de diversos modos en contextos particulares.

Su vinculación con el tema que nos ocupa respecto a la/s identidad/es profesional/es posibilita comprender que la función y objetivos de los trabajadores sociales no están definidos o determinados por el marco institucional o espacio laboral (espacio a lo que se suele relacionar la identidad profesional en este caso), sino que son procesos que se construyen en contextos diversos de práctica, también en términos de relaciones de poder con

otros actores que intervienen en el campo de actuación profesional; y fundamentalmente vinculados también a la *trayectoria* que van construyendo los agentes en tal sentido. Por lo que la/s identidad/es que nos adscriben como profesionales no posee significados estables *ni representan esencias fundamentales*.

En palabras de Cazzaniga podemos expresar que:

Los profesionales a su vez, según coyunturas y espacios, podrán estar más o menos constreñidos no sólo por las condiciones políticas y/o institucionales sino también por la propia construcción que se fue haciendo de la profesión, por lo que pesan sobre nosotros las diferentes concepciones que se fueron inscribiendo en cada lugar sobre Trabajo Social. (2014, p.87)

En resumen, queda claro que desde ciertos lugares se consideran o cobran relevancia determinadas categorías de identidad en tanto se desvalorizan otras, a partir de la creación y vigencia de ciertos *discursos* que operan en cada contexto. Con relación a ello, y de acuerdo a lo expresado antes, en los discursos modernos la lectura de la realidad básicamente es posible sobre la base de contrastes como ser: hombre o mujer, identidad o diferencia, entre otros. Tales discursos lógicamente tienen su correlato en el campo profesional a través de definiciones como *profesional conservador vs profesional crítico*.

De modo tal que los discursos modernos a partir de su estructuración desde oposiciones binarias como: ortodoxo/radical, conservador/comunitario, control social/atención social; evidencian la valorización de determinadas identidades y procesos, mientras que se dejan de lado otras. Por ello se considera necesario, para el trabajo social como expresáramos, su deconstrucción en tal sentido, a los fines de incorporar otros elementos para una mirada más compleja e integral de dichos procesos.

Desde esta perspectiva teórica, Healy sostiene que el *feminismo* cuestiona una serie de aspectos de los discursos del trabajo social crítico:

(...) “En particular, los intentos de fijar la esencia del trabajo social, como opresor o anti-opresor, pueden atacarse sobre la base de que ignoran los contextos históricos y locales de la actividad del trabajo social y la importancia de la negociación y la acción reflexiva en lugares concretos”. (Larbalestier, 1998). “La búsqueda de la unificación del trabajo social en torno a un núcleo común, “radical” u “ortodoxo”, ha contribuido a la construcción de numerosas oposiciones acerca de los procedimientos de la práctica profesional”.(Healy, 2001, p.68)

Efectivamente se construyeron discursos *deterministas* que sostienen la idea que de acuerdo a determinadas prácticas y lugares muchas actuaciones fueran de por sí emancipadoras, y otras con otra impronta y en otros espacios no tuvieran tales características de progresistas, como queda evidenciado en este recorrido con los aportes de las matrices teóricas más influyentes en la construcción de los relatos en torno a la historia del campo profesional.

Para decirlo de otro modo, las teorías posestructuralistas ponen su atención en la manera que en estas oposiciones binarias se construye y representa la identidad en los discursos de la práctica crítica. Tal identidad se configura sobre una base de ordenamiento jerárquico en que una posición aparece dominante sobre las otras. Las oposiciones reflejadas en este relato refieren entre otras a: clase media/clase trabajadora, saber técnico/experiencia vivida, trabajador/cliente, poderoso/indefenso. Healy(2001) dice que en tales representaciones el profesional se ubica del lado izquierdo, y el derecho correspondería a los *usuarios del servicio*. Expresa además que más allá que en las experiencias de intervención los profesionales traten de trascender tales dualidades, la reflexión desde estas dicotomías sigue siendo significativa para el análisis crítico, con sus lógicas implicancias en la práctica concreta. Está claro que si algo aporta como relevante el posestructuralismo en tal sentido es justamente a dudar de las *identidades congeladas* y a tomar recaudos de las oposiciones binarias. Lo que supone- a partir de lo que venimos exponiendo- la necesaria revisión crítica de nuestras representaciones históricas, como plantea Yáñez Pereira:

Ahora bien, tal acción histórica escapa a todo intento de ser analizada como simple función de las estructuras o leyes científicas, se define por un proyecto sometido siempre a lo imprevisible, a lo posible, esto es, a la apertura de la historia. La misma nace en una suerte de revolución que pone en duda, como fue antes dicho, el curso del tiempo en tanto linealidad, superando las condicionantes sociales, políticas, culturales, económicas, organizacionales, etc. (2009, p. 45)

Es lógico entonces concluir que el abordaje dualista de la realidad impacta en la construcción de los procesos identitarios; en tanto los discursos totalizadores de la modernidad, sostiene Healy (2001), no han valorizado lo suficiente la manera en que los contextos históricos y locales configuran la acción profesional.

Manifiesta que en la obra de Foucault y feministas posestructurales radicales se destaca la prioridad otorgada a estos contextos y prácticas sociales locales, en términos de espacios de análisis y acción específicamente. Las mismas “(...) siguen una dirección hacia la “política del detalle” en la que la comprensión del poder, de la *identidad*, y de los procesos de cambio comienza en el análisis de las prácticas sociales de todos los días” (Healy, 2001, p.72). Aportes que posibilitan enfoques flexibles y más abiertos para la transformación de las relaciones de poder, y en consecuencia la consideración de diferentes matices en la aproximación a nuestro objeto de estudio.

En efecto, estas ideas nos brindan elementos para la reflexión de los procesos de construcción de la/s identidad/es profesional/es, en tanto que la diversidad de contextos en los que se desarrolla la práctica de los trabajadores sociales, desde su cotidianidad va moldeando, configurando la identidad de sus agentes, en donde se entrecruza, podríamos agregar, la *función asignada* por el Estado, la de la sociedad en general, es decir aquello que se espera que hagamos; y por otro, lo que los profesionales construyen en esa relación a partir de su tarea cotidiana desde cada impronta en particular que va conformando su trayectoria,

vinculando así nuestro planteo inicial de entender la/s identidad/es desde la articulación de los planos biográfico y social como componentes claves en su configuración.

En tal sentido, la *trayectoria profesional* de los agentes constituye una dimensión sumamente relevante en la construcción de identidades definiendo una forma de *ser y hacer* en la profesión. “En la construcción de esta identidad tiene una importancia particular el campo de trabajo, el empleo y la formación ya que actúan como fuente de reconocimiento de la identidad social y de la atribución de status social” (Gewerc, 2001, pp. 6-7). Cabe destacar que dicho proceso está marcado por continuidades y rupturas, que remite a *negociaciones* permanentes entre la identidad atribuida por el medio social e institucional y la identidad adquirida que deviene de la trayectoria del propio sujeto. “En esta perspectiva, la construcción de la identidad es un proceso que tiene lugar dentro de marcos en los que distintos agentes ocupan distintas posiciones, y por lo mismo tienen diferentes representaciones y opciones” (Aquín, 2003, párr.7).

El cuestionamiento y deconstrucción de los discursos cotidianos posibilita –de este modo- interpelar identidades construidas de la profesión que intentan fijar la *esencia* del trabajo social, sobre la base de ideas únicas; contribuyendo a la identificación y valoración de las prácticas progresistas en su heterogeneidad (Healy, 2001). Por lo que se reconoce al trabajo social como variable, jugándose tal variabilidad en función de momentos históricos, contextos y trayectorias profesionales –como se referenció antes- considerando en su configuración múltiples determinaciones que se vuelven relevantes en los diferentes ámbitos de actuación profesional. De hecho, como se expresó, el posestructuralismo desestabiliza tales *identificaciones compartidas y esenciales*.

Reconocemos desde este posicionamiento que el legado histórico de nuestra profesión, como plantea Yáñez Pereira“(...) no se encuentra definido por el absolutismo de ninguna dote o testamento” (2009, p.44).

Es así que la lectura desde esta perspectiva posibilita recuperar intervenciones novedosas, creativas, con diferentes matices; inscriptas y dando respuesta a las particularidades de los tiempos contemporáneos. De este modo se reconocen las prácticas del Trabajo Social como *entidades fluidas* que se configuran, recrean y modifican de acuerdo a las particularidades de los contextos de acción, reconociendo aquí experiencias, habilidades y talentos diversos; en realidades que son asumidas como complejas e inestables.

A su vez, estos argumentos nos permiten interpelar identidades construidas, centradas en los antecedentes históricos de la profesión representada en la *asistencia*, como también la idea del trabajador social *todopoderoso* de raigambre más militante y mesiánica, que no hacen más que encorsetar y seguir reforzando este tipo de representaciones vinculadas al campo profesional.

Parafraseando a Arendt, sentimos la necesidad de contar con una memoria justa, esto es, una memoria que rompa con las sucesiones de la herencia, que es el legado de nuestro mito fundacional y de la ficcionalización de una identidad por asignación, ambas particiones constituyentes de la primera y segunda tradición del Trabajo Social, fuertemente incidentes en la tradición disciplinaria clásica... (Yáñez Pereira, 2009, p.41)

Por ello se vuelve relevante la interpelación de los discursos que se construyen respecto de la/s identidad/es profesional/es desde enfoques más abiertos, que permitan comprender y modificar en consecuencia las relaciones de poder e identidad/es del ejercicio profesional; estableciendo las rupturas necesarias respecto de identificaciones básicamente de tinte esencialistas; a los fines de desestructurar las representaciones vigentes del campo profesional en la contemporaneidad respecto de lo que *es* y puede ser el trabajo social.

Healy sostiene al respecto:

El análisis del discurso puede enriquecer las prácticas progresistas del trabajo social poniendo de manifiesto cómo las prácticas lingüísticas, a través de las cuales manifiestan su idea del trabajo social las organizaciones, los teóricos, los profesionales y los usuarios del servicio, también configuran los tipos de práctica que se producen. (2001, p. 91)

Entendemos a partir de ello-como sostiene Healy- que la construcción de nuevos significados incrementa las posibilidades de comprensión y acción; en tanto los discursos son discontinuos y diferentes y en consecuencia pueden variar significativamente en los diferentes momentos históricos como de un contexto a otro.

Es así que los aportes de la teoría posestructural crítica posibilita “(...) reforzar la reflexividad sobre el contexto, el poder, la identidad y los procesos de cambio en el Trabajo Social activista” (Healy, 2001, p. 155). Se asume desde esta perspectiva, que las verdades proclamadas por el trabajo social crítico son verdades parciales, como también se considera que las voces de teóricos e investigadores son siempre expresiones *contextualizadas* y no universales.

Estos enfoques más abiertos a la teorización son necesarios para que la teoría del Trabajo Social se ocupe de los aspectos del saber del Trabajo Social que son “intensamente subjetivos, interpersonales, idiográficos, relacionados con los valores e interpretativos y a menudo adoptan una forma narrativa”. (Gorman, 1993, p. 252, como se citó en Healy, 2001, p.157)

En resumen, la aproximación del trabajo social a sus grandes momentos históricos bajo el paraguas de las matrices teóricas abordadas (positivismo/estructural funcionalismo, estructuralismo dialéctico y posestructuralismo) nos lleva a reconocer cómo conviven y coexisten diversas tendencias al interior del campo profesional, y cómo esto se traduce en la configuración de diferentes identidades a lo largo de su trayectoria con su correlato en los tiempos actuales.

De modo que considerando el posicionamiento asumido en este trabajo –desde una perspectiva relacional y situacional de aproximación al tema en el marco de los enfoques epistemológicos más contemporáneos-, podemos expresar que la construcción de la/s identidad/es “(...) está indisolublemente ligada a los procesos biográficos y a las trayectorias individuales” (Gewerc, 2001, p.8). Es interesante destacar además desde la mirada de esta autora, que el hecho de asumir una profesión como propia y la construcción de la/s identidad/es que supone, no ocurre de repente, sino que implica un proceso de aprendizaje respecto de los requisitos para funcionar de manera adecuada y pertinente, en este caso en el ámbito o espacio laboral. Proceso que es denominado por algunos autores –sostiene Gewerc (2001)-como socialización en las instituciones.

Marco en el cual cobra relevancia la mirada matizada y crítica del pasado a los propósitos de echar luz sobre nuestra tradición disciplinar, dando visibilidad a diversos pensamientos y prácticas transformadoras que son parte de nuestra tradición, como expresamos, para así aportar a la reconstrucción de su memoria y de su identidad disciplinar.

Tal asunto, exige poner en urgente escrutinio y sustitución aquella plataforma pseudo-científica que nos define, ya que la misma da cuenta de nuestra frágil competencia para producir conocimiento, nuestra imprecisa actitud cognitiva para revisar las ideas de mundo y de nuestro restringido saber acumulado, al presentar un evidente gobierno positivista de corte pragmático-empirista, un solapado determinismo estructural-funcionalista y un rudimentario dogmatismo ideológico marxista.

(...) Es un llamado a poner en vigilancia aquellos esquemas cognitivos que han condicionado y que, a la vez, se han visto laminados por las tradiciones del Trabajo Social, centradas en la producción y aumento de un conocimiento y un saber que no ha conseguido construir un fundamento articulado entre sí, ni pensado en su complejidad.

(...) La re-constitución del fundamento disciplinario requiere poner nuestra institucionalidad en una permanente crisis de sentido...(Pereira Yáñez y colaboradores, 2009, p. 61)

En resumen y sobre la base de los distintos elementos considerados respecto al tema, podemos expresar que

(...) para el trabajo social tampoco podemos hablar de una identidad única e inmutable, sino de identidades que pugnan por imponerse (...) En esta perspectiva, ya no habría espacio para hablar de una identidad en singular, sino de identidades plurales, siempre habitadas por procesos de conservación, de superación y de ruptura...(Aquín, 2003, párr. 17)

Con relación a ello, esta autora expresa que entre los mismos profesionales al interior del campo existen ideas diferentes y hasta contradictorias de lo que es el trabajo social. “La profesión se piensa y ejerce dentro del gremio, que generalmente se piensa desde el “ser” y generalmente en la academia, que generalmente se piensa desde el “deber ser”. (Aquín, 2003), reconociendo ambas instancias –en oportunidades con acciones articuladas entre ellas, en otras oportunidades no- como ámbitos *privilegiados* en los procesos de configuración de la/s identidad/es profesional/es de las/os trabajadoras sociales.

Por lo expuesto cobra relevancia asumir una mirada crítica del pasado con el propósito de echar luz sobre nuestra tradición disciplinar, dando visibilidad a diversos pensamientos y prácticas transformadoras que son parte de nuestra tradición, como mencionamos, para así aportar a la reconstrucción de su memoria y de su identidad disciplinar.

5. Las profesiones. Su surgimiento y posterior desarrollo

El sentido que tiene el surgimiento de las profesiones la debemos ubicar en el contexto del desarrollo del capitalismo moderno, en el cual la expansión del modo de vida capitalista conlleva un proceso de racionalización de todas las prácticas sociales en las distintas esferas de la vida social, como también de sus instituciones.

Desde el sentido weberiano la racionalidad se entiende como la “(...) consecución metódica de un fin determinado de manera concreta y de carácter práctico mediante el empleo de un cálculo cada vez más preciso de los medios adecuados” (Tenti Fanfani, 1989, p. 13).

Existe una fuerte incidencia de este proceso de racionalización que se expande, como dijéramos, en todos los ámbitos de la vida social, también en la configuración de las profesiones modernas; a partir de lo cual las diferentes prácticas en todas las esferas estarán invadidas por la idea del cálculo medio-fin.

Al estar organizada la sociedad capitalista sobre un patrón organizativo de tipo burocrático, el mismo –asumido como modelo de organización y dominación social- se constituirá en el gran impulsor para el desarrollo de un sistema de formación profesional (Tenti Fanfani, 1989). En tal sentido, la génesis de las profesiones se remonta al momento constitutivo del Estado y la sociedad moderna, entendidas como prácticas especializadas que tienen como función principal *la integración social*.

La burocracia es la *dominación* de los profesionales, por lo que la profesionalización de la sociedad se visualiza en la enorme significación, *valorización* que adquiere el conjunto de trabajadores intelectuales fuertemente preparados para el desarrollo de su actividad; que tiene como base el saber formal, racional, propio del especialista; es decir el monopolio de la competencia. Estos desplazarán progresivamente al aficionado, al *empírico* en todos los puestos claves y valorados socialmente. Así, en la producción moderna el *especialista profesional* reemplaza al *hombre culto* en la estima social. La burocratización supone la expansión en el conjunto social de la idea de cálculo y racionalidad.

Al mismo tiempo, el saber “gratuito”, propio del erudito o del humanista clásico es desplazado por el saber útil del especialista. Esta

valorización de los saberes se refleja en la jerarquización de las instituciones o “carreras” que los dispensa, y en un ordenamiento de los premios o recompensas monetarias que cada una de ellas obtiene en el mercado ocupacional.(Tenti Fanfani, 1989, p. 20)

Es la carrera universitaria que posibilita el acceso a ese monopolio, donde la obtención del título implica inversión de tiempo y gastos significativos, y así se convertirá este en el nuevo instrumento de ascenso social desplazando a los *dones naturales* o *carisma*.

Las profesiones constituyen y se nuclean en asociaciones profesionales que operan como estrategias a los fines de obtener mayor autonomía y reconocimiento social.Desde la sociología funcionalista se interpreta que tales *comunidades* profesionales producen un “sentimiento común de identidad, auto-regulación, membrecía permanente, valores compartidos, lenguaje común, límites sociales definidos y una fuerte socialización de los nuevos miembros” (Tenti Fanfani 1989, p. 26).Se entiende que los integrantes de estas comunidades profesionales comparten identidades e intereses específicos comunes a partir del desarrollo de sus prácticas.

Desde esta matriz teórica se lee además la configuración de una *especie de ideología del servicio profesional* que sostiene y remarca no solo la importancia de la posesión de un saber superior, sino también pone énfasis en el *desinterés* en la prestación de los servicios. En este sentido se entiende, expresa el autor en referencia, que los profesionales comparten una especie de *actitud de servicio*, cuyo comportamiento se define más por un interés de servicio a la sociedad que por beneficios personales.

El funcionalismo se encargará de explicar el funcionamiento de las profesiones básicamente sobre la base de las funciones que cumplen en la sociedad, desde lo cual se analiza su racionalidad y no tanto en la descripción de sus características en cuanto tales.

En síntesis, Parsons caracteriza las profesiones por su posición “intersticial” en la estructura social, posición que está en relación con un conjunto de valores que constituyen el objeto principal del análisis: logro, universalismo, especificidad funcional, y neutralidad afectiva. Las profesiones constituyen mediaciones entre las necesidades individuales y las necesidades funcionales de la sociedad, y contribuyen a la regulación y al control que permite el buen funcionamiento de la sociedad. Las profesiones, entonces, no constituyen clases sociales, ni tampoco toman posición de clase. Son neutras, es decir ofrecen sus servicios en forma igualitaria a todos los individuos que componen la sociedad. (Tenti Fanfani, 1989, pp. 27-28)

Lo expuesto por el autor nos permite vincular con el discurso o legado oficial respecto de los orígenes del trabajo social como profesión y desarrollo posterior, en cuanto al papel que desempeña en la sociedad de entonces, donde desde esta línea funcionalista inscripta en el discurso moderno, opera y se asume como una *comunidad* de profesionales – desde el planteo de Fanfani-, en tanto no se recupera las particularidades y/o especificidades que asumen diversas prácticas llevadas adelante por los agentes.

A partir de lo expuesto, se puede decir que desde la perspectiva funcionalista se configura un modelo ideal típico de las profesiones para su análisis. Si bien este marco referencial aporta elementos significativos para su lectura, resulta limitado -plantea Tenti Fanfani- para captar y recuperar los aspectos reales de los campos profesionales. Esto atendiendo que tales ámbitos se configuran como espacios de intereses diversos y disputas, teniendo por ello más peso el elemento de *lucha* que el elemento de *consenso* en su propia dinámica.

En tal sentido, “(...) las profesiones no constituyen, propiamente hablando, comunidades, es decir conjunto de individuos que comparten una identificación y un conjunto de valores comunes. Sin negar ese elemento “comunitario”.... (Tenti Fanfani, 1989, p. 29).

Al respecto, los aportes de Cazzaniga resultan significativos en términos de nuestras reflexiones en torno al tema:

(...) la evidente falta de acuerdo sobre una definición de profesión coexiste con una importante coincidencia acerca de las deficiencias de la elaborada por el funcionalismo. Freidson (2001) considera tan necesario una definición de profesión como superar el concepto tradicional que se construye en esa corriente, ya que (...) un tipo o modelo de profesión se usa para ordenar todas las ocupaciones. Como virtualmente ninguna ocupación se ajusta a ese modelo, toda la rica variedad se reduce a ser meramente no-profesiones. (2001, p. 39)

Asimismo, es preciso reconocer que como campo se estructura por una serie de posiciones objetivas, siendo una de sus características sustantivas, que tales posiciones se definen jerárquicamente, independientemente de quienes la ocupan. De modo que las profesiones no se configuran como espacios homogéneos, por el contrario, en su interior confluyen posiciones de prestigio y de poder y posiciones menos valoradas y con menos poder, cuyo resultado deviene de luchas y relaciones de fuerza en su trayectoria histórica.

Con relación al tema, Cazzaniga referenciándose a Bourdieu dirá:

Para este autor lo que otorga legitimidad es la posición dominante en el campo de aquel sector que ha logrado imponer sus reglas de juego, lo que supone la capacidad de hablar y actuar legítimamente (o sea de manera autorizada y con autoridad) y que por otra parte, trae aparejado que se lo reconozca socialmente. (2014, p. 59)

En este proceso, su legitimidad –el de los profesionales- ganará sustento y madurez en la medida que el nuevo capital simbólico: el saber escolar, gana espacio en el mercado desplazando al saber tradicional de los *prácticos* sustentado en la experiencia, y donde las relaciones de poder se jugarán entre los títulos –saber certificado- y los puestos de trabajo socialmente definidos y ya no sobre las personas.

Es importante señalar que tal desplazamiento implica la subordinación de dichas prácticas tradicionales y no necesariamente su desaparición.

Los basamentos que dan lugar a una legitimidad de origen dejan sus marcas posteriores en la legitimidad de una profesión. Allí mucho tiene para decir sobre quiénes fueron los que llevaron adelante este proceso de legitimación, desde qué argumentos, cómo lo hicieron, desde qué tipo de

instituciones, en qué momento histórico, entre otros aspectos. Es en este sentido que la legitimación se convierte en resultado.¹⁶(Cazzaniga,2014, p. 65)

En esta línea, la autora sostiene:

Hasta el momento hemos dicho que la creencia en la legitimidad de una profesión descansa en primer término en la bondad del saber científico pero también en la consideración de su utilidad para la sociedad. No obstante, existe por lo menos un criterio más a tener en cuenta para que una profesión no sólo tenga existencia en un momento determinado, sino que pueda mantenerse en el tiempo y perviva a ciertos cambios de época. Se trata de la eficacia, que en este contexto la entendemos como la capacidad para responder afirmativamente a las expectativas consiguiendo resultados. Se constituye por ello en *algo más* que la correspondencia entre norma y realidad como fue definida (...) Como hemos señalado, al tratarse de respuestas a necesidades sociales las profesiones necesitan además validar sus fueros frente a diversas instancias en diferentes momentos.(Cazzaniga, 2014, p.66)

De la misma forma con relación al Trabajo Social particularmente que es nuestro objeto de interés como campo profesional, entendemos en función del análisis que venimos realizando que no lo podemos asumir como *comunidad* profesional, en el *sentido* que se le dio desde la perspectiva funcionalista a la que referimos. Por el contrario, coincidimos con Aquín (2003) cuando plantea que en el trabajo social no podemos hablar de una identidad única, sino de diferentes construcciones en dicho proceso.

6. La formación profesional en este contexto

Cabe acotar que esta racionalidad que-como vimos- en el contexto de la modernidad se extiende a todos los ámbitos de la vida social, también repercute en la formación de los profesionales.

¹⁶ Cazzaniga: “Por ejemplo trabajo social se institucionaliza como profesión tanto en Europa como en Estados Unidos a fines de siglo XIX y toma presencia en Latinoamérica hacia la década del 20”.

La institución universitaria, en su tránsito hacia la universidad de masas adopta el modelo organizacional y pedagógico-propio de la modernidad- que viene a ser la escuela para la educación masiva.

La misma se sustenta por el principio de la *racionalidad técnica* (Schon, 1992), cuyo modelo de escolarización influenciará fuertemente en la enseñanza universitaria, enfatizando un aprendizaje memorístico y repetitivo.

Kreimer (2000) sostiene que la universidad nace en occidente como institución que otorga grados académicos o títulos de valor jurídico a sus discípulos o egresados. Nace así, el concepto de *profesional*, tal como se lo entiende en la actualidad, esto es: como un sujeto que posee un saber determinado que está legitimado para ejercerlo y detenta un cierto monopolio para dicho ejercicio (incumbencias profesionales) (como se citó en Vain, 2011, párr.6).

En este contexto histórico caracterizado por el desarrollo industrial, la escuela, es decir la educación de masas justamente se estructura: por un lado, como aparato reproductor de la fuerza de trabajo necesario para dicho desarrollo, y por otro como aparato de reproducción ideológica.

Detrás del discurso de la igualdad de derechos y de la educación para todos, la escuela se torna un dispositivo homogeneizador, caracterizado por la reproducción permanente, como un sistema más de producción en serie, propio de la organización fabril de entonces. Así, asumirá el modelo industrial de organización *racional* y *científica* de la producción, basada en la perspectiva positivista que sobresalió en los inicios del desarrollo capitalista.

Lo recién expuesto tiene relación directa en cómo son entendidas las profesiones,*comunidades* en la perspectiva funcionalista analizada por Tenti Fanfani (1989).

Vain (2011) referenciándose en Schon (1992) expresa que en la actualidad prevalece en la formación profesional el modelo de la racionalidad técnica, que básicamente define un conjunto de reglas generales para su aplicación en diversas situaciones y contextos. La pedagogía sustentada en esta perspectiva tecnocrática reduce al alumno a la uniformidad, en el que todos aprenden haciendo lo mismo y de la misma forma.

Si bien como se expresó perdura en la formación profesional en general rasgos de esa racionalidad técnica, también hay que acotar que esta convive con perspectivas más actualizadas de enseñanza, que orientan sus estrategias a la formación de un profesional reflexivo desde una perspectiva dialógica del aprendizaje, concibiendo al estudiante como sujeto activo en dicho proceso, atendiendo sus particularidades. Se asume en consecuencia tales prácticas educativas como fenómenos complejos que deben ser pensadas en función de cada contexto en particular.

Dando continuidad al planteo de Schon (1992), este expresa que la realidad donde intervienen luego ya como profesionales implica la consideración de otros tantos aspectos que distan de caracterizarse como problemas tipo, que figuran en los manuales o ejemplificados en las clases de la universidad. Por lo que resulta imposible establecer relaciones mecánicas entre problemas y soluciones.

Schon (1992) indica que por el contrario los profesionales se encuentran en zonas grises, definidas por él como *zonas indeterminadas de la práctica*, que supone la resolución de cuestiones como:

- ✓ la ponderación de decisiones alternativas ante un mismo problema...

- ✓ el manejo de situaciones que generan incertidumbre...
- ✓ la valoración de la oportunidad apropiada para definir situaciones...
- ✓ la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes, etc.

Este mismo autor sostiene que para que los profesionales actúen pertinentemente en tales zonas deberán apelar al desarrollo de una capacidad situacional y de pensamiento reflexivo, que trasciende claramente la pedagogía sustentada en los principios de la racionalidad técnica; aunque este modelo siga siendo el dominante en la enseñanza universitaria; desde su lectura.

Schon apela al concepto de competencia profesional y utiliza la noción de profesión como comunidad de prácticos, pero lo hace desde lo que denominará una epistemología de la práctica. Una práctica profesional dirá Schon es la competencia de una comunidad de prácticos que comparte, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Compartir convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes, e instrumentos distintivos. (...) Empero, compartir las tradiciones de una comunidad de prácticos, no significa la reproducción acrítica de esas tradiciones, sino todo lo contrario. Un profesional reflexivo (...) no debe abordar mecánicamente los problemas que le ofrece la práctica, sino desarrollar ante estos un enfoque situado, flexible, creativo y sustentado en un posicionamiento ético. (Schon, 1992, p. 41, como se citó en Vain, 2011, párr.33)

6.1. Procesos formativos en la universidad hoy

Vain (2011) manifiesta que uno de los motivos por los que este modelo de enseñanza se sostiene en el tiempo radica en la forma en que los estudiantes construyen su oficio: acreditar para promocionar con independencia del deseo de aprender, en el contexto de las particularidades que asume la educación de masas transformada en una maquinaria escolar. En su ingreso a la universidad o institutos de educación superior, los estudiantes ya vienen reproduciendo un oficio ejercido durante largos años: que comprende nivel primario y secundario transitado previamente.

Lo expuesto interpela entonces la manera en que se construye la relación con el conocimiento en la formación de los estudiantes, asumiendo que tales relaciones son definidas socialmente. Ortega habla de una negación de parte de estos con los conocimientos escolares: “(...) esto es: en el acto de estudiar hay una negación de aquello que se estudia, y lo que se “retiene” a los fines de la evaluación es un recorte desordenado de imágenes y signos que no alcanzan a conformar mensajes...” (1996, pp. 7-8).

En la universidad se le agrega al alumno el *compromiso con el hacer*, lo que supone una sobrecarga, implicando en términos de impacto subjetivo mayor obligación, un sentir, en relación con los contenidos, como un gran esfuerzo, al definirlos ellos usualmente como *tener que estudiar*, desdibujándose así el interés. En muchos casos, les es indiferente reflexionar/saber si le interesa o no lo que se enseña.

En este escenario, la estrategia pasa por cumplir recurriendo a los *atajos* que en el campo de la relación educativa refieren no solo a ir más rápido, sino conocer *lo que se pide*, responder a las exigencias académicas mecánicamente, con rapidez y con el menor involucramiento y compromiso posible (Ortega, 2008).

En muchos casos, ante las urgencias...su interés por conocer se transformará en un interés por aprobar...En este caso las técnicas para “aprobar” han sido asimiladas durante un largo proceso de aprendizaje de evasión del conocimiento que ha legitimado laboriosamente toda su escolaridad previa, especialmente la escuela secundaria a través de lo que se denomina “bachotage”¹⁷. (Ortega, 2008, p.18)

Tales aportes teóricos nos permiten analizar desde otra perspectiva, qué significa estudiar-para los universitarios en este caso- su manera de vincularse con las instituciones escolares, su ubicación en el pasado, presente y futuro. La acentuación de una

¹⁷ Según Robert, “preparar con prisa un examen con vistas a su éxito sólo práctico” (como se citó en Ortega, 2008, p. 18).

base de conocimiento mínimo en el tiempo va dificultando los procesos de aprendizaje *con sentido* para los estudiantes. Muchas veces la distancia y aislamiento entre las cátedras acentúa en el estudiante recurrir a estrategias de evasión¹⁸, en donde a partir de los propios procesos de enseñanza, desde la docencia, se establecen condiciones que favorecen la construcción de tales estrategias.

Esta evasión en la universidad termina significando para los cursantes escollos difíciles de sortear para salir de la *encrucijada*, desconociendo los mecanismos para superar tal realidad, que como referimos tiene una explicación que trasciende la mera *voluntad personal* y que remite a un trasfondo social.

Una relación con el conocimiento consolidada en los atajos o en los rodeos, en la trampa sintáctico-semánticas, en la complicidad –sistema escolar mediante- acerca de la valoración de la apariencia del saber como saber legítimo, no puede transformarse mágicamente mediante la sola decisión personal porque protegida esa valoración por el ocultamiento, oculta también la trampa del mecanismo a través del cual se legitima. (Ortega, 2008, p. 17)

De modo que consideramos en función a lo expuesto en términos de la relación y/o construcción que realizan los estudiantes universitarios con el conocimiento; que la misma se inscribe y explica en parte por sus recorridos –que configuran sus biografías- en los niveles previos de enseñanza como expresamos, que da cuenta de rasgos de esa perspectiva *escolarizada*, que persiste y transversaliza los distintos niveles educativos e incide en la posterior construcción de su oficio como estudiantes.

Si bien estos tienen recorridos similares en términos de propuestas formativas transitadas, reconocemos desde la perspectiva asumida -entre otros aspectos mencionados-; el

¹⁸ La evasión en la universidad produce conflictos en aquel que la practica y disminuye progresivamente sus posibilidades de salir de la *encrucijada*. El alumno desconoce los mecanismos para revertir esa situación, la falta de significado de las palabras escritas, el desmanejo de los tiempos son simultáneos a la atracción coyuntural de lo externo, al encuadre del “estar estudiando” que en gran parte es solo estar inscripto en la universidad (Ortega, 1996).

papel activo que asume el estudiante para establecer rupturas con ese modelo de aprendizaje más tradicional, en función de sus particularidades/trayectorias que van delineando posicionamientos también diferenciados en su formación profesional en el espacio universitario; y estableciendo en consecuencia rupturas con esa forma de construir los conocimientos.

Es así que el escenario expuesto conlleva plantearnos además-asumiendo la masividad- alternativas de enseñanza distintas –desde el enfoque constructivista- que posibiliten otro tipo de conocimientos que involucre e interroge al sujeto, es decir promoviendo un *aprendizaje significativo*, que no es otra cosa que *construir significados, dando sentido a lo aprendido*.

Esta perspectiva enfatiza-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” (Edwards, 1993, p. 28). Este tipo de relación implicaría lo que se 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 y objetos; -y la implicación afectiva para establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y aprendizajes anteriores. (Vain, 2006, p. 32)

De este modo se toma distancia de propuestas centradas en el aprendizaje memorístico o la solución mecánica de las problemáticas abordadas, como las planteadas.

Lógicamente la situación descrita exige un *re-aprendizaje*, vinculado con una nueva forma de relación con el saber, diferente hasta aquí de lo conocido, a los fines de poder

superar esta realidad ligada a esa base de conocimiento débil como la referenciada, que de hecho en las propuestas formativas en trabajo social se consideran desde las perspectivas de enseñanza más actualizadas –ancladas en las perspectiva constructivista- aunque entendemos que estas coexisten con rasgos del modelo de racionalidad técnica como por ejemplo en la organización de contenidos en la currícula y su puesta en práctica en el desarrollo de los espacios curriculares muchas veces con poca relación y articulación entre ellos; entre otros aspectos.

Vemos entonces que este desandar en cuanto a lo ya conocido, en términos de relación con las formas de saber, no resulta sencillo, en tanto que la universidad en general –a través de diferentes prácticas- en muchos casos mantiene esta relación con el conocimiento, que se construye, como explicitáramos, a través del *bachotage* y la *elusión*. Por ello, la explicación de las prácticas de los actores no se limita a una lectura individual de *desinterés*, *falta de interés en el aprendizaje*, *falta de motivación para el estudio*, necesariamente a este fenómeno (condiciones para el aprendizaje) lo entendemos en una continuidad entre lo cognitivo y lo social.

“(…) La Universidad debe ser, necesariamente, un lugar en el cual debe privilegiarse la producción de rupturas epistemológicas, porque de otro modo no habría posibilidad alguna para la producción de conocimiento científico” (Vain, 2011, párr. 36). Este autor plantea en tal sentido que la universidad debiera hacer frente al desafío de su *desescolarización*, entendiendo la necesidad de dejar de lado este dispositivo fuertemente sustentado en los principios de racionalidad técnica que lleva a la formación de profesionales con escasa capacidad de reflexión y crítica.

En este contexto podemos advertir que el ingreso a la universidad requerirá en muchos casos desandar prácticas evasivas, superar *la distancia al rol* en relación al

conocimiento. La superación de tales prácticas implicará la necesaria ruptura con *aprendizajes* consolidados básicamente en el nivel de escolaridad medio, en tanto la escuela ha instaurado una *relación mecánica con el conocimiento* (Ortega, 2008).

No obstante, debemos aclarar que las propuestas de enseñanza más actualizadas, como la perspectiva constructivista en la cual nos posicionamos, apuestan fuertemente-en la formación profesional- a establecer rupturas con esa enseñanza más escolarizada; desde donde se asume además que los *sujetos de aprendizaje* asumen un rol protagónico en dicho proceso.

6.2. Desafíos para la formación profesional

Es así que el escenario expuesto nos interpela respecto de la necesidad del planteo de otro tipo de *currículum* con el propósito de promover la formación de profesionales reflexivos, que posibilite en consecuencia -como plantea Schon (1992)- la preparación a los estudiantes para adquirir su competencia en aquellas zonas indeterminadas de la práctica.

Con relación a ello, este autor se pregunta “¿pueden los conceptos imperantes de preparación profesional llegar alguna vez a favorecer un tipo de currículum adecuado a los complejos, inestables, inciertos y conflictivos mundos de la práctica?” (Schon, 1992, p. 24).

En tal sentido, continúa expresando:

Defenderé el argumento de que las escuelas profesionales deben replantearse tanto la epistemología de la práctica como los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan sus planes de estudio a la vez que deben favorecer cambios en sus instituciones de modo que den cabida a un *prácticum reflexivo* como un elemento clave en la preparación de sus profesionales.(1992, p. 30)

En esta línea, como propuesta innovadora -en la revisión de los contenidos curriculares- plantea lo que denomina un *prácticum reflexivo* orientado a fortalecer la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, denominadas por él las *zonas indeterminadas de la práctica*; apostando fuertemente a una enseñanza sustentada en la intervención artística:

El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él –dentro de ciertos límites deberíamos considerarlo una cuestión abierta- estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes.

(...) existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación: todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica. (Schon, 1992, p. 26)

Se promueve el corrimiento de un modelo de enseñanza fabril hacia una lógica del taller, en la cual se recupere las particularidades de los estudiantes, *a partir de diversas vivencias* que ayuden a estos a incorporar las formas de arte consideradas sustanciales para desempeñarse en forma competente en las zonas indeterminadas de la práctica.

Los formadores ven cada vez más necesario el arte -sostiene este autor- como un componente esencial de la competencia profesional, siendo posible desde su mirada articular esta preparación para el arte en coherencia con el currículum profesional básico de ciencia aplicada y tecnología.

Se expresa que “estos cambios, estas transformaciones, suponen el pasaje del espacio anónimo de la fábrica, al taller como vínculo triangular. Triangular entre alumno, docente y conocimiento, como condición necesaria para que se cumpla la especificidad de la institución educativa”(Frigerio, 1995, como se citó en Vain, 2011, párr.48).

En esta línea, y ampliando a partir de otros aportes complementarios la reflexión que merece los procesos formativos en la preparación de profesionales, en nuestro caso haciendo foco en la formación de futuros trabajadores sociales, sostenemos que la propuesta institucional debe fortalecer esa orientación al mejoramiento del estudiante como persona en todas sus dimensiones, se trata de *formar* y no solo de aprender cosas. Esto en la idea de establecer condiciones que posibiliten rupturas epistemológicas más sólidas en la forma de construcción del conocimiento sustentado en la racionalidad técnica.

Esta noción de formación en su sentido amplio, que implica la búsqueda de la *mejor forma* del desarrollo de la persona; es según Ferry:

(...) 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. (1997, p.54)

De acuerdo a lo expuesto, asumimos la *formación* desde dos dimensiones: cognitiva-intelectual y también personal. Así, esta noción incluye e implica 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” (Zabalza, 2003, p.53).

Desde el enfoque constructivista de enseñanza—desde el cual nos posicionamos tal cual lo referenciado— es solo a partir de un abordaje integral y de un trabajo colaborativo entre pares docentes, que la propuesta curricular tendrá posibilidades de generar/posibilitar caminos más exitosos, *positivos* en la construcción del conocimiento, que conlleven al crecimiento y maduración personal de los estudiantes; trascendiendo así la repetición memorística e inconexa de los contenidos.

De modo que posicionarnos en esta mirada de entender el currículo, comprendetener 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. (Zabalza, 2003, p.73)

Entendemos la relevancia que adquiere, desde este enfoque, la vinculación de los procesos formativos con experiencias vivenciales cotidianas; 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, p.2).

Desde este posicionamiento se tiende a recuperar y fomentar en los estudiantes una relación con el conocimiento desde un vínculo positivo, a los fines de favorecer la apropiación de contenidos desde procesos reflexivos y críticos que respondan a sus necesidades e intereses puntuales; vinculando así la enseñanza académica a la dimensión subjetiva de los mismos.

Además, resulta relevante en toda propuesta curricular tener en cuenta los saberes previos con los que llegan a la universidad; de modo de ir conjugando estos y los nuevos aprendizajes en la construcción de los conocimientos.

En consecuencia, asumimos 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, p. 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.

Este modelo de enseñanza promueve y/o facilita en los estudiantes 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, donde el taller como estrategia pedagógica resulta el adecuado como referenciábamos. En este contexto, la acción recíproca asume un papel clave que facilita el aprendizaje a partir de la comprensión y participación de los cursantes en dicha tarea conjunta. Se posibilita a partir de tales estrategias de enseñanza la ruptura de parte de los estudiantes con ese *oficio construido* en relación con los conocimientos, antes referenciado.

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 – currículum real-, como también la necesidad de considerar los tiempos que implican los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en función de sus saberes previos.

Así, “(...) la aplicación propuesta por la concepción constructivista del aprendizaje difiere de la transferencia mecánica de un aprendizaje a nuevas situaciones...” (Sanjurjo, 2003, p. 32).

Esta autora sostiene que “(...) El pensamiento crítico admite la necesidad del conflicto, es dialéctico, se opone al pensamiento monopólico, absolutista, dogmático y a la estrechez de miradas”. (2003, p. 32). De modo que se asume al *conocimiento* como procesual, discontinuo, modificable, inestable; producto de una actividad cultural que la produce y significa.

En este escenario, las posibilidades de propiciar un *aprendizaje crítico reflexivo* en los estudiantes suponen la transformación de la función clásica del profesor como suministrador de datos únicamente. Ferry expresa, en tal sentido, 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 como docentes, tener presente la forma de “(...) hallar los modos que permitan reconocer esas especificidades, formularlas y tratarlas como tales” (Ferry, 1997, p. 45).

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 esa clase de aprendices (Brockbank y Mc Gill, 2002) y sin considerar otras alternativas de abordar las situaciones educativas en las que estamos involucrados.

La práctica como intelectual reflexivo implica, entre otros aspectos, el desarrollo de competencias flexibles, creativas, innovadoras que atienden situaciones que resultan singulares, inciertas y conflictivas. Desarrollando asimismo el “arte profesional” en “zonas indeterminadas de la práctica” como sostiene Schon (1992), desde una perspectiva de la epistemología de la práctica como expusimos antes. Así, las prácticas universitarias deberían “(...) favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento...” (Litwin, 1997, p. 100). Entendemos que esto se ve favorecido en espacios curriculares y extracurriculares de formación.

Este tipo de proceso, planteado en los enfoques renovadores, tiene como aspiración superar limitaciones de enfoques tradicionales –como los antes considerados basados en la racionalidad técnica- y que consideramos conviven en la actualidad en la

formación; buscando así el desarrollo del pensamiento complejo, reflexivo, creativo, a partir de una relación crítica y dialéctica con el conocimiento, que tendrá su correlato en una sólida formación de los futuros profesionales.

En tal práctica debe establecerse una relación entre método, contenido, intencionalidad y posicionamiento político. Porque en el espacio áulico no solo se juega un proceso de instrucción, sino que también existe un proceso de formación; orientado al desarrollo de los estudiantes en su dimensión personal y también profesional. Así la clase, como toda práctica social, la asumimos compleja, con múltiples dimensiones que la atraviesan e influenciada por las contingencias, en un interjuego siempre presente entre lo prescripto en el currículum formal y su operacionalización en el currículum real, es decir lo que efectivamente se enseña en el aula y particularidades que asume.

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.

La configuración de ámbitos de aprendizaje como los descritos 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. Entendemos que, en las prácticas educativas cotidianas, lo social y lo individual están copresentes y son mutuamente constituyentes.

6.3 Trayectorias educativas/estudiantiles

Teniendo presente lo expresado previamente respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación profesional, desde la perspectiva aquí asumida, la

noción de *trayectorias educativas/estudiantiles* se convierte en uno de los conceptos centrales en el abordaje de nuestro tema, con relación a la manera que se corresponde la construcción de la/s identidad/es profesional/es de los futuros trabajadores sociales en el marco de los procesos formativos en la universidad.

La aproximación a las trayectorias educativas/estudiantiles de los cursantes, en nuestro caso con relación a las *diferentes* configuraciones identitarias que van construyendo, requiere necesariamente considerar las posiciones que los mismos ocupan en el espacio social, en un diálogo siempre presente con el contexto socio-histórico, cultural e institucional en que transcurre su proceso formativo en la universidad, espacio desde donde asumimos comienza a definirse la/s identidad/es profesional/es. Se busca visibilizar así la compleja red de relaciones de base social que inciden en tales itinerarios.

La asunción de esta perspectiva crítica de entender las trayectorias educativas/estudiantiles nos permite tomar distancia de miradas más tradicionales que consideran tales recorridos educativos en forma homogénea y lineal, como experiencia común para todos; con esta impronta *escolarizada* a la que referimos.

Se diferencia del concepto de trayectorias escolares, que según Brancchi y Gabbai "...supone pensar y sobre todo reconocer los diferentes caminos recorridos y formas de atravesar cualquier institución dentro de la educación formal...no dejando ver para el análisis otras experiencias que también son formativas y conforman su trayectoria social general (2009, p. 33); como por ejemplo participación en instancias comunitarias/militancia política/sociales; otras. Tal definición desde el abordaje de nuestro objeto, lo podemos relacionar con el de trayectoria universitaria.

En función de ello, resulta sustantivo poner de relieve que esta experiencia educativa es diversa y heterogénea, de acuerdo a las particularidades sociales, culturales y económicas de los estudiantes, como también es necesario considerar como otra dimensión en tal recorrido, las especificidades que asume la dinámica institucional –en este caso la universidad-. Como expresan Brancchi y Gabbai, estamos más bien en presencia de distintas experiencias y trayectorias educativas que justamente no son lineales ni homogéneas en su constitución; por ello su denominación en *plural* (2009).

Es así que la perspectiva de las trayectorias educativas permite considerar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van constituyendo las biografías y los recorridos de los estudiantes (el primer trabajo, variadas experiencias laborales, actividades y participación política, permanencia en instituciones educativas no formales, entre otras). Estas trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones.

Para analizar e intentar comprender tales recorridos es necesario centrar la mirada en ese mosaico complejo en el que el sujeto se va configurando a medida que avanza en el recorrido escolar. Estudiarlo implica referirse a los avances, a las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros, los cambios de escuelas realizados, entre varias situaciones posibles. (Brancchi y Gabbai, 2009, pp. 33-34)

A partir de lo expuesto, reconocemos la heterogeneidad presente en las formas de constitución de las propias biografías de los estudiantes, desde el momento de saber que sus recorridos, en términos de trayectorias sociales y educativas, no son lineales ni homogéneas; interpelando así visiones que sostienen una mirada unificadora de estos. De modo que “(...) los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos diferenciados y desiguales” (Reguillo, 2000, p. 9, como se citó en Brancchi y Gabbai, 2009, pp. 34-35).

En tal sentido, si nos circunscribimos al espacio universitario, es preciso considerar sus particularidades ya que justamente en el mismo confluye una población sumamente heterogénea en términos de perfil de estudiantes, los que provienen entre otras cuestiones de distintos lugares geográficos, posicionamientos sociales, experiencias diversas, etc.; configurando distintas biografías; aspectos que incidirán que tales recorridos sean necesariamente diferentes.

Por lo que venimos expresando, la categoría de *trayectorias educativas/estudiantiles* resulta clave a la hora de aproximarnos y tratar de comprender las complejas relaciones que se juegan -en los cursantes- al momento de la construcción de las identidades en el espacio académico como futuros trabajadores sociales.

Sobre este aspecto nos interesa conocer -entendiendo que esta construcción no solo está dada por los contenidos aprehendidos en términos de propuesta curricular- cómo influye en la trayectoria de los estudiantes su participación en otros espacios extracurriculares, considerados también formativos: experiencias educativas previas a la universidad, militancia política, práctica laboral en diferentes ámbitos, vivencias organizativas/comunitarias, experiencias en diversos espacios dentro de la universidad; entre otros; que posiblemente inciden en la adopción de una postura más o menos crítica en la configuración preliminar de la/s identidad profesional/es durante el proceso de formación.

Interesa considerar si la participación en tales ámbitos además del cursado de la carrera, ubica a estos actores (estudiantes) desde un posicionamiento teórico-epistemológico y metodológico más consistente en la construcción de los procesos identitarios. En esto de asumirlos como procesos complejos: en forma colectiva y en el plano de las subjetividades, reconocer/recuperar cómo se juegan los mismos en tal configuración.

En definitiva, identificar si existe diferenciación en términos de dicha construcción entre los actores con trayectorias diferenciadas en tal sentido.

Y en esta historia que marca la trayectoria de la profesión, que en el marco de la formación profesional se aborda a partir de los contenidos curriculares, reconocer cómo los estudiantes apprehenden, se apropian de estos y sobre la base también de sus propias subjetividades, de las significaciones que elaboran; configuran procesos constructores de la/s identidad/es profesional/es. Como también y vinculado a ello, saber si se recuperan tales particularidades en las propuestas pedagógicas que desarrollan los equipos docentes, y de ser así, qué cuestiones contemplan para la implementación de las diversas estrategias orientadas a esa formación crítica planteada en el Plan de Estudio, como veremos en el siguiente capítulo.

TERCER CAPÍTULO

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE

LA INFORMACIÓN RELEVADA

1. Primer momento de la estrategia metodológica

1.1. La mirada de la/s Identidad/es Profesional/es del Trabajo Social desde el Plan de Estudio y de los programas de las materias específicas de la carrera y desde la perspectiva de organización de la enseñanza

La Universidad, entendida como institución académica, tiene como objetivo principal la formación profesional, ámbito transversalizado a lo largo de su historia por contextos sociales-económicos-políticos y culturales diversos, que le significan un modo particular de constituirse, respondiendo así a intereses y necesidades propios de cada momento. Desde la perspectiva asumida en este trabajo; entendemos esa *formación* en un sentido amplio orientado al desarrollo integral de los estudiantes; que comprende dos aspectos básicos tal cual lo planteado –lo cognitivo intelectual y lo personal-; trascendiendo en sus implicancias la acreditación formal.

Las particularidades que asume ese proceso de formación a los fines de encontrar, como plantea Ferry (1997), la *mejor forma* para ejercer un oficio; en nuestro caso como futuros trabajadores sociales, conlleva tener presente los contenidos académicos abordados en los espacios curriculares; pero también y muy sustancialmente las diversas experiencias, vivencias de los cursantes en el ámbito universitario como también fuera de él, que irán configurando sus *trayectorias educativas/estudiantiles*.

Es así que, el enfoque constructivista que consideramos, hace especial hincapié en la necesaria relación de los procesos formativos con las experiencias cotidianas de los estudiantes; a los fines de posibilitar una formación profesional consistente en el campo disciplinar y su desarrollo integral como personas. Actualmente se enfatiza el compromiso que tiene la universidad con la formación sólida y continuada de los sujetos.

Esta perspectiva de análisis nos aporta diversos elementos para leer y analizar el impacto de esa formación en los cursantes de la carrera de Trabajo Social.

Desde ese posicionamiento, realizamos –en primer término-, una aproximación de los aspectos sustanciales que plantea la propuesta formativa de la Licenciatura de Trabajo Social de la FHyCS-UNaM¹⁹, en tanto que en la investigación nos interesa indagar concretamente cómo se juega y definen la configuración de los procesos identitarios del Trabajo Social en los estudiantes de la carrera, desde la mirada del *proceso de formación profesional*; considerando sus trayectorias educativas/estudiantiles; teniendo en cuenta el planteo de Aquín (2003) cuando expresa que tanto la academia como el gremio se constituyen en espacios relevantes en la construcción de la/s identidad/es profesional/es.

Entonces, la consideración de las particularidades de dicho proceso –en el abordaje de nuestro objeto- nos posibilita tener presente cómo los contenidos propuestos, las estrategias pedagógicas definidas, se traducen en las prácticas de todos los días en las aulas; donde se pone en juego no solo lo contenido en el currículum explícito –de lo escrito en el Plan de Estudio y programas de las materias-, sino también su operacionalización –currículum real- considerando además lo que ocurre en términos del *currículum oculto*. Éste último está compuesto:

(...) por todos aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas a los que se presta menos atención, pero que tiene gran significado social y producen efectos no previstos en las experiencias escolares en las que se ven envueltos los alumnos y los docentes. El currículum oculto permite dar significado a las prácticas y rutinas que, a veces, pasan desapercibidas. (González de Angelini y otras, 2005, Pp. 29)

En nuestro caso vinculado a la vida universitaria. Tratamos asimismo de advertir en este escenario las *formas o maneras* de ese *peregrinaje* del que habla Bauman (1996) en que los estudiantes transitan y van encontrando ese *sentido* –de la disciplina-, lo que este autor ha dado en llamar a ese proceso como la construcción de la identidad. En definitiva, nos interesa comprender cómo se apropian, aprehenden, hacen cuerpo tales contenidos,

¹⁹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

experiencias; que claramente como expresamos trasciende el espacio curricular, en esta idea/perspectiva amplia de lo formativo. Y en este marco conocer la manera en que van configurando inicialmente su/s identidad/es como futuros trabajadores sociales; que, como sostiene Rivas Flores: “(...) aquello que denominamos identidad es un proceso “hacia” y no un modo de ser definido y acabado (...) la concepción de una identidad profesional en constante proceso de redefinición es de vital importancia” (2011, p. 2).

Esta aproximación nos permite contextualizar el sentido que adquieren las diferentes configuraciones identitarias que se van construyendo en dicho trayecto y conocer cómo prioritariamente se expresan estas –en términos de sus particularidades- por ejemplo, de tinte más *asistencialista*, de *subalternidad*, *crítica*, o si coexisten diferentes miradas y/o posicionamientos, entre otras posibles. Identificar cuáles son los elementos de la profesión que aparecen más fuertemente representados en las voces de los estudiantes: los imaginarios del trabajo social más *tradicionales* impregnados por lo general en las instituciones, la sociedad en general y/o desde el sentido común de las personas -con las que muchas veces ingresan a la carrera-; o por el contrario prima más lo abordado desde el espacio académico en la lectura del campo profesional-, considerando el momento que se encuentran transitando en su formación como cursantes iniciales (segundo año) o ya avanzados (quinto año).

En definitiva, conocer cómo se van estableciendo esas rupturas epistemológicas en el espacio de la universidad, si prevalece en torno a esa identidad/es: un *enfoque esencialista*, o más bien un *enfoque relacional*, o una combinación de ambas a partir de las atribuciones/rasgos que le otorgan al trabajo social. Por lo que la recuperación de sus relatos resulta relevante en tal sentido.

En este trabajo no pretendemos discutir *toda* la propuesta curricular, sino recuperar -a nuestro modo de ver- los aspectos sustanciales que nos posibiliten aproximarnos y conocer el tratamiento que se da a la noción de *identidad/es profesional/es* en la currícula –

desglosada a partir de diferentes conceptos e ideas- a los fines de interpelar y comprender las configuraciones identitarias que construyen o van construyendo los estudiantes como futuros trabajadores sociales. Asimismo, considerar –en términos generales- la perspectiva de enseñanza que prevalece como propuesta en el Plan de Estudio.

1.2. Propuesta curricular de la Licenciatura en Trabajo Social²⁰

En su estructura curricular se plantea como *objetivo general*:

- Formar profesionales en Trabajo Social con sólidos conocimientos teórico-epistemológicos, metodológico-técnico-instrumental, capaces de tomar decisiones y actuar éticamente en las manifestaciones de la cuestión social en el marco de los procesos sociales contemporáneos.

Objetivos específicos:

Que al finalizar el recorrido curricular el alumno esté en condiciones de:

- Analizar críticamente los procesos sociales contemporáneos
- Intervenir generando alternativas para la modificación, superación y/o transformación de situaciones problemáticas valorando y respetando la dignidad humana.
- Diseñar y desarrollar investigaciones sociales.
- Diseñar propuestas de política, programación social y administración en los diferentes ámbitos sociales.
- Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de atención, prevención y promoción social.
- Elaborar, monitorear, coordinar y evaluar programas y proyectos sociales.
- Asesorar, monitorear e integrar equipos interdisciplinarios.

Perfil del Graduado Licenciado en Trabajo Social

El egresado de la Licenciatura en Trabajo Social, al término de su formación, será un profesional capacitado para:

- Identificar, investigar y diagnosticar temáticas sociales, analizando y comprendiendo los fenómenos ligados al campo de intervención profesional.
- Formular propuestas de planificación en los distintos niveles de políticas sociales, implementar y evaluar, en pos del ejercicio pleno de los Derechos Humanos.
- Identificar y reconocerse como miembro de una disciplina de las Ciencias Sociales e integrante de un colectivo profesional.

Alcance del Título:

²⁰ Plan de estudio de la carrera año 2010. FHycS-UNaM

El Licenciado en Trabajo Social será capaz de:

- Construir alternativas para la modificación, superación y/o transformación de situaciones problemáticas –reales y/o potenciales- de personas, familias y grupos en los niveles de prevención, asistencia y promoción, valorando siempre la dignidad humana.
- Generar, potenciar y/o fortalecer los procesos de organización comunitaria y/o institucionales, articulando entre las necesidades e intereses de los sectores que participan, mediante la construcción de espacios flexibles que tiendan a legitimar los derechos humanos.
- Diseñar, elaborar, planificar, asesorar, coordinar, administrar, evaluar y gerenciar planes, programas y proyectos sociales a nivel macro, medio y micro, en el orden público y privado, favoreciendo la participación de los sujetos sociales involucrados en el campo problemático.
- Orientar, supervisar y capacitar equipos de trabajo.
- Participar en equipos interdisciplinarios, realizando aportes inherentes a la especificidad profesional.
- Elaborar informes sociales, diagnósticos y estrategias de intervención profesional, en las diferentes instancias del campo social relacionadas a situaciones problemáticas abordadas, requeridas por personas, instituciones gubernamentales y no gubernamentales.
- Realizar peritajes en el ámbito de la justicia como peritos de oficio, de parte, mandatarios y/o consultores técnicos.
- Actuar en instancias de mediación judicial y extra judicial.
- Dirigir y desempeñar funciones de docencia, extensión e investigación y otras tareas en áreas académicas de formación profesional afines a las ciencias sociales. (Plan de Estudios Licenciatura en Trabajo Social 2010)

En su *Fundamentación* la propuesta curricular sostiene textualmente que:

(...) es necesario que la Licenciatura en Trabajo Social disponga de una formación crítica y ética que dé respuestas a las nuevas exigencias sociales tanto en el terreno de los contenidos disciplinares y técnicos como en las nuevas formas de organización de la enseñanza.

Así como los procesos sociales producen modificaciones continuas de las prácticas sociales, la formación en tanto orientadora del ejercicio profesional tiene la necesidad de concretarse de acuerdo a las realidades en que opera y actúa, creando condiciones para transformarlas.

El plan de Estudios propuesto, proveerá conocimientos para que el Trabajador Social sea capaz de investigar y buscar alternativas para los múltiples problemas sociales del contexto donde desarrolle su ejercicio profesional, con el abordaje del objeto desde una perspectiva interdisciplinaria e integral. La acción del profesional deberá vincular procesos y actores, elaborando estrategias de acción con sentido y con intencionalidad sistemáticamente definidas (Plan de Estudios Licenciatura en Trabajo Social 2010).

La propuesta del Plan de Estudio se encuentra estructurada a partir de *núcleos temáticos*, estos articulan un conjunto de conocimientos y habilidades considerados necesarios para la formación profesional de los Trabajadores Sociales en la actualidad. Son tres los núcleos de conocimiento: núcleo *Teoría Social*, núcleo *Metodológico-Instrumental* y núcleo *Campo Profesional*. Cada uno de ellos incorpora un conjunto de fundamentos que se desagregan en distintas asignaturas, reflejados formalmente en los programas.

Las asignaturas contempladas en cada uno de estos núcleos tienen una vinculación (entre ellas) tanto *horizontal* y *vertical* a lo largo del trayecto formativo. La estructura curricular define que los estudiantes a lo largo de este trayecto deben recorrer cada uno de estos núcleos en forma simultánea, en la medida que deben ir incorporando e *integrando* los conocimientos derivados de estos.

Finalidad de los núcleos:

Núcleo Teoría Social: Está dirigido a proporcionar el estudio combinado de corrientes del pensamiento, temas y debates más influyentes en el análisis contemporáneo de la realidad socio-política y económica. El tratamiento de diferentes líneas filosóficas e históricas y las teorías que la explican, tiene como perspectiva establecer una comprensión de sus argumentos y de articulación de sus categorías, lo que supone eliminar la crítica a priori o la negación ideológica de sus fundamentos. Asimismo, intenta posibilitar razonamientos necesarios para el sustento teórico-ideológico en la interpretación de los procesos sociales.

Núcleo Metodológico-Instrumental: Concentra aquellos cursos que proporciona las herramientas operativas necesarias para la investigación, el diseño y evaluación de planes, programas y proyectos. Así como los instrumentos para la acción socio-institucional, de programación y gestión social.

Núcleo Campo Profesional: Este núcleo constituye el eje que articula a los otros dos núcleos, en la medida en que reúne los conocimientos acumulados por la disciplina y reflexiones teóricas relacionadas al campo de acción social. Comprende además los distintos ámbitos de actuación y su interrelación en los espacios socio-institucionales del ejercicio profesional.

Su distribución en talleres, organiza, los contenidos según las prácticas de formación en la actividad profesional, de la que participan los

alumnos. Esta práctica constituye un eje fundamental en la formación del estudiante, ya que tiene como propósito articular el ámbito específico de actuación en el campo que define la identidad disciplinaria y la pertinencia profesional. (Plan de Estudio, 2010)

En función de lo expuesto, podemos decir a partir de la consideración de los aspectos sustanciales del Plan de Estudio, como ser: objetivo general y objetivos específicos, perfil de graduado, alcance del título, fundamentación, estructura curricular definida por núcleos; que el mismo apuesta a una formación crítica e integral de los futuros profesionales, pertinente a los tiempos contemporáneos. Perspectiva formativa que también se trasluce y tiene su correlación -como iremos viendo en la lectura de este capítulo-, en el apartado de fundamentación y contenidos reflejados en los programas de las materias denominadas específicas.

Hablamos de una *formación crítica* en dos sentidos: desde la especificidad profesional y desde lo formativo pedagógico en términos de organización de la enseñanza.

En este marco, los indicadores de *formación crítica* considerados en el análisis desde la especificidad refieren a: *propuesta curricular orientada a formar profesionales con sólidos conocimientos teóricos-epistemológicos, metodológicos. *Abordaje del objeto desde una perspectiva interdisciplinaria e integral. *Relevancia del aspecto ético y político de la intervención. *Reconocimiento de la investigación como dimensión inherente al campo del trabajo social. *Reconocimiento del trabajo social como disciplina en el campo de las ciencias sociales. *Propuesta de la profesión/disciplina basada en los derechos humanos como dimensión constitutiva. *Reconocimiento de los niveles de prevención, asistencia y promoción en el abordaje de las situaciones problemáticas. *El contexto como una dimensión transversal a la intervención profesional. *Reconocimiento de las dimensiones macro y micro de la realidad para el análisis de las situaciones cotidianas. *Las prácticas de formación profesional como eje estructurante en la formación disciplinaria. *Articulación de las

funciones de docencia, investigación y extensión. *Actualización científica de los contenidos curriculares.

Los indicadores desde lo formativo pedagógico –desde una formación crítica- tenidos en cuenta son: *Nuevas formas de organización de la enseñanza como condición necesaria para la formación profesional. *Articulación de conocimientos y habilidades a partir de núcleos temáticos: Teoría Social; Metodológico-instrumental y del Campo Profesional.*Vinculación horizontal y vertical de las asignaturas de la currícula. *Vinculación del proceso formativo con vivencias cotidianas de los estudiantes. *Concepción del sujeto de enseñanza. *Relación teoría-práctica. *Propuesta del taller como modalidad pedagógica. *Secuenciación de los contenidos disciplinarios en el marco del proceso formativo. *Se asume al conocimiento como proceso. *Apuesta a la incorporación e integración de conocimientos.

Cabe acotar que los indicadores referenciados se van desplegando en el análisis-del presente capítulo-, a partir de los distintos aspectos considerados con relación a la propuesta curricular.

En tal sentido, podemos decir que esta se orienta a ese *conocimiento pertinente* (Morin, 1998) tratando de abordar los contenidos curriculares desde lo multidimensional y relacional.

Consideramos que esto se refleja, por ejemplo, en la *secuencia* que presenta, es decir el orden en que se introducen las asignaturas y su vinculación entre ellas, que se estructura a partir de tres grandes núcleos: Teoría Social, Metodológico Instrumental y del Campo Profesional. Los espacios curriculares contemplados en cada uno de estos núcleos tienen una relación (entre ellos) tanto horizontal; en el mismo año; como también vertical, a lo largo del trayecto formativo; a partir de lo cual el estudiante debe ir incorporando e integrando

cada uno de las asignaturas contenidas en los núcleos, en forma simultánea, a medida que transita la propuesta académica.

Se apuesta, además, que los denominados *talleres* donde se aborda la especificidad profesional sean los espacios de integración de contenidos del año académico y entre ellos; a los fines que los estudiantes incorporen e *integren* dichos conocimientos. Lo que supone la búsqueda de comprensión de parte de los estudiantes y no únicamente la repetición de la información.

Estos argumentos necesariamente trascienden el enfoque parcelario/fragmentado en el tratamiento de los contenidos que, como plantea Morin (2001), impide captar “*lo que está tejido en conjunto*”; para asumir un enfoque integral y que consideramos van sentando las bases de una formación sólida, desde una perspectiva de formación crítica como venimos referenciando.

Asimismo, entendemos desde la perspectiva formativa asumida en este trabajo, y tal cual lo referenciado por Morin (2001), que cualquier conocimiento debe *contextualizar* su objeto –en nuestro caso disciplinar- para ser pertinente. Esta idea se trasluce en el Plan de Estudio cuando se expresa por ejemplo “responder a las nuevas exigencias sociales”, “la formación debe concretarse de acuerdo a las realidades en que opera”; en donde las problemáticas sociales abordadas sean comprendidas y analizadas en el contexto de las Ciencias Sociales, a partir de las desigualdades sociales, distribución inequitativa que genera el sistema capitalista y sus implicancias en diversos sentidos –desde una dimensión macro- y las particularidades de la coyuntura en la que se inserta el ejercicio profesional, considerando además esa dimensión micro; teniendo presente el contexto, como transversal al ejercicio profesional, tal cual referenciamos antes.

Resulta fundamental en tal sentido, a los fines de favorecer la apropiación y comprensión de los contenidos tratados en el aula, que estos puedan ser contrastados con experiencias en escenarios cotidianos del ejercicio profesional, que claramente trasciende los ámbitos de clases. En la propuesta curricular esto se plantea en los espacios de las *prácticas de formación profesional* por el alcance y modalidad que adoptan, como también a partir de diversas experiencias que posibiliten vivencias de estas características. Son en tales ámbitos cotidianos del ejercicio profesional donde los sujetos de aprendizaje pondrán en práctica sus conocimientos; tendiendo además al desarrollo de habilidades/destrezas vinculados al rol profesional –con el propósito de ir encontrando esa *forma* para ejercer un oficio de la que nos habla Ferry (1997)- y que irán enriqueciendo su formación académica. Las denominadas materias específicas –y particularmente los *talleres* como espacios curriculares- vinculan a los estudiantes con el objeto profesional desde el inicio de cursado de la carrera y al tipo de experiencias como las señaladas. También acá se busca la relación teoría-práctica desde los aportes de las materias teóricas específicas con las vivencias concretas de las prácticas de formación profesional (de contenidos más metodológicos-instrumentales) proponiendo a estos como espacios integradores; relacionando los contenidos abordados en las asignaturas –de los otros núcleos-, correspondiente a cada año académico.

En función de lo expresado hasta acá, entendemos que el currículo se orienta a potenciar esa formación universitaria crítica e integral, adquiriendo además especial relevancia el tema de los *valores éticos* en la orientación de los estudios y en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales; como una dimensión inherente a la disciplina.

Como plantean los autores referenciados –Zavalza (2003), Ferry (1997), entre otros- se apuesta a la idea de *formarse* y no solo aprender cosas, en esta noción de formación integral que claramente trasciende los contenidos curriculares, para orientar los contenidos y

estrategias formativas al crecimiento personal y profesional de los estudiantes de la carrera de trabajo social.

Cabe aquí acotar que desde la perspectiva aquí referida se considera como significativo justamente que las actividades/estrategias formativas sean lo más cercana a la realidad como sea posible. Lo que podemos dar cuenta a partir de lo que venimos considerando en la lectura del Plan de Estudio.

También se apela a la “necesaria actualización de los contenidos disciplinares” como aspecto significativo que contribuya a lecturas y análisis pertinentes de la realidad social en los tiempos contemporáneos, y –en consecuencia- de los espacios de intervención profesional; apoyada en una amplia, actualizada y especializada formación profesional. Se puede acotar, en tal sentido, que la carrera apuesta a una perspectiva generalista, es decir orientada a una formación amplia respecto al trabajo social; desde los aportes de diversas disciplinas tal cual se plasma en el Plan de Estudio (sociología, economía, antropología, ciencias políticas, psicología y otras); lo que se pone de manifiesto en la organización, sentido y aportes de cada uno de los tres *núcleos temáticos* que estructuran la propuesta formativa, como se expresa en la currícula.

En la formación de la especificidad se enfatiza la relevancia de tener presente “nuevas formas de organización de la enseñanza”, como aspectos sustanciales para el logro de ese conocimiento pertinente, a partir de diferentes estrategias que –además de las ya referenciadas respecto al Plan de Estudio-, iremos dando cuenta más particularmente en el análisis de las propuestas pedagógicas que se desprenden de los programas de las *materias específicas*, comenzando con los indicadores referenciados; asumiendo al currículo como un todo y desde un abordaje relacional.

A continuación, tomamos en cuenta los programas de las materias denominadas *específicas* que se incluyen en el *núcleo campo profesional* -en tanto que como núcleo-, comprende el abordaje de todos los elementos constitutivos de la disciplina y que definen la especificidad profesional, a los fines de ver su correlato con la propuesta más general del Plan de Estudio en el sentido que venimos expresando.

Es así que el eje de la discusión sobre el ejercicio profesional está condensado en tales materias específicas-lo que nos permitirá tener una aproximación al abordaje de la *identidad/es profesional/es* del trabajo social a partir del discurso que prevalece en dichas unidades curriculares-y que aparece desagregado en diferentes categorías inherentes a nuestro objeto de estudio. Esta lectura y análisis documental nos posibilitará –como primer momento de la estrategia metodológica- vincular luego con los testimonios de los estudiantes, relevados en los formularios de encuestas y grupos focales.

Es decir, considerar lo reflejado en términos de propuesta formativa –plan de estudio y en este marco los programas de las materias del núcleo campo profesional-; y su correlato con las configuraciones identitarias de los estudiantes en torno al trabajo social a lo largo del trayecto de formación.

Las materias referidas son las siguientes: Trabajo Social. Conceptualización y Perspectivas, Taller I: Configuración de Problemas Sociales; Trabajo Social en ámbitos Institucionales, Taller II: Aproximación al Campo de Actuación Profesional, Trabajo Social en espacios organizacionales y grupales, Taller III: Actuación Profesional en ámbitos socio-grupales/organizacionales, Trabajo Social en ámbitos locales y comunitarios, Taller IV: Actuación Profesional en ámbitos locales/comunitarios, Trabajo Social en ámbitos socio-familiares y Taller V Actuación Profesional en ámbitos socio-familiares.

*Algunas ideas para pensar la noción de *Identidad* en los programas de las unidades curriculares:

Se extraen aquí algunos conceptos y argumentaciones incluidos en la parte de *Fundamentación y Contenidos* de cada uno de los programas en referencia:

a) *Trabajo Social Conceptualización y Perspectivas:*

Fundamentación: especifica el énfasis del programa en el abordaje de la *identidad* y el espacio profesional.

Contenidos: Elementos constitutivos del Trabajo Social: Objeto, Campo Problemático, Campo profesional, Sujetos, Aproximación a las estrategias metodológicas y técnicas. Derechos ciudadanos.

b) *Taller I: Configuración de Problemas Sociales:*

Fundamentación: Se busca ubicar al Trabajo Social con la cuestión social y las políticas sociales. Integración con las materias de primer año.

Contenidos: Construcción de problemas sociales y su relación con la Cuestión Social y las Políticas Sociales. La Intervención Profesional en relación a las manifestaciones de la cuestión social.

c) *Trabajo Social en Ámbitos Institucionales:*

Fundamentación: los contenidos de la asignatura se centran en que el alumno del segundo año de la carrera de Trabajo Social se introduzca en la comprensión y análisis del trabajo social en ámbitos institucionales, reconociendo que el espacio profesional se construye. Además, sostiene como necesario de abordar en el proceso de formación profesional la vinculación Trabajo Social e instituciones comprendiéndola en el marco de las actuales necesidades del contexto, el debate de la cuestión social actual y de las políticas

sociales y, la intervención profesional entendida como construcción que se da en la intersección entre política social e institución.

Contenidos: Trabajo Social, intervención profesional y escenarios de actuación profesional. El espacio institucional: sus características, componentes y sus relaciones. Los espacios institucionales como espacios multiactorales, donde se ponen en juego distintos intereses, deseos y por tanto espacios de negociaciones y lucha.

d-Taller II: Aproximación al Campo de Actuación Profesional:

Fundamentación: esta asignatura se ubica en la línea de análisis de las unidades curriculares cuyo objeto de estudio se centra en torno a los procesos de análisis y reflexión teórico-metodológicos referidos a la especificidad del trabajo social como profesión científica. Se trabajan categorías analíticas para la lectura, comprensión, problematización e interpretación de los aspectos claves involucrados en el proceso de intervención profesional y la aproximación a los ámbitos y/o escenarios de actuación del trabajador social.

Contenidos: La intervención profesional como campo problemático. Análisis contextual como marco de la intervención profesional: relación cuestión social-sujeto-vida cotidiana-necesidades. El trabajo de campo en la intervención profesional. Enfoques cualitativos y cuantitativos en la investigación social. Técnicas de relevamiento de información y técnicas de registro.

e) Trabajo Social en espacios organizacionales y grupales:

Fundamentación: Los escenarios actuales y su complejidad comprometen resignificar los sentidos de la intervención profesional donde operan múltiples inscripciones, anudamientos y transversalidades que permiten pensar lo singular y lo colectivo.

Siendo medular en la asignatura entender que los grupos representan para el Trabajo Social un ámbito particular de intervención e investigación.

Contenidos: El espacio grupal como posible organizador de lo colectivo y constructor de ciudadanía. El trabajo social en el campo de lo grupal. Capitales e intereses en juego. La cuestión ética en el trabajo social con grupos.

f) Taller III: Actuación Profesional en ámbitos socio-grupales/organizacionales:

Fundamentación: la realidad compleja en la que se inserta el trabajador social implica conocer el marco histórico, político, económico, social y cultural. Requiere poner en juego los conocimientos acumulados por la disciplina. El ejercicio profesional transversalizado por el contexto. Proyecto ético-político.

Contenidos: Perspectiva de los Derechos Humanos. Procesos grupales. Diferenciación entre organizaciones e instituciones

g) Trabajo Social en ámbitos locales y comunitarios

Fundamentación: En esta instancia, el alumno inicia las prácticas intensivas de trabajo de campo (estrategias de intervención profesional en la dimensión comunitaria) siendo imprescindible conocer y profundizar diversas temáticas que vinculen los distintos aportes del campo de las ciencias sociales, y en particular desde el Trabajo Social, para la lectura, análisis y explicación de los procesos históricos, socioeconómicos y culturales que configuran el espacio de actuación profesional. Identificación de diversos actores sociales colectivos.

Se complementa en la relación teórico-metodológico-instrumental con Taller IV: Actuación Profesional en ámbitos locales/comunitarios y atento a ello, el programa propuesto, busca no solo promover la profundización de temáticas sino, además la

actualización permanente en relación a las demandas a partir de las experiencias del trabajo de campo.

Menciona que toda actuación profesional (investigación-intervención) se encuentra multideterminada por acontecimientos históricos que determinan contextos particulares, diversos y de múltiples manifestaciones políticas, sociales, culturales, económicas, ambientales, etc.

Contenidos: Proceso histórico de la disciplina en la dimensión específica de lo comunitario. Se aborda el concepto de comunidad en sus diferentes perspectivas conceptuales atravesadas por las dimensiones socio-históricas, los actores colectivos, organizaciones sociales, etc.; en el marco de las estrategias de investigación-intervención profesional desde el Trabajo Social; aportes del campo de las ciencias sociales y desde las distintas producciones del campo del trabajo social.

Expresa la construcción del marco conceptual que permita comprender el espacio comunitario, reconociendo las distintas contribuciones, perspectivas de los científicos sociales y específicamente de los productores de conocimiento desde el trabajo social.

Relaciona los aspectos históricos-políticos con los actuales y con la intervención profesional en cuanto a su vinculación con las políticas sociales y las problemáticas de tipo institucional.

h) Taller IV: Actuación Profesional en ámbitos locales/comunitarios

Fundamentación: promueve reflexiones que van en sentido con lo que se viene trabajando en los congresos (latinoamericanos y nacionales, como FAUATS y ALAEITS)²¹ y

²¹ Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS) y Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ALAEITS).

encuentros regionales, donde se debate actualmente sobre temáticas como: Nuevos desafíos para las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, Políticas y prácticas de enseñanza en Trabajo Social. La formación de trabajadores sociales en Argentina con un perfil profesional crítico.

Habla de articulación con otras materias particularmente con Trabajo Social en ámbitos locales/comunitarios.

Contenidos: La construcción del problema social como objeto de intervención del trabajo social. Los sujetos de intervención: autonomía, derechos y vida cotidiana. Las organizaciones y el trabajo en redes. Los principios éticos de la profesión. Momentos de la intervención. Técnicas de recolección de información y registro. Estrategias profesionales.

La Cuestión Social y Trabajo Social. Los actuales desafíos del Trabajo Social en la intervención local/comunitario.

i) Trabajo Social en ámbitos socio-familiares

Fundamentación: La realidad de fuerte vulnerabilidad material y simbólica familiar desafía nuestras posibilidades como Trabajadores Sociales y nos llevan a nuevas búsquedas profesionales, en el plano de lo epistemológico, lo ético y lo político de nuestras intervenciones profesionales.

En este contexto se habla de una crisis identitaria respecto de la función de la familia en la sociedad y de la modificación de las relaciones interpersonales en dicho ámbito. Se hace hincapié desde la aproximación del programa a una mirada de derechos humanos, de género y de democratización de las relaciones familiares, que posibilite la ampliación de ciudadanía en estas esferas.

Contenidos: La/s familia/s como organización histórico-social. Principales características de las familias actuales. Derechos humanos en la vida cotidiana de las familias.

La intervención familiar en el ámbito familiar. Las trayectorias familiares como dimensión de abordaje familiar.

La modalidad de trabajo se dirige a profundizar la articulación necesaria entre contenidos conceptuales y experiencias (reales y/o hipotéticas) relacionados a problemáticas sociales en ámbitos familiares.

J) Taller V: Actuación Profesional en ámbitos socio-familiares

Fundamentación: a partir de lo planteado en el plan de estudio habla de la importancia de los *talleres* que en articulación con los demás núcleos define la *identidad disciplinaria* como la pertinencia profesional.

Un posicionamiento en la perspectiva crítica que posibilite mediante una dialéctica constante la comprensión y análisis de la realidad presentada como compleja. Proceso de construcción para la intervención profesional con familia (S).

Contenidos: Perspectivas teóricas como marco para la lectura de situaciones familiares. El Estado. Las organizaciones. Las políticas sociales. La familia: línea fronteriza entre lo público y lo privado. La familia y la identidad social: sentidos de pertenencia, diferencia, asimetría. La/s identidad/es. Derechos: ¿Cuáles y desde cuándo? El trabajo interdisciplinario.

De la revisión de la bibliografía en referencia, vinculada al tratamiento de los contenidos específicos de la disciplina, podemos sostener que esta asume una perspectiva socio-crítica del Trabajo Social en correlación con el Plan de Estudio; se trabajan autores contemporáneos y críticos en la lectura del campo profesional. Desde este lugar se puede hablar asimismo de una actualización científica de los contenidos abordados.

Consideramos que esa formación crítica en la especificidad del Trabajo Social, se trasluce en alguno de los siguientes contenidos propuestos en los programas de las materias: *sus elementos constitutivos: objeto, objetivos, marco de referencia -campo problemático-, campo profesional, sujetos, *el espacio profesional se construye, *campo problemático (cuestión social-sujeto-vida cotidiana-necesidades-lo macro y lo micro), *enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación social, *conocer el marco histórico, político, económico, social y cultural, *la cuestión ética/política, *aportes del campo de las Ciencias Sociales y en particular del Trabajo Social, *producciones del campo del Trabajo Social, *profundización y actualización permanente de las temáticas, *los sujetos de intervención: autonomía, derechos y vida cotidiana, *trabajo interdisciplinario, *mención a la FAUATS y a la ALAEITS, como instancias colectivas de la profesión a nivel nacional y latinoamericano, lo que implica pensarnos como colectivo profesional.

Como aspecto relevante cabe mencionar también el tratamiento de bibliografía vinculada a la Ley Federal del Trabajo Social²² y Ley Provincial de Trabajo Social (Misiones) -que tiene como marco general la primera-; que posibilita a los estudiantes el conocimiento actualizado del marco normativo en el que se inscribe el ejercicio profesional hoy.

Consideramos que estos elementos referenciados a partir de los contenidos plasmados en los programas, dan cuenta básicamente de un abordaje relacional –desde una perspectiva no esencialista-, en cuanto a los aspectos inherentes a la/s identidad/es profesional/es del trabajo social; tomando distancia así de posturas más conservadoras –esencialistas- de entender a la profesión. Creemos que esto se evidencia a partir de leer la intervención profesional como un espacio que se construye, transversalizado por los contextos- a nivel macro y micro-. Se reconoce a estos como particulares, diversos, que se explican a

²² Trabajo Social Ley 27.072. Sancionada y promulgada en el mes de diciembre de 2014.

partir de múltiples dimensiones políticas, sociales, culturales, económicas, entre otras, la necesaria competencia teórica-metodológica que debe poseer el profesional para actuar en la realidad; la investigación como inherente al trabajo social; su reconocimiento además como disciplina en el campo de las ciencias sociales; entre otros de los aspectos sustantivos que se mencionan. Claramente este discurso nos aleja de esa *identidad atribuida* para asumirla en su pluralidad, donde se piensa el trabajo social desde la complejidad y en consecuencia los procesos de configuración identitaria como complejos: dinámicos, cambiantes, en contextos inciertos, donde confluyen también las *trayectorias* que van imprimiendo sus agentes.

En cuanto a la *formación* en términos de la organización de los *procesos de enseñanza* podemos decir que pedagógicamente el proceso formativo se orienta a la construcción del pensamiento crítico del estudiante, tal cual lo planteado en el Plan de Estudio. Esto desde un enfoque básicamente constructivista en términos de propuestas y/o estrategias pedagógicas/didácticas, durante todo el trayecto curricular. Encuadre que sostiene que cada persona *construye* por medio de la experiencia sus propios conocimientos con lo que le dan sentido a sus acciones; por lo que al conocimiento se lo entiende como un *proceso* de interacción entre sujeto y medio, donde la consideración de lo social y cultural –como dimensiones- resulta relevante en la configuración de sus *trayectorias educativas/estudiantiles*.

Por ende, son múltiples los recursos para trabajar los contenidos temáticos de las asignaturas que se incluyen en el denominado núcleo del campo profesional y que refiere concretamente a la construcción de la/*identidad/es* de la disciplina.

Asimismo, la secuenciación de las temáticas, es decir el orden en que se incorporan los contenidos y su relación, brindan la posibilidad de que los estudiantes puedan aprehenderlos, entendiendo al proceso didáctico como algo que “(...) se construye en espiral. Avanzamos y retrocedemos constantemente. Esto es, ofrecemos nueva información y

retornamos a informaciones y conocimientos ya poseídos para afianzar los nuevos”(Zabalza, 2003, p.85).

Se entiende que *aprender* y *hacer* son acciones inseparables, donde cobra importancia el diálogo, la discusión grupal y la cooperación entre pares y el docente; orientando las estrategias a posibilitar en los estudiantes el desarrollo del *pensamiento crítico*. Al aprendizaje se lo aborda como un *proceso* en el que el *alumno* registra la información, la reorganiza y reestructura.

Lo expuesto se explicita en los programas de las asignaturas en referencia, como propuestas pedagógicas, en frases –textuales- como:

- Identificación de conceptos en problemáticas cotidianas.
- Actividades intercátedras en el mismo año entre las materias específicas.
- Promover en los estudiantes la capacidad de análisis, interpretación y comprensión de los temas.
- Intercambio en plenario de las experiencias de los grupos.
- Se recurrirá a las estrategias expositiva-dialogada; intercambio de experiencias y revisión de los hechos cotidianos; promoviendo la incorporación de subjetividades al análisis científico.
- Propender a que el alumno pueda lograr relacionar el contexto macro-micro-macro como un juego referencial analítico permanente.
- Generar un espacio interactivo dirigido a que el alumno pueda *construir sus propios aprendizajes*.

- También-en algunos programas- mencionan la necesidad de articulación horizontal y vertical entre asignaturas como aparece en el plan y la articulación de actividades de investigación y extensión con las de la cátedra.
- Reflexión como un instrumento constante en el proceso y recorrido formativo.
- El desafío pedagógico se constituye a partir de las posibilidades de poner en tensión permanente la construcción y la comprensión de la intervención profesional como intervención fundada.
- La cátedra desarrolla como modalidad pedagógica la del *taller*, espacio para la vivencia, reflexión y conceptualización, dado que permite movilizar estructuras cognitivas.

Vemos así, como a partir de las frases extraídas de los programas de las asignaturas del núcleo campo profesional, queda claramente expresado el enfoque epistemológico de enseñanza referido antes; donde básicamente desde las distintas estrategias didácticas señaladas, se promueve en forma constante el logro de *aprendizajes significativos* en los cursantes; es decir, buscando que puedan *dar sentido* a lo aprendido, de las diversas experiencias contenidas en las propuestas, orientado a fortalecer dichos conocimientos en una permanente relación sujeto-medio. Aquí se reconoce el rol activo de los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes; el papel de la subjetividad en ese proceso, se busca la reflexión como una herramienta permanente en la formación –lo que claramente trasciende la *mera repetición de información*- como en las perspectivas más tradicionales de enseñanza, se plantea como necesario el trabajo intercátedras a los fines de favorecer dicho proceso –en relación con los diferentes núcleos que estructuran la propuesta formativa-, la articulación de las actividades de los espacios curriculares con las funciones de investigación y extensión, se apuesta a la modalidad pedagógica del *taller* como ámbitos de integración de contenidos y

reflexión a partir de las experiencias en los escenarios reales del ejercicio profesional desde las prácticas de formación profesional, buscando esa relación teoría-práctica en forma constante. El trabajo en grupos como estrategia que contribuye y afianza los procesos de aprendizaje en esta línea, a partir del diálogo, el trabajo colaborativo entre pares, entre otros aspectos.

Es así que la enseñanza se orienta a la *comprensión* buscando –a partir de lo referenciado- promover en estos la habilidad para pensar y actuar con flexibilidad, teniendo como base lo que ya se conoce; en la medida que deben ir incorporando conocimientos e *integrándolos* a partir de su cursado por la currícula. Tal desarrollo de habilidades no tiene que ver con razonamientos aislados –más vinculada a esa enseñanza escolarizada que mencionamos-, sino relacionada con el contenido; lo que implica comprensión, discernimiento e interpretación, buscando con ello el desarrollo del pensamiento complejo, crítico y creativo. Entendemos que para favorecer este tipo de aprendizajes resulta clave que las actividades formativas vinculen desde el inicio de la carrera a los estudiantes con el objeto de la disciplina, en escenarios cotidianos del ejercicio profesional, en este caso desde las prácticas de formación.

Como lo expresamos previamente, las estrategias pedagógicas definidas en los programas se encuadran en los lineamientos definidos en el Plan de Estudio de la carrera en tal sentido.

Retomamos el análisis más general del Plan, luego de haber abordado los contenidos específicos de los programas del núcleo campo profesional y sus estrategias didácticas -y en una lectura siempre relacional de los documentos-, podemos expresar también en términos de fortalezas, que aparece como relevante –en esta idea de formación crítica e integral- la intención de lograr en los estudiantes “(...) un conjunto de conocimientos y habilidades consideradas necesarias para la formación de los trabajadores sociales en la

actualidad” (Plan Lic. en Trabajo Social 2010), lo que supone –entendemos- tal cual lo planteado por Zabalza (2003), trascender la incorporación de contenidos disciplinares para también lograr en los estudiantes otros aprendizajes como ser: habilidades comunicativas y de debate, estrategias de trabajo en equipo, actitudes, entre otros; orientado a lograr esa mejor *forma* para la construcción de su oficio/profesión.

En esa misma lógica de construcción en términos de formación crítica y actualizada de la disciplina, se hace especial hincapié al necesario desarrollo y articulación de las tres funciones básicas de la institución universitaria: docencia, investigación y extensión; idea reflejada también en alguno de los programas considerados; cobrando asimismo especial valoración en la currícula las prácticas de formación profesional.

Se pone aquí de manifiesto, tal cual aparecen en los documentos analizados en cuanto a la organización curricular de estos espacios, la búsqueda de relación teórica-práctica de los contenidos abordados, conjugándose los aportes de las materias específicas teóricas con las vivencias concretas en las prácticas de formación profesional (contenidos más metodológicos-instrumentales) en los denominados *talleres*, correspondiente a cada año académico. Ámbitos en que los estudiantes tienen la posibilidad de integrar los contenidos teóricos-prácticos de la especificidad disciplinar de cada *nivel* de abordaje de la actuación profesional, tal cual lo planteado en el Plan de Estudio; poniendo en práctica sus conocimientos y habilidades.

Con respecto al tema, Zabalza sostiene:

Lo que se espera de los planes docentes universitarios es justamente eso, que se conviertan en una propuesta capaz de operativizar la misión formativa y profesionalizadora que tiene encomendada la Universidad. Eso se puede hacer a medias, a través de una secuencia de materias aisladas (...) o a través de un auténtico *plan de formación*: un proyecto bien pensado en el que se ha incluido aquel tipo de experiencias y conocimientos que resultan básicos en relación al perfil profesional y en el que se ha introducido una secuencia lógica en el proceso que permita optimizar los resultados formativos. (2003, p. 24)

La denominación del núcleo *campo profesional*—haciendo referencia a las materias que aportan a la especificidad disciplinar—, consideramos que tampoco es casual, en esta línea de perspectiva crítica de la propuesta, en tanto que pensar en términos de *campo*, implica pensar relacionamente, en donde se juegan —en este caso— en la actuación profesional de los trabajadores sociales las dimensiones macro y micro de la realidad social, que impactan cotidianamente en la vida de los sujetos. Esto supone asumirlo como un espacio de luchas, de disputa multiactoral, de negociación; en definitiva, un escenario complejo, considerando sus múltiples dimensiones. Una posición crítica del Trabajo Social —más allá de la coyuntura— pasa en tener como norte, expresa Aquín (2003), las nociones constitutivas de nuestra profesión vinculada a los derechos sociales y de ciudadanía, tal cual se referencia en la propuesta académica. Se reconoce en tal sentido, que el reconocimiento y garantía de derechos, en los últimos años en nuestro país —acompañado por la sanción de determinadas leyes— configura un marco importante desde donde se puede trabajar en términos de las políticas sociales.

Luego de esta lectura y revisión de los aspectos sustantivos del Plan de Estudio de la carrera y programas de las materias específicas, en términos de lo que consideramos *fortalezas*, como ser la perspectiva formativa a la que adhiere —en su sentido amplio—, y tratamiento general que se da a elementos específicos del campo —que hacen al abordaje de nuestro objeto—, nos centraremos en lo que sigue en algunas cuestiones que consideramos como *debilidades* en el marco de la propuesta.

Si bien la referencia a la investigación aparece contemplada en uno de los objetivos específicos del Plan de Estudio: “Diseñar y desarrollar investigaciones sociales”, no se expresa tan claramente la alusión a ese campo —el investigativo— en su Objetivo General: “Formar profesionales en Trabajo Social con sólidos conocimientos teórico-epistemológicos, metodológico-técnico-instrumental, capaces de tomar decisiones y actuar éticamente en las

manifestaciones de la cuestión social en el marco de los procesos sociales contemporáneos” (Plan de Estudio 2010).

Se evidencia así cierta falta de correlación entre tales objetivos, cuando se comienza a profundizar el análisis, considerando que la función investigativa queda desdibujada en dicho objetivo general. Con la trascendencia que esta dimensión –aquí invisibilizada- conlleva en el tratamiento de la especificidad disciplinar.

Desde la perspectiva posestructuralista asumida en este trabajo, resulta clave la consideración de cómo los *sentidos* se construyen mediante los discursos, como plantea Ricoeur, estos configuran objetos sociales que son necesarios de aprehenderlos con el propósito de entender cómo se mantienen ciertas “verdades” y otras quedan de lado (como se citó en Yañez Pereyra, 2009). En nuestro campo profesional continúa fuertemente arraigado – en los diferentes discursos en general y el plan que referimos no es la excepción- su impronta interventiva –centrada en el *hacer*, en detrimento de pensarnos desde el *conocer*- que aportan los procesos investigativos, o al menos no aparece esto último con el mismo énfasis. Por ello consideramos sustancial cuestionarlos, interpelarlos, tensionar discursos fuertemente arraigados intentando así aportar a la construcción de nuevos sentidos, que nos posicionen desde otro lugar.

Otro de los aspectos que resulta llamativo, que más allá de la intención y estrategias planteadas para el abordaje integral de los diferentes contenidos disciplinares referenciados más arriba sigue primando para el abordaje de las prácticas formativas, son las propuestas metodológicas más clásicas en trabajo social como lo son lo grupal, comunitario, familiar, de una manera fragmentada y compartimentalizada, en los distintos talleres desde tercero a quinto año respectivamente. Lo que consideramos termina reforzando, en algunos aspectos, una lectura escindida del campo de actuación profesional; abordando el objeto de intervención desde una mirada más acotada de la realidad; lo que eventualmente limita su

tratamiento desde los diferentes aspectos que requieren un análisis más complejo de las situaciones.

Cabe acotar en tal sentido que, si bien la propuesta formativa en términos generales da cuenta de una formación crítica como venimos sosteniendo a partir de los distintos aspectos abordados, no obstante, advertimos, subsisten ciertos rasgos de la noción empirista como lo recién señalado.

En términos de organización de la enseñanza también hay que señalar que esta estructura curricular organizada por asignatura –como es el caso del presente Plan de Estudio– refleja una concepción dominante de ciencia, vinculada justamente con el positivismo, influyendo muchas veces como limitante para el tratamiento integral de los contenidos como se plantea en la currícula; dificultando además –este tipo de estructura– el hecho de que la cantidad de asignaturas que tienen para cursar los estudiantes en cada año académico, muchas veces conlleva que no dispongan del tiempo necesario para asimilar y/o comprender dichos contenidos. Lo que evidentemente se agudiza, si tenemos en consideración –como expresamos más arriba–, la base de conocimientos débil (Ortega, 1996) con la que muchos llegan a la universidad, relacionado a la manera en que fueron construyendo su *oficio* como estudiante, en ese proceso de escolarización previo. El diseño de los planes con estas características, muchas veces puede provocar dispersión y recorrido superficial sobre los contenidos trabajados en las asignaturas. Por otro lado, también se evidencia un abordaje por separado de las *materias específicas* del núcleo campo profesional entre la denominada materia teórica y el taller correspondiente a cada año académico, lo que puede limitar y/o dificultar la integración y relación dialéctica que contempla la propuesta formativa entre la teoría y práctica; con sus implicancias en términos del tratamiento de nuestro objeto.

Atendiendo este planteo, se torna relevante, como venimos exponiendo, las *rupturas epistemológicas* que deben darse en el espacio universitario para favorecer otro tipo

de relación en la construcción de conocimientos de parte de los estudiantes. Esto comprendetener presente esa formación crítica que se expresa en el Plan-como propuesta formativa integral-, analizada a partir de los indicadores referenciados –más allá de su estructura curricular-, y considerando los programas de las denominadas materias específicas. Atendiendo a ello entendemos que el proceso de formación profesional de trabajo social se inscribe sobre la base de un enfoque constructivista; a partir de lo que venimos analizando desde la lectura de los documentos. Aunque, es preciso aclarar, persisten y conviven algunos rasgos –como advertimos- de las perspectivas más tradicionales de enseñanza; tal cual lo planteado también en el marco teórico referencial en términos de la enseñanza universitaria en general.

Otro aspecto interesante de recuperar con relación a nuestro objeto de estudio, desde la consideración de lo *discursivo* expresado en el Plan, refiere a la manera que se define dentro del núcleo campo profesional a los diferentes *talleres* –de tercero a quinto año como parte de las materias específicas-, en donde se reconocen como *ámbitos* de abordaje el: grupal/organizacional, local/comunitario y socio/familiar, a saber: Taller III: Actuación Profesional en *ámbitos socio-grupales/organizacionales*, Taller IV: Actuación Profesional en *ámbitos locales/comunitarios*, Taller V: Actuación Profesional en *ámbitos socio-familiares*. Pero también advertimos que aparece mencionado el concepto de *ámbito* como denominación de la materia teórica específica *Trabajo Social en ámbitos institucionales*, del segundo año de la carrera, no comprendida dentro de los talleres.

Consideramos que tal estructuración evidencia cierto *ruido* –o al menos llama la atención- incluyendo al *institucional* como un ámbito más en la misma línea de las propuestas metodológicas más clásicas en Trabajo Social como lo son lo grupal, local-comunitario, familiar –de los talleres respectivos-; es decir que cualquiera de estos ámbitos (o todos) pueden estar contenidos desde lo institucional/organizacional como *espacio* de

ejercicio profesional. Aquí, aparece indiferenciado el uso de dicho término –ámbito- en la denominación de los *talleres*-espacios curriculares que comprende las prácticas de formación profesional en el proceso formativo de los estudiantes y que en consecuencia incluye el abordaje metodológico de la intervención-; de su mención en la denominación en una materia teórica como *ámbito institucional*. Lo que entendemos supone cierta ambigüedad conceptual en su utilización.

Como sostienen Solano y Cubillo (2009): “Las instituciones públicas o privadas, los organismos o agentes prestadores de servicios, constituyen los espacios profesionales, en las cuales Trabajo Social ha actuado desde campos” (pg 77).

Esta idea que afirmamos, tal vez se refleje más claramente cuando como parte de los argumentos del Núcleo Campo Profesional se declara: “Comprende, además, los distintos ámbitos de actuación y su interrelación en los espacios socio-institucionales del ejercicio profesional” (Plan de Estudio 2010, p. 9). Advertimos cierta confusión e indiferenciación de los conceptos en la argumentación del núcleo campo profesional-en el mismo plan-, ya que se referencia a los ámbitos de actuación diferenciados de lo *institucional* donde este último aparece como el espacio del ejercicio profesional. En cambio, luego en la denominación de los talleres y en la teórica específica del segundo año, lo *institucional* se incluye como un ámbito más. Es en este marco, que consideramos necesario su diferenciación –el espacio institucional- con respecto a los ámbitos referidos –lo grupal, local/comunitario, familiar- atendiendo el sentido que se le da.

La mirada de las instituciones como espacios de ejercicio profesional, diferenciado de los ámbitos: grupal, local/comunitario, familiar–desde el planteo metodológico-, también se visualiza en el tratamiento que se da en el segundo año con las materias específicas de la carrera *Trabajo Social en Ámbitos Institucionales y Taller II: Aproximación al campo de Actuación Profesional*. En la primera, que es la materia teórica

específica, se aborda la relación Trabajo Social e instituciones “(...) entendiendo que los profesionales del Trabajo Social actúan cotidianamente en escenarios institucionales, toda prestación social que desarrolla la profesión siempre sostendrá vinculación directa o indirecta con las instituciones de las políticas sociales”, se sostiene como parte de la fundamentación del programa en referencia. Además, se agrega “(...) las organizaciones e Instituciones de las políticas sociales. El espacio institucional para el Trabajo Social”.

Desde la otra materia específica, *Taller II: Aproximación al Campo de Actuación profesional* –del segundo año- se plantea su relación con esta materia, manifestando en su fundamentación: “(...) vinculando e integrando los contenidos con lo trabajado particularmente en la cátedra *Trabajo Social en ámbitos institucionales*”, por ser en este caso el taller el espacio que integra los contenidos de las unidades curriculares del mismo año y fundamentalmente con la otra cátedra específica, del núcleo campo profesional. Lo que queremos significar en el abordaje de estas materias específicas del segundo año del trayecto formativo, que las instituciones son abordadas como los espacios –diversas instituciones- donde ejercen los trabajadores sociales. Al ser, *Trabajo Social en ámbitos institucionales* la materia específica que aporta la perspectiva desde la cual leer, analizar y comprender las particularidades de las instituciones como espacios de actuación profesional, desde el taller se recuperan tales contenidos como encuadre para avanzar en el reconocimiento de los campos de actuación profesional. Por lo que se advierte una disonancia en el tratamiento que se le da en las materias en referencia a las instituciones, con lo planteado en el Plan de Estudio en términos de asumir –desde sus denominaciones- a las instituciones como otro ámbito (como el grupal, comunitario y/o familiar).

En esta revisión respecto a cómo son denominadas las asignaturas del campo profesional en el plan, también pudimos notar respecto del tercer año la manera diferenciada que se enuncia la materia teórica Trabajo Social en *espacios organizacionales* y grupales

y Taller III: Actuación Profesional en *ámbitos* socio-grupales/organizacionales. Lo que denota un uso indistinto entre las nociones de espacio y ámbito en la denominación de estas unidades curriculares, entendiendo al ámbito de lo grupal como un *espacio* de actuación –en la teórica específica del tercer año-, evidenciándose cierta tensión con la connotación que se le da en las específicas del segundo año, como vimos antes. Este último análisis surge a partir de la lectura de sus denominaciones como materias. En cambio, en las materias específicas de cuarto año –*Trabajo Social en Ámbitos locales/comunitarios* y *Taller IV: Actuación profesional en Ámbitos locales/comunitarios*-, y quinto año –*Trabajo Social en Ámbitos Socio-Familiares* y *Taller V: Actuación Profesional en Ámbitos Socio-Familiares*-, coinciden las denominaciones de cada materia específica teórica con la del taller del año correspondiente.

La situación descrita indica cómo persiste en la propuesta curricular cierta ambigüedad conceptual, entendemos histórica en nuestra disciplina en torno al sentido atribuido a determinados conceptos; por ejemplo: área, campo, niveles, ámbitos, funciones, entre otros; que claramente-como dijimos-trasciende este Plan de Estudio; y se inscribe en la trayectoria de nuestro campo profesional.

Otro ejemplo que podemos dar cuenta aquí –en el uso indistinto que se da a los términos y que se refleja en la propuesta formativa- es la denominación de la prevención, asistencia y promoción como *niveles* en el apartado *Alcance del Título* (Plan de Estudio 2010, p. 6). Cuando por lo general el sentido que se le da a los niveles –en parte de la bibliografía de Trabajo Social- está más directamente vinculado con lo grupal, comunitario, individual/familiar; en el marco del proceso metodológico. Podemos agregar lo que nos plantea Rozas Pagaza al respecto: “Denominamos proceso metodológico a la secuencia de tres momentos: inserción, diagnóstico y planificación, que generalmente se dan en la

intervención profesional. Esos momentos se pueden recrear en el nivel individual, grupal y comunitario” (2000, p. 75).

Justamente por ello consideramos importante advertir esta confusión y la necesidad de desarrollar una vigilancia epistemológica permanente en la revisión de tales conceptos que hacen a nuestra especificidad profesional, a los fines de ir consolidando nuestro proceso de construcción disciplinar sobre la base de precisiones y mayor claridad desde lo discursivo. Se vuelve necesario en este escenario, habilitar espacios de debate e intercambio en el plantel docente-a cargo de estas materias específicas particularmente- y extensivo a todos/as a los fines de acordar criterios generales respecto al sentido que se atribuye a conceptos inherentes a nuestra identidad profesional y que, como venimos sosteniendo, se tornan claves para la consolidación del proceso de formación profesional de los futuros trabajadores sociales. Desde donde asumimos, tal cual lo planteado antes, que la/s identidad/es se configuran en el *discurso* y no al margen de este (Healy, 2001) a partir del cual se manifiesta en definitiva la idea que se asume del trabajo social.

Aunque resulta significativo también destacar –de la currícula- la mención de lo preventivo, promocional y asistencial, como estrategias de la intervención profesional que claramente denotan otro posicionamiento de la disciplina respecto a la perspectiva más tradicional y aun fuertemente vigente en las representaciones en torno a la profesión en general, de vincular la acción profesional a componentes casi exclusivamente asistenciales. Advertimos aquí un corrimiento –en la propuesta- de ese lugar de entender el trabajo social, para dar cuenta de abordajes más complejos y abarcativos, con otra impronta, en el tratamiento de las problemáticas que aborda desde su especificidad.

En esta línea, nos parecen pertinentes los aportes de Saibene (2011) que ayudan a reflexionar con relación a lo que venimos expresando:

Puntualizaré que entiendo a la Epistemología como el acto político de ejercicio de la crítica. Y, siguiendo a C. Castoriadis, abundaré recordando que tal ejercicio de la crítica es la puesta en duda de las representaciones admitidas colectivamente (CASTORIADIS, 2000:147). De allí la relevancia que adquiere la noción de vigilancia epistemológica que recogemos de Bachelard... (párr.4)

Por ello la necesidad de interpelarnos como docentes respecto de aquello que aparece *naturalizado*, ambiguo, confuso-en nuestro repertorio de uso cotidiano en el proceso formativo-, para que a partir de estas revisiones logremos argumentaciones más sólidas en el tratamiento de tales contenidos.

Otro de los aspectos contenidos en el Plan de suma importancia en el tratamiento de nuestro tema remite al punto: *De la realización de la práctica profesional (p. 20), en donde se plantea como primer paso del proceso metodológico general de la Práctica Profesional a la: 1- *Investigación y estudio temático*; seguido de la 2- Programación; 3- Ejecución de Proyectos específicos de promoción, educación y organización; 4- Evaluación; 5- Sistematización.

Consideramos aquí que subsiste cierta falta de precisión en términos de procesos diferenciados al incluir a la *investigación* en el proceso metodológico de la intervención profesional, situación que viene a dar cuenta de la confusión que por mucho tiempo ha estado presente en nuestra disciplina y que aún subsiste en términos de discusiones y debate en las propuestas formativas.

Si bien entendemos que el sentido que se da a la *investigación* en la propuesta curricular, no necesariamente conlleva la idea de proceso investigativo para la producción de conocimiento teórico; sino más bien aparece aquí como idea ligada a esa necesaria actitud investigativa de la que habla Rozas Pagaza (2000) que debe asumir el profesional para la construcción de diagnósticos, que explique el campo problemático a efectos de conocerlo más acabadamente para su modificación. No obstante, entendemos que la falta de aclaración del

concepto en términos discursivos conlleva mantener esas dudas/confusiones en su lectura; que deviene de la época de la reconceptualización en trabajo social como dimos cuenta y que advertimos persisten en el tiempo en la formación de los trabajadores sociales; donde la presente propuesta formativa no es una excepción.

Sobre este punto también es necesario advertir de lo que se trasluce en los programas de las asignaturas *específicas*, que tiene muy poca mención la investigación como aspecto vinculado al campo profesional del trabajo social, o la participación de los trabajadores sociales en procesos de investigación o en actividades vinculadas a ello.

Cabe aclarar que si bien tales contenidos temáticos en cuanto a los procesos de investigación particularmente se abordan en materias como *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa* y *Metodología de la Investigación Social Cualitativa* del Núcleo Metodológico Instrumental (Plan de Estudio 2010); lo que queremos significar que al ser las materias *específicas* de la carrera –focalizadas en nuestro trabajo- donde se abordan el “objeto de la disciplina”, resulta austero que aparezca tan pocas veces referenciada –la investigación-, al menos en los *contenidos* de los programas –que implica analizar el *discurso* con que se presenta al trabajo social-, lo que no quiere decir que no se trate en las clases como temas, en términos de las particularidades que asume el currículum real y currículum oculto en su desarrollo, como expresamos más arriba.

Entendemos que tal situación denota el tratamiento –siempre en el análisis desde lo discursivo de los programas de las materias específicas- de los contenidos disciplinares más fuertemente centrados en el componente interventivo del trabajo social, como expresamos antes; donde si se quiere se termina acentuando una mirada más pragmática centrada en su *hacer*. Se evidencia así, la coexistencia de diferentes miradas; aunque termine primando un posicionamiento crítico de la intervención en la formación profesional en tales

espacios curriculares, a partir de todos los indicadores que venimos analizando, marcando un corrimiento de esa *identidad atribuida*.

No obstante, consideramos que no se explicitan o quedan desdibujadas –desde lo discursivo- cuestiones centrales en torno a nuestra/*sidentidad/es*. Aspectos que se vuelven sustanciales expresarlos y abordarlos porque posicionan más claramente al trabajo social como una disciplina, participando del diseño y desarrollo de investigaciones sociales –como plantea el Plan de Estudio- en consecuencia, orientado a la producción de conocimientos; por lo que resultan necesarias también de contemplarlasa nuestro entender, en esta revisión conceptual que venimos exponiendo.

Otra cuestión que entendemos, es importante de tener presente, refiere a la ubicación -en el Plan de estudio- de la *sistematización* al final del proceso metodológico (p.20). Si bien la misma es parte inherente a dicho proceso; el hecho de que como primer momento se incluya a la *investigación y estudio temático* con su connotación en términos de lo señalado más arriba; puede implicar también confusiones –en este marco- respecto de los verdaderos alcances de la sistematización; ubicando como parte de nuestra historia, tales imprecisiones conceptuales como lo venimos señalando.

Asimismo, advertimos en el Plan de Estudio esa confusión y/o poca claridad en el sentido que se le atribuye a la sistematización cuando se habla como una de las opciones de los estudiantes para su *Trabajo Final de Grado*. Allí aparece definida del siguiente modo como alternativa:

La sistematización de las prácticas pre-profesionales realizadas a lo largo de su formación académica. En donde describan, ordenen, articulen y recuperen el desarrollo de una experiencia, conectando en datos empíricos que de ella se obtienen, con una determinada teoría para lograr, conclusiones, nuevas hipótesis y generalizaciones. Esta alternativa, sólo será posible en prácticas pre-profesionales que superen un año de trabajo en la misma experiencia. (Plan de Estudio 2010, p. 37)

Creemos desde lo que venimos expresando, que claramente en su enunciado – como opción de trabajo final de grado- trasciende los objetivos de todo proceso de sistematización, en tanto que se plantea como resultado la elaboración de nuevas hipótesis y generalizaciones de dicha experiencia, en relación a la práctica preprofesional. Seguidamente, referimos algunas definiciones esbozadas por colegas, que entendemos contribuyen a esa necesaria clarificación conceptual.

En este sentido, Acevedo P. (2006) sostiene que:

La década del '80 (...) ha sido definida por algunos colegas como signada por la “promesa de la sistematización”. (...) facilitando la recuperación, el ordenamiento, el análisis y la interpretación de la práctica profesional; no obstante, se confundieron sus posibilidades en términos de producción de conocimiento, y esto llevó –como tendencia del momento- a reforzar la noción empirista de la profesión.(p. 25)

Agrega esta autora con relación al tema:

Resulta necesario advertir que la práctica como acción racional es ejecutada por sujetos y su sistematización puede, en ocasiones, aportar a la producción de conocimientos sobre la realidad en que se actúa, pero ella en sí misma no constituye ni produce teoría. La teorización es un proceso de mediación y generalización que va más allá de la sistematización, ordenamiento y mirada crítica de las prácticas. (Acevedo, 2006, pp.25-26)

Nos resulta importante realizar esta acotación y aclaración en términos de conceptos, alcances, lógicas diferenciadas de procesos en la lectura de la propuesta formativa; por sus implicancias en el abordaje de nuestro objeto de estudio.

Ligado a esto –que insistimos traspasa claramente esta propuesta curricular- y se asienta en la historia de nuestra profesión/disciplina en términos de ambigüedades que socaban/inciden/debilitan nuestra identidad disciplinar y que resulta necesario en cuanto a la revisión epistemológica; también advertimos con relación a este tema, que se incluye –en el Plan de Estudio- como contenidos mínimos de la asignatura Trabajo Social en ámbitos organizaciones y grupalesal: *Proceso metodológico para la construcción del Objeto de*

Estudio. Diagnóstico: recolección y registro de la información (p. 30). Creemos que justamente esta falta o no tan nítida diferencia en el planteo de las lógicas de los procesos de investigación y los procesos de intervención; que se ve reflejado en varias cuestiones como lo venimos sosteniendo; por ejemplo, no aparece preciso en el Objetivo General del Plan, luego el planteo de –la investigación- como momento del proceso metodológico para las prácticas; tiene su correlato en el uso indiferenciado de los conceptos *Objeto de Intervención* y *Objeto de Estudio* –como vemos por último-, estableciéndose la construcción del Objeto de Estudio en el marco del proceso de intervención. Por lo que resulta fundamental esta aclaración y diferenciación en términos conceptuales y de sentido.

El concepto objeto de intervención alude a esa delimitación de la realidad en la que se pretende intervenir para su modificación, con el desarrollo de acciones para el cumplimiento de los objetivos profesionales definidos. Como plantea Crosseto (1998) *implica delimitarlo empíricamente y precisarlo conceptualmente*, configurado en cada situación concreta a intervenir.

En este sentido Acevedo (2006), expresa que “(...) los procesos interventivos tienen como norte la modificación, restitución o consolidación de procesos o hechos” (p.27).

Por otro lado, entendemos que el *objeto de estudio* se define en el marco del proceso de investigación que tiene como propósito conocer, describir, explicar fenómenos/problemáticas/temáticas.

La discusión y debate en torno a estos temas ha estado presente durante mucho tiempo en nuestro campo profesional; con su correlato e implicancias en términos formativos, aun presente como podemos advertirlo a partir de la reflexión que venimos sosteniendo. González Saibene (2011) expresa que dicha confusión deviene –entre otras cuestiones-, por el hecho de entender que:

(...) la delimitación (o definición o identificación) del “objeto de intervención” (o “problema objeto de intervención”), esa instancia de conocimiento de la situación particular que se aborda en cada intervención profesional, resulta en una construcción teórica, es decir, que el producto al que se arriba tras esta instancia profesional es un conocimiento científico. (párr. 24)

Si bien en la intervención se pone en juego los aportes teóricos/referenciales para indagar y profundizar más el conocimiento de ese ámbito de la realidad que se propone transformar/modificar a partir de la estrategia profesional definida; convirtiéndose la investigación en una práctica complementaria en dicho proceso -atendiendo el carácter instrumental con que acompaña la actuación profesional-, en palabras de González Saibene, eso no convierte al diagnóstico en teoría. A continuación, sostiene:

Insisto: que el conocimiento contenga la posibilidad de la transformación no implica que ésta ocurra de manera mecánica e inmediata. Y es aquí, entonces, dónde parece ubicarse el meollo de la cuestión sobre el Objeto de Intervención del Trabajo Social. Esa información que se obtiene profesionalmente al profundizar en las relaciones sociales que abordamos en su singularidad en cada intervención resulta, sí, un campo particular constituido y caracterizado como un conjunto de conocimientos que se produce en el interior de un oficio, eso que Michel Foucault llama saber local o específico, surgido de las emergencias en las prácticas sociales, y que se constituye en la cotidianidad produciendo efectos de transformación. (González Saibene, 1995, p.3)

Así, ese saber o conocimiento particular producido en la profundización de cada situación puede devenir objeto de estudio, objeto teórico, desde el cual procesarse una investigación. Ello conlleva un proceso de decisión profesional y/u organizacional pues, en tanto el método (de investigación), así concebido, permite la construcción teórica, no es en el mismo acto que se opera la transformación de la realidad, porque entre la teoría y la actividad práctica no existe una relación directa, sino que hace falta un trabajo de mediación. (González Saibene, 2011, párr. 28 y 30)

Consideramos relevante abordar estas discusiones, en cuanto al análisis de nuestra identidad como profesión, porque como plantea Acevedo P. (2006): “Hoy se reivindica que la investigación se afirme como una dimensión integrante del ejercicio profesional” (p. 27) y donde nuestra consolidación disciplinar pasa sustancialmente por los

conocimientos científicos que podemos generar a partir de tales producciones. Aspectos que resultan claves e inherentes en el abordaje de nuestro tema.

La lectura y revisión de estos distintos aspectos/categorías/conceptos contemplados en el Plan de Estudio y en los contenidos de las distintas asignaturas *específicas* con relación a dicha propuesta, visibiliza elementos/cuestiones que han estado presente y aún persisten en términos de discusiones teóricas-epistemológicas no resueltas en el colectivo profesional, sin que por el momento exista precisión suficiente. Consideramos que la permanencia de tales imprecisiones conceptuales conlleva debates permanentes en torno a nuestro campo profesional –como también tensiones-respecto de si somos una profesión, una disciplina o ambas; discusiones que como venimos sustentando traspasan claramente nuestra propuesta curricular; y que -creemos- remiten a una cuestión más de fondo y nos lleva a preguntarnos sobre ¿qué somos?, ¿quiénes somos?, ¿qué queremos ser? Aspectos todos que hacen a pensar y abordar nuestro objeto de estudio respecto a la/s identidad/es del trabajo social.

Lo descripto, claramente tiene su correlato en los programas de las materias específicas, donde el trabajo social aparece identificado como profesión científica en todas ellas, en cambio su denominación como *disciplina* se circunscribe a la mención únicamente en dos de los programas considerados, más allá que en el *Perfil de Graduado*, contenido en el Plan de Estudio, se expone claramente: “Identificar y reconocerse como miembro de una disciplina de las Ciencias Sociales”. Entendemos que esta situación se explica en el marco de la discusión que venimos dando respecto de tales ambigüedades conceptuales.

Además, estas cátedras –la minoría-que mencionan como disciplina al trabajo social también reconocen en términos de contenidos los aportes y perspectivas de trabajadores sociales como científicos sociales y específicamente como productores de conocimiento desde el trabajo social, imprimiendo así un posicionamiento diferente en tal sentido al resto.

En tres asignaturas se habla del trabajo *interdisciplinario* y la necesidad de articulación de contenidos con las *demás disciplinas*, de lo que se podría inferir que el trabajo social también lo es. En otro de los programas se menciona particularmente en su bibliografía una autora que interroga: ¿es el trabajo social una disciplina? En este último caso la palabra disciplina, como dijimos, solo se refleja en la bibliografía, no en los objetivos ni contenidos de dicho programa.

Consideramos importante tener presente este aspecto señalado, en tanto que como materias que se incluyen en el núcleo *campo profesional*, en el mismo Plan de Estudio se plantea entre sus ejes temáticos: “*El Trabajo Social como disciplina en el marco de las Ciencias Sociales...*” que, como vimos, no se traduce tan claramente en los contenidos, al menos en la mayoría de los programas en referencia. Si bien es cierto que más allá de los contenidos explícitos debemos tener presente también lo que ocurre en términos del currículum real-cómo se operacionaliza la propuesta formativa en las aulas-, como asimismo el currículum oculto, es decir lo que realmente se aborda en las clases independientemente de lo escrito. Con ello queremos significar que es posible que en la cotidianidad del cursado, al trabajo social se lo aborda también como disciplina, no descartamos esto; lo que sí es preciso advertir que este tratamiento no queda claramente expresado en lo discursivo en la mayoría de los programas de las unidades curriculares denominadas *específicas*. Referenciándonos en Aquín (2003) podríamos decir, de lo señalado en este sentido, que “(...) se trata de un discurso que no arroja suficiente luz sobre nuestro propio quehacer específico”(párr. 19) y que remite a la pregunta acerca del ¿qué somos? inherente a nuestra configuración identitaria.

En este sentido, -con relación a lo que venimos expresando- un debate que siempre estuvo presente en el campo se vincula con su *saber hacer* (profesión) y su *saber conocer* (disciplina) como argumentan Solano y Cubillo (2009). Profesión y disciplina han sido considerados como dos puntos disyuntivos en el Trabajo Social; con sus lógicas

implicancias en el tiempo para la consolidación disciplinar. Hoy vemos la necesidad de leerlos, analizarlos y abordarlos como procesos complementarios en la formación profesional.

Con el propósito de tratar de ir precisando estos conceptos –desde nuestro abordaje- diremos que entendemos por profesión –y en la línea antes expuesta- “(...) como una práctica que interviene en la vida de las personas para cambiarla o modificarla, mejorando su calidad de vida y bienestar social” (Malagón, 2001, como se citó en Solano y Cubillos 2009, p. 74). Estas autoras agregan que la profesión está transversalizada por contextos, intencionalidades, políticas y las instituciones, orientando su saber y hacer especializado hacia el bienestar humano, desarrollo social como propósitos generales.

Con su *saber y hacer*, Trabajo Social se constituye como proyecto profesional, que igual a otros supone la consideración de tres dimensiones relacionadas y articuladas, lo que se expresa claramente en la propuesta formativa en su configuración, ellas son: teórico-metodológica, operativo-instrumental y ético-política.

La dimensión teórico-metodológica permite comprender que la profesión se encuentra sustentada en una cierta visión analítica de mundo, sociedad y hombre, a partir de la cual se comprende y analiza la realidad social y se fundamenta un cierto tipo de práctica.(Parra, 2005)

La dimensión operativa-instrumental “(...) permite aproximar el modo como la dimensión teórico-metodológica se operacionaliza a través de determinados instrumentos y técnicas” (Parra, 2005). Esta aporta especificidad a la profesión: la acumulación de técnicas no es suficiente; se deben construir relaciones coherentes entre métodos y técnicas, que posibilitan operacionalizarlos, además de permitir comprender la transformación de realidades y de entender los instrumentos como medios, ubicar el valor ético de la acción.

La dimensión ético-política es trascendental; “(...) a través de nuestra intervención profesional, ponemos en juego determinados valores y proyectos que orientan y dan dirección a nuestras acciones; por la inserción en la división social y técnica del trabajo, las acciones profesionales contienen un carácter político” (Kisnerman, 1998); se debe comprender el individuo como sujeto histórico, político y social, constructor y transformador, receptor y reproductor; las relaciones están basadas en la conciencia, sociabilidad y libertad.(Solano y Cubillo, 2009, p. 75)

Los aportes de Aquín (2003) sobre esta última dimensión en términos de reflexión resultan interesantes cuando sostiene que:

(...) la ética seguirá constituyendo una dimensión ineludible de nuestro accionar. Mediación destinada a argumentar nuestras pretensiones en torno a lo que sea bueno y verdadero. Esto equivale a reconocer a la ética su carácter conceptual y argumentativo, su inmenso potencial como crítica de lo dado, y por lo tanto su ineludibilidad en la agenda de quienes queremos un mundo mejor. Y por otro lado, equivale a reconocer a la ética como un espacio de ejercicio de la libertad, no de la prohibición.(p. 4)

En tal sentido, y en la línea de pensar los aspectos que inciden en nuestra práctica profesional; Crosseto (1998) habla de los elementos externos al campo: proyecto político vigente, relaciones entre sociedad política-sociedad civil, correlación de fuerzas entre los grupos y clases-Cuestión Social; y los elementos internos al campo, en el que se incluyen: marco de referencia, objeto, sujetos, objetivos-procedimientos-funciones; también necesarios de tener presente cuando reflexionamos sobre las especificidades de la profesión.

En cuanto a “(...) la disciplina hace relación al proceso, adelantos y desarrollo científico desde la práctica de investigación, que genera y posibilita adelantos teóricos, conceptuales, metodológicos, para consolidar un cuerpo epistemológico propio” (Solano y Cubillo, 2009, p. 25).

Desde este planteo es que se vuelve relevante insistir en la necesidad de continuar fortaleciendo los procesos de investigación en el campo del Trabajo Social, a los fines de que sus resultados aporten al fortalecimiento en el proceso de construcción disciplinar.

Si bien es cierto que la ciencia por su misma naturaleza está en constante formación, para el caso del Trabajo Social los contenidos y pautas todavía presentan debilidades por desarrollos insuficientes en algunos casos, y en otros por falta de acuerdo sobre el significado de algunas categorías o conceptos propios de la profesión o de sus productos teóricos.(Escalada, 2005, como se citó en Solano y Cubillo, 2009, p. 75)

Es así que coincidimos con dicho planteo, en la línea de análisis que venimos sosteniendo, en cuanto a esta necesaria revisión con respecto a las imprecisiones conceptuales inherentes a nuestra trayectoria profesional, con su correlato en términos de las propuestas formativas; que aún subsiste. Entendemos que uno de los grandes nudos se vincula con la confusión o escasa diferenciación de los procesos de intervención y procesos de investigación en cuanto a sus objetivos, alcances y lógicas diferenciadas, como ya lo señalamos.

En Trabajo Social “el elemento que confiere especificidad y permite construir disciplina, es su objeto de conocimiento, entendido como el particular enfoque de descripción, análisis e interpretación de acontecimientos, hechos y situaciones que constituyen el devenir de la vida” (Matus, 2002, como se citó en Solano y Cubillo, 2009, p.75).

Del mismo modo que declaran las autoras en referencia, asumimos el Trabajo Social como profesión-disciplina apostando a su consolidación desde la atenta vigilancia epistemológica de conceptos, categorías, enfoques inherentes a nuestra especificidad; recuperando la producción existente y avanzando en el fortalecimiento de dicho proceso. Como plantea Escalada (2005) “(...) el desarrollo de lo disciplinario está constituido por teorizaciones específicas sobre su objeto y funciones” (como se citó en Solano y Cubillo, 2009, p. 76).

Consideramos que parte de la explicación en torno a las particularidades que venimos comentando, puede deberse al hecho que Trabajo Social en sus orígenes estuvo asentado más en esa impronta interventiva -al menos desde el relato oficial-afirmándose su identidad ahí, en su *saber hacer* en detrimento de su configuración como disciplina, es decir, en su *saber conocer*. Sumado al hecho como sostiene Cazzaniga²³, que es una profesión que trabaja con lo social-asistencial, aspecto que generalmente la sociedad en general desvaloriza.

²³ Exposición brindada por la Dra. Cazzaniga, Susana en la Facultad de Humanidades y Cs Sociales. Año 2017.

Con relación a lo que venimos expresando, debemos advertir-de la revisión hecha de los programas de las cátedras en referencia- que ya en primer año cuando se aborda la temática de *la/s identidad/es profesional/es* –objeto de estudio de esta investigación- coexisten dos enfoques diferentes en su análisis. Por un lado, desde una mirada más clásica trabajada por Martinelli (1997), y otra más actual de Aquín (2003) “El trabajo Social y la identidad profesional”; aunque no se evidencia bibliografía que interpele el *relato clásico* - más *esencializado*- respecto de los aportes de las denominadas fundadoras de la profesión. Si bien lo señalamos por ser la materia teórica específica del primer año, que plantea particularmente la historia y desarrollo del trabajo social como profesión, en realidad debemos decir que tal situación es recurrente en todos los programas revisados; con su correlato en términos del tratamiento del tema en la formación. De este modo prima- desde el discurso de los documentos- un relato más *esencializado* en la lectura respecto de sus orígenes, con su lógica incidencia en el tiempo en términos de proyección de tales miradas; y en consonancia con la línea discursiva que venimos comentando, se inscribe como debilidad de la propuesta curricular. Nuevamente recuperando los aportes que realiza Ricoeur, este sostiene que con las narraciones *trazamos la permanencia de ciertas cuestiones en el tiempo*, lo que supone un aspecto distintivo en la *configuración de identidades* (s.f., como se citó en Yáñez Pereira, 2009).

Aunque cabe aclarar que la mirada del trabajo social, como venimos dando cuenta, se fue posicionando desde otro lugar- a partir de lecturas no esencialistas respecto a la/s identidad/es. En este sentido, reconocemos con relación a nuestro objeto, que la currícula en sus aspectos generales, se orienta a una formación profesional crítica a partir de los indicadores considerados desde la especificidad disciplinar.

Entendemos la necesidad hoy de incorporar lecturas/interpretaciones actualizadas, que posibilite una mirada más compleja y amplia y dar así otra connotación a los

aportes de las denominadas *pioneras*, en un diálogo permanente con su pasado y su actualidad. Es necesario, como plantea Yáñez Pereira, establecer rupturas con relación a *los moldes uniformes sobre el pasado de la disciplina* (2009), imprimiendo una mirada diferente respecto de nuestros orígenes y trayectoria posterior, que posibilite, en la línea del mismo autor, otorgar fluidez en la lectura de nuestra trayectoria; en tanto la circulación de discursos diferentes construye de hecho identidades también distintas del trabajo social como profesión.

En esta línea, que venimos exponiendo respecto a lo que entendemos como debilidades de la propuesta formativa, -que se inscriben en un contexto más amplio en torno a la historia de nuestro campo, como señalamos-, Aquín aporta interesantes reflexiones al respecto:

¿Ha podido hasta ahora el Trabajo Social disponer de la autoridad legítima necesaria, en base a su propio poder, para imponer sus propias definiciones de sí mismo? ¿Ha podido definir quiénes son los unos y cómo son, y quienes son los otros y cómo son? Creemos fervientemente que no. Vienen a mi memoria, en este sentido, algunas designaciones identitarias a través de las cuales autores consagrados –y por lo tanto con legitimidad y poder- designan a los trabajadores sociales: en ese discurso, aparecemos como bomberos del Estado, fiscalizadores de la pobreza, policías de las familias, agentes de control social. No quisiera soslayar la evidencia de que esta atribución de identidad nos ha colocado fuertemente en el polo del Estado- bomberos, fiscales, policías- pero simultáneamente desde el polo de la negatividad.

Por otra parte, la mirada de los sectores con los que mayoritariamente trabajamos, se presenta como una extensión de la imagen benefactora con que el Estado se ha presentado históricamente frente a la sociedad: somos algo así como los guardianes de la justicia, detentores de una ética incorruptible, casi celestial, y por lo tanto de baja densidad profesional. (2003, párr. 17-18)

La autora sostiene que tales denominaciones, que provienen de distintos sectores, sumado a nuestras limitaciones para imponer nuestro propio discurso, tiene impacto en el campo generando tensiones diversas; como por ejemplo en la interpelación respecto a ¿quiénes somos? en definitiva.

Lógicamente, lo que nos acontece hoy como profesión/disciplina se inscribe, como venimos manifestando, en una historia; esta nos sirve como marco para analizar, explicar, comprender distintos elementos implicados en dicho proceso. Y aquí podemos expresar que algunas confusiones devienen de la época de la reconceptualización –que como mencionamos, si bien este movimiento aportó y mucho a la profesión-, al mismo tiempo, como sostienen varios autores, nos sumió en muchas confusiones, entre ellas, expresa Acevedo(2006), “(...) se definía la práctica como el campo más eficaz para la producción de conocimientos, y base para la elaboración de teorías...” (p. 24), hubo una especie de sacralización de la práctica como fuente de conocimiento.

El enorme bagaje de conocimientos empíricos que poseemos como profesión debe enfrentar el desafío de convertirse en conocimiento transmisible y sistematizado, capaz de enfrentar el debate en la arena de las ciencias sociales. Para ello, no solo debemos estar convencidos de la importancia de esta tarea, sino preparados y capacitados para llevarla a cabo; sin confundir cualquier tipo de conocimiento con conocimiento científico, ni cualquier acción con investigación científica. (Acevedo, 2006, p. 30)

Entendemos que los nuevos desafíos a los que nos enfrentamos, requieren sortear esa permanente e histórica disyuntiva en la discusión de si somos una profesión o una disciplina, para avanzar en asumirlos como complementarios y necesarios en el fortalecimiento de nuestra construcción identitaria. “Las tensiones entre el saber y el hacer deben ser vistas como oportunidades para descubrir las complementariedades de esta aparente disyuntiva, en que cada una de sus opciones no se debe explicar sin recurrir una a la otra” (Contreras, 2006, como se mencionó en Solano y Cubillo, 2009, p.76).

Desde los diferentes aportes, comprendemos que es necesario consolidar el camino de la construcción disciplinar del trabajo social, para imponer nuestro propio discurso- como sostiene Aquín (2003)- definiendo lo que en definitiva realmente somos, queremos ser, que no es otra cosa que transitar el camino en la consolidación de nuestra/s identidad/es; habilitando los necesarios debates/reflexiones como colectivo en torno a ello.

En función de lo analizado del discurso de la propuesta formativa –currículum formal-, podemos concluir en este apartado, que la misma se sustenta fundamentalmente en teorías críticas en el abordaje del objeto de estudio, a partir de los diferentes indicadores que fueron considerados en su lectura. Aquí, podemos sintéticamente señalar aspectos de la matriz estructuralista dialéctica presentes en cuanto a la explicación de las problemáticas sociales en el contexto del sistema capitalista: dimensión macro estructural, la cuestión social que aparece como concepto clave en ese sentido, el profesional como asalariado en el marco de las instituciones de política social, las dimensiones de la intervención y la investigación como inherentes al campo del trabajo social, entre otros que fueron analizados.

También se evidencian y coexisten aspectos de la matriz posestructuralista en términos de reconocimiento de los aspectos macro social y micro de la realidad social; la intervención profesional como campo problemático, el contexto como transversal en la intervención profesional, el reconocimiento del trabajo social como disciplina, el papel protagónico del sujeto en la construcción de su realidad, consideración en la relación de los aspectos objetivos y subjetivos en el abordaje del objeto disciplinar, el trabajo interdisciplinario, reconocimiento de identidades diversas, el papel de los agentes en la construcción de esa identidad, lo social y biográfico en su explicación.

Si bien como expresamos, prima enfoques de las teorías críticas en el abordaje del objeto –materialista dialéctica y posestructuralista básicamente- como vimos también conviven y persisten, en términos discursivos, ciertas debilidades/contradicciones que se inscriben en el marco de nuestra trayectoria profesional. Por ejemplo, cuando aludimos a confusiones/ambigüedades en términos de propósitos y lógicas diferenciadas en los procesos de intervención y de investigación; los alcances de la sistematización en el desarrollo de la intervención profesional, diferencias entre objeto de estudio, objeto de intervención; aspectos que devienen de confusiones desde el período de reconceptualización como

expusimos antes; y que si bien hoy nuestra profesión/disciplina se fue consolidando en el marco de las ciencias sociales, subsisten en la formación tales debilidades. Asimismo, la propuesta metodológica más clásica, donde se aborda por separado en la currícula: lo grupal; comunitario y familiar en diferentes talleres de tercero a quinto año; del mismo modo la escisión entre teoría y práctica, al trabajarse por separado la materia teórica específica y el taller correspondiente a cada año académico a lo largo del trayecto formativo. Aunque también hay que señalar que las estrategias pedagógicas se orientan, a partir de sus propuestas, a posibilitar la articulación e integración de tales contenidos; más allá de las particularidades en el cursado de cada espacio curricular por separado; como lo señalamos a partir de los indicadores abordados desde lo formativo pedagógico.

Consideramos, en función de los diversos aspectos señalados, que prima una perspectiva *no esencialista* –relacional- en la aproximación al objeto de estudio, a partir de la cual se reconoce diferentes maneras de entender Trabajo Social, aquí a la/s identidad/es profesional/es se las asume en función de cada contexto particular, y de la trayectoria que van imprimiendo los agentes –colegas- en dicho proceso. Existe claramente un corrimiento de esa *identidad atribuida* propio de perspectivas esencialistas de entender la identidad prácticamente inmutable en el tiempo y predeterminada; pretendiendo la unificación del colectivo a partir de rasgos comunes, propio de esa *comunidad de profesionales*, como plantea Fanfani (1989) desde la sociología funcionalista, referida más arriba.

En función de lo expuesto, podemos concluir que la propuesta formativa se fundamenta desde esa visión arquitectónica –planteada por Cazzaniga (2014)-, donde aparecen como necesario los fundamentos teóricos para la intervención, espacio donde se juega además la dimensión ética-política; entre otros aspectos señalados antes; desde los indicadores de formación crítica considerados y desplegados en el análisis.

2. Segundo momento de la estrategia metodológica

En este apartado estaremos trabajando la información de campo –de fuente primaria- sobre la definición de los objetivos y dimensiones argumentados en el primer capítulo del trabajo, concretamente en el punto referido a *construcción de la estrategia metodológica*.

Se recurre en primer término, considerando la estrategia cuanti-cualitativa planteada, a la instrumentación de formularios de encuestas con muestra no probabilística, aplicada a estudiantes del segundo y quinto año de la carrera a los fines de obtener una descripción general de los sujetos con relación al objeto de investigación.

Seguidamente se realiza un abordaje cualitativo –a partir de la técnica de grupos focales- con el propósito de ampliar y profundizar los resultados de esta primera aproximación.

Los cuestionarios –autoadministrados- fueron completados a mediados del segundo cuatrimestre del año académico 2017 por 53 estudiantes del *Taller II: Aproximación al Campo de Actuación Profesional* sobre un total de 79 cursantes (42 %); y por 13 estudiantes del 5to año de la carrera, sobre un total de 26 cursantes del *Taller para la Producción del Trabajo Final de Grado* (50%).

Los resultados de dicho relevamiento permitieron, en primer término, un análisis de la información proporcionada por alumnos de ambos cursos, a los fines de relacionar los procesos de construcción de identidad/es profesional/es con las *trayectorias educativas/estudiantiles* de los mismos en sus diferentes etapas de formación, es decir, al inicio y al final de su proceso de formación profesional.

Es así que a partir de las tres dimensiones definidas se relevaron datos vinculados, por un lado, a la dimensión *identidad profesional* –como elementos que hacen a la

especificidad profesional- desagregado en diferentes categorías, recuperando los discursos de los estudiantes en tal sentido y que van marcando sus posicionamientos en torno al trabajo social. En la otra dimensión vinculada al *proceso formativo* se consideró fundamentalmente la lectura que realizan los cursantes -en términos de fortalezas y debilidades- del Plan de Estudio 2010 de la carrera *Licenciatura en Trabajo Social*, tratando luego de establecer un diálogo entre lo definido en el currículum formal y lo traducido –en las prácticas educativas- como currículum real y oculto a partir de sus relatos, en tanto abordamos los procesos de configuración identitaria justamente desde su formación profesional como futuros trabajadores sociales. Por último, la *dimensión biográfica*: donde se relevó información de lo/s padres/tutores en cuanto a la participación o no de estos en diferentes espacios comunitarios, tratando de cotejar luego estos datos con las biografías de los estudiantes en tal sentido y las particularidades de su itinerario académico. Luego, dentro este mismo eje se relevó información personalizada de cada cursante en cuanto a: participación en diversos espacios extracurriculares dentro del ámbito universitario, fuera del ámbito universitario; experiencias laborales anteriores a su ingreso a la facultad y en la actualidad, cursado de otras carreras antes de su inscripción a la *Licenciatura en Trabajo Social*; a los fines de establecer relaciones de su vivencia en tales espacios con la manera en que van construyendo su *identidad/es como futuros trabajadores sociales* durante su recorrido formativo, a partir de sus discursos/relatos en torno a aspectos vinculados a la especificidad disciplinar. En tanto consideramos que sus *trayectorias educativas/estudiantiles*-en términos de su participación o no en los espacios referidos- como expusimos antes, tienen directa relación con los procesos identitarios que van construyendo del trabajo social.

En este sentido reconocemos que los estudiantes no constituyen una categoría homogénea –por ejemplo, por pertenecer a una carrera universitaria y cursar idéntica propuesta formativa-, atendiendo que sus trayectorias sociales y educativas no son comunes;

por el contrario, reconocemos la heterogeneidad presente en la constitución de sus biografías y por ende consideramos asumen diferentes posicionamientos respecto a nuestro objeto de estudio.

En función de lo descrito se presenta la lectura realizada de los entrecruzamientos entre las diferentes dimensiones.

2.1 Aspectos vinculados a la dimensión identidad profesional

En este punto se consideró importante conocer las opiniones/ideas de los consultados acerca de diferentes aspectos inherentes a la *identidad profesional*; por ejemplo cómo definen al trabajo social: como *profesión/disciplina/ambas*; qué cuestiones inciden para la realización de una *intervención crítica*, el papel de la *investigación* en ella, el reconocimiento de otras profesiones respecto del trabajo social, denominación al trabajador social como *asistente social*, valoración de las *funciones* que desarrolla –planteadas en el plan de estudio- *niveles y áreas de intervención*; *elementos externos* al campo profesional; entre otros.

Pensamos que estas categorías -contenidas en la dimensión identidad profesional- permiten dar cuenta cómo van leyendo y posicionándose con respecto a la especificidad del campo profesional y en definitiva configurando en esa trayectoria formativa sus *perfiles* como futuros trabajadores sociales. La identificación, por ejemplo, de las *funciones* –como una de las categorías relevadas-, nos posibilita aproximar una idea de si priorizan como función lo asistencial –lo que da un perfil de ver la profesión-; o en cambio si ponen énfasis en las funciones promocional y preventiva además de lo asistencial, es otra la perspectiva. La consideración de las *áreas, niveles* –como otros aspectos considerados de la especificidad profesional- permite conocer-desde sus opiniones- *dónde* realizan sus prácticas profesionales los/as trabajadores sociales y *cómo* (en términos de estrategias). Cuando preguntamos sobre lo que piensan respecto del reconocimiento de otras profesiones del

Trabajo Social, por ejemplo acerca de la denominación como *asistente social*-en términos de representaciones en general en cuanto a nuestra identidad profesional-; refiere a considerar *cómo nos ven los otros*, en ese doble juego del proceso identitario; y *cómo nos vemos nosotros*; como también conocer –desde sus discursos- el sentido que dan a la idea de *intervención crítica* del ejercicio profesional, corriéndonos de esa *identidad atribuida*.

Las preguntas contenidas en estas categorías abordan la *especificidad* – vinculada a esa identidad profesional- que se construye a partir de lo que hacemos, cómo, dónde, nuestras representaciones y las de la sociedad en general en torno a la profesión/disciplina, y que van aproximando las ideas a nuestro objeto, desde los discursos de los estudiantes. Cabe acotar que las categorías aquí relevadas, fueron construidas a partir de las respuestas/reflexiones que dieron también estudiantes de la carrera en el marco de la investigación²⁴ que figura como antecedente directo de esta tesis doctoral, donde también se abordó específicamente la identidad profesional del trabajo social. Dicha experiencia sirvió para precisar y desagregar mejor lo inherente al concepto de identidad, desde la mirada y comprensión de los cursantes.

Es importante aclarar que consideramos oportuno para ampliar y profundizar en el tratamiento de la temática -respecto de la investigación referida antes como antecedente del tema-, desagregar aquí diferentes rasgos inherentes al concepto de *identidad* con el propósito de facilitar a los consultados una mejor comprensión del mismo y que pudieran desplegar sus ideas con mayor claridad en las respuestas.

En tal sentido, en la primera investigación referida preguntábamos ¿Cómo definen la identidad profesional del trabajo social?, abordaje que presentó limitaciones para el análisis por la variedad de respuestas brindadas–en muchos casos ambiguas-; en tanto que al

²⁴La construcción de la identidad profesional desde la lectura de los procesos formativos.

tratarse de un concepto tan abstracto consideramos que se les dificultó a los estudiantes dar su respuesta de forma clara y precisa por la forma en que se planteó esta pregunta.

Atendiendo a ello, en esta tesis doctoral es que apelamos a desagregar diferentes preguntas contenidas en esta dimensión, a partir de esas opiniones resultados de la otra investigación. Luego se buscó establecer su vinculación y así poder aproximar, como conclusiones parciales de esta parte del trabajo de campo –cuestionarios-, la perspectiva que prevalece en torno a la construcción identitaria: más esencialista, no esencialista o mixturas en el relato de los cursantes, a los fines de profundizar luego en el abordaje cualitativo con los grupos focales. Analizamos complementariamente la información relevada en ambas instancias.

3. Lectura y análisis de la información cuanti-cuali relevadas de cuestionarios y entrevistas focales de grupo

Eje: Conceptos vinculados a la *identidad del trabajo social*

Como se expresó y aclaró previamente, para abordar esta dimensión se consideraron diferentes aspectos inherentes al concepto identidad profesional-, donde además se tuvo presente para su construcción las respuestas brindadas por estudiantes de la carrera en un trabajo investigativo previo.

Es así que con el propósito de iniciar una aproximación a la idea general que prima en los estudiantes con relación a la noción de *identidad profesional*, se les solicitó en el cuestionario que eligieran los tres conceptos más directamente vinculados a dicha categoría, entre 17 opciones de respuesta. Estas son: intervención, técnica, políticas sociales, investigación, cuestión social, disciplina, autonomía profesional, pobreza, problemas sociales, profesión, derechos humanos, metodología, competencia teórica/metodológica, estrategias de intervención, asistencia, competencia ético-política, otros.

Tabla N°1.Principales conceptos vinculados a la *sidentidad/esdel trabajo social* según año de cursado

Principales conceptos vinculados a la Identidad Profesional	Segundo Año Sí No		Total Sgdo año	Quinto año Sí No		Total Quinto año	TOTAL (Sgdo y5to) Sí No	
	Intervención	52 % (28)		47% (25)	100 % (53)		69 % (9)	31% (3)
Derechos Humanos	51 % (27)	49 % (26)	100 % (53)	38 % (5)	62 % (8)	100 % (13)	50 % (32)	50 % (34)
Cuestión Social	40 % (21)	60 % (32)	100 % (53)	38 % (5)	62 % (8)	100% (13)	40 % (26)	60 % (40)
Problemas Sociales	39 % (19)	64 % (34)	100 % (53)	46 % (6)	54% (7)	100% (13)	38 % 25	62 % 41
Estrategias de Intervención	30 % (16)	70 % (37)	100 % (53)	15 % (2)	85 % (11)	100 % (13)	28 % (18)	72 % (48)
Políticas Sociales	28 % (15)	72% (38)	100 % (53)	38 % (5)	62 % (8)	100 % (13)	30 % (20)	70 % 46
Competencia teórica/metodológica	17 % (9)	83 % (44)	100 % (53)	15 % (2)	85 % (11)	100 % (13)	17 % (11)	83 % (55)
Competencia ético-política	11 % (6)	89 % (47)	100 % (53)	15 % (2)	85 % (11)	100 % (13)	12 % (8)	88 % (58)
Asistencia	11 % (6)	89 % (44)	100 % (53)	-	-	-	11% (6)	89% (44)
Profesión	9 % (5)	91 % (48)	100 % (53)	15 % (2)	85 % (11)		11 % (7)	89 % (59)
Disciplina	9 % (5)	91% (48)	100 % (53)	-		-	9 % (5)	91 % (48)
Investigación	8 % (4)	92 % (49)	100 % (53)	31 % (4)	69 % (9)		12 % (8)	88 % (58)
Pobreza	6 % (3)	94 % (50)	100 % (53)	-		-	6 % (3)	94 % (50)
Autonomía Profesional	4 % (2)	96 % 51	100 % (53)	-		-	4 % (2)	96 % (51)
Metodología	4 % (2)	96 % (51)	100 % (53)	-		-	4 % (2)	96 % (51)
Técnica	-	-		-		-	-	-
Otros	-	-		-		-	-	-

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

Vemos a partir de la presentación de las respuestas aportadas por los cursantes iniciales, que la mayoría reconoce la *Intervención Profesional* -representado en un 52 %-; los *Derechos Humanos* -51%- y la *Cuestión Social* en un 40 % como conceptos más representativos vinculados a la identidad profesional. Seguido en orden de reconocimiento los *Problemas Sociales* con el 39 % de las respuestas.

La *Estrategia de Intervención Profesional* es otro de los conceptos mencionados por un porcentaje importante de estudiantes del segundo año (30 %). La *Asistencia*, aparece representada en un 11 % de las respuestas; y en porcentajes bastantes similares del 9 % la *Disciplina* y del 8 % a la *Investigación*.

Mientras que los estudiantes avanzados también identifican como conceptos más representativos vinculados a la identidad a la *Intervención Profesional* en un 69 % de las respuestas, seguido de los *Problemas Sociales* -46 %-, y en porcentajes similares, del 38 % a la *Cuestión Social* y los *Derechos Humanos* y a las *Políticas Sociales* respectivamente.

Asimismo, en un porcentaje importante, el 31 % de los cursantes avanzados reconoce a la *investigación* como un concepto inherente a la identidad profesional; en cambio no identifican ni a la *disciplina* ni a la *asistencia* como tal; datos estos últimos que aparecen como significativos en una primera lectura de la información relevada respecto a lo abordado en este punto. Análisis que iremos ampliando y relacionando en cuanto hacen al abordaje de nuestro objeto.

La lectura comparativa de los datos -de ambos cursos- refleja claramente la identificación de los cursantes -tanto de segundo como de quinto año- respecto a la identidad del trabajo social con los conceptos de intervención, cuestión social, problemas sociales y derechos humanos, principalmente. No obstante, en estos datos generales existe una clara preeminencia de la categoría *intervención* por sobre las otras, representando en tal sentido el

58 % del total de ambos cursos. Continúan con valoraciones similares las categorías de *derechos humanos* con un 50 % del total de consultados –segundo y quinto año- cuestión social representando el total de 40 % seguido por el concepto de problemas sociales en un 38 % del total de encuestados.

Si bien podríamos expresar que existen coincidencias generales en términos de respuestas con relación a las categorías referidas para ambos años de cursado, también es de destacar aquí el mayor peso que le dan a la categoría *derechos humanos* los estudiantes de segundo año con respecto a los cursantes avanzados. Esto puede vincularse que en los primeros años del plan de estudio se aborda desde una perspectiva más generalista lo que es el trabajo social como profesión, su finalidad, valores presentes en la intervención en el marco de una perspectiva de derechos y esto lo tienen muy presente a la hora de vincularlo con la categoría referenciada.

Con relación a ello es importante destacar que algunos estudiantes ya tienen una aproximación del trabajo social como profesión vinculada a los derechos humanos desde el momento de elección de la carrera, en tanto esto surge como reflexión –a partir de los grupos focales- como se desprende de los siguientes testimonios:

Yo desde antes, cuando estaba en quinto quería estudiar trabajo social, pero por materias que di mucho en la secundaria, primero dije que iba a estudiar abogacía que puede ser lo mismo por los derechos, yo hice hasta segundo año y me di cuenta de que no era lo mío, y luego seguí esta carrera. (Estudiante de segundo año)

(...) y yo ya tenía esta visión, no de ayudar a las personas sino de luchar por sus derechos, devolver algo a la sociedad, lo veía más por ese lado. (Estudiante de segundo año)

Recuperan como una dimensión constitutiva de la profesión, la noción relacionada con los derechos sociales en la línea que sostiene Aquín (2003); reflexión que se amplía en los grupos focales –como damos cuenta en algunos testimonios-. Entendemos que

la noción de derechos como horizonte del trabajo social, desde el discurso de los estudiantes, da cuenta de un posicionamiento más integral de la profesión/disciplina, en tanto asumen las necesidades de los sujetos de intervención eventualmente como derechos vulnerados, por ejemplo: en términos de falta de acceso a la salud, educación, vivienda; entre otros, y se corren así de una mirada simplista de atribuir como responsabilidad de las personas su situación de “carencia”, trascendiendo esa lógica demanda-recursos. En este sentido asume como responsabilidad del Estado, atender y dar respuestas a esas situaciones problemáticas; y en donde los trabajadores sociales, insertos en las instituciones de política sociales, desde su competencia tendrán una función que cumplir ahí.

En cuanto a las diferencias más destacadas que se establecen entre ambos grupos en términos de respuestas (Tabla N° 1), es significativo que aparezca valorado en los estudiantes de segundo año –prácticamente 1/3 de estos- la categoría *estrategias de intervención* representado en un 30 %, en contraposición a los de quinto año que solo lo hace el 15 % reduciéndose casi a la mitad en términos de porcentajes.

Otro dato llamativo, en cuanto a la diferenciación vertida en los datos que proporcionan, se relaciona con una identificación del 11 % en las respuestas de los de segundo año con respecto a la *asistencia* como categoría vinculada al concepto de identidad profesional, en tanto en los estudiantes de quinto año no aparece directamente representada como opción en este cuadro.

Resulta interesante, en términos de análisis, esta diferenciación entre estudiantes de ambos cursos en sus respuestas, que denota su trayectoria educativa en diferentes momentos de su formación, unos más en los inicios de la carrera y otros ya culminando la misma. En este marco vinculamos la ponderación que establecen los primeros tales categorías, en donde exista tal vez una representación del trabajo social más fuertemente vinculado con el *hacer* –por la ponderación de la categoría *estrategias de intervención* en sus

respuestas-; como la idea de la profesión vinculada con la *asistencia*, aunque esta última en un porcentaje bastante menor. Prevalece así en un número importante de estudiantes de los primeros años, una impronta interventiva, acentuada en el *cómo*, relacionada tal vez con cierta representación más tradicional en los primeros años de la carrera en torno a *ayudar, asistir a otros* de parte del profesional del trabajo social; al menos en esta primera aproximación a los datos. Estas ideas, que además prevalecen en la sociedad, vinculadas a esa imagen de la profesión, surge de las siguientes expresiones en los grupos focales; complementando esta información con la identificación del 11 % de segundo año que vincula al concepto de identidad con asistencia (Tabla N°1).

Y a mí me llamó la atención el concepto básico que tenía la sociedad sobre el trabajo social que era el de ayudar, la iglesia, y no tenía a nadie hasta el momento que me referenciara sobre el tema, porque yo no creía que sea eso de la iglesia, cualquiera puede hacer eso...y bueno después cuando me decidí vi que era otra cosa. (Estudiante de segundo año)

Yo por ahí sabía que se intervenía dentro de la sociedad, pero no sabía de qué manera, no sabía si era más asistencialista o qué, (...) mi mamá que iba a la iglesia del barrio también siempre comentaban con su grupo eso del asistente social que ayuda a la gente, con esas ideas llegué a la facultad. (Estudiante de segundo año)

(...) elegí trabajo social porque desde chiquita siempre fui defensora de los indefensos, y es como que esto me da herramientas y fundamentación para poder hacerlo bien, y las injusticias la verdad que me molestan muchísimo entonces el poder cambiar esas injusticias y darles oportunidad a las personas que piensan que no lo van a tener, eso fue lo que me motivó y me sigue motivando a continuar. (Estudiante de segundo año)

Yo hice un año de voluntariado (...) la iglesia oficial de Alemania es evangélica y yo pertenezco a la confederación evangélica, y ellos tienen un programa de voluntariado que es por un año, a través de ahí lo hice (...) y ahí conocí a un trabajador social, allá trabajan de manera mucho más asistencialista y ahí yo los sábados por la mañana trabajaba con los refugiados de Siria. Y entonces yo vine con una idea de trabajo social asistencialista, como decían de ayudar a los indefensos. (Estudiante de segundo año)

Como expresamos más arriba, prima en los cursantes iniciales a partir de estos testimonios, una idea de intervención vinculada con la asistencia; como también con valores

de la justicia y en donde aparecen acentuadas estas representaciones sociales más comunes respecto del trabajo social. También como veremos adelante-en la dimensión biográfica- su participación como la de padres/tutores –en instancias religiosas/comunitarias- son experiencias que eventualmente podrían contribuir, en algunos cursantes, en estas ideas con la que llegan a la carrera; tal cual se desprende además de algunos testimonios referenciados.

Si establecemos cierta vinculación con lo anteriormente expresado, resulta notorio en la lectura de los datos –de los cuestionarios- que en los cursantes de quinto año aparezca representado en un 31% como opción la *investigación*, a modo de noción significativa vinculada a la identidad del trabajo social, en contraste al 8 % representado en las respuestas de los de segundo año. Este dato cobra relevancia en tanto se puede leer cómo un porcentaje importante de este grupo de estudiantes avanzados, además de valorar el componente interventivo de la profesión, también recupera a la investigación como una dimensión relevante vinculada a la identidad profesional, es decir con el *conocer*; contrarrestando si se quiere esta impronta más referenciada en la intervención del grupo de estudiantes iniciales. Se evidencia a partir de dicha información, que estos cursantes avanzados tienen otra mirada con respecto a entender la profesión desde dicho posicionamiento, en lo que concierne a la lectura de esta tabla.

El hecho que aparezca mencionada la *investigación* como una categoría relevante en un porcentaje importante de los estudiantes del último año de la carrera resulta significativo, porque estaría indicando la ubicación del trabajo social no solo en el *hacer*, sino también como una disciplina que produce conocimiento –es decir, focalizando la mirada- en el *saber conocer*. Pasando así a tener otra connotación al menos en esta aproximación inicial, y que creemos se explica tal ruptura –en términos de posicionamiento respecto del campo profesional- con la incorporación de diversos contenidos en los estudiantes del último año a partir del cursado de distintas cátedras a lo largo de su itinerario formativo, especialmente las

materias metodológicas, que los de segundo año todavía no la tienen cursadas. Como también veremos más adelante contribuye en esa lectura y/o posicionamiento su participación en diferentes espacios extracurriculares, que van configurando particularidades en sus trayectorias educativas/estudiantiles.

Por otro lado, cabe destacar como dato contradictorio que aparece –Tabla N°1- respecto a lo recién expresado, que los de segundo año –aunque representado en un pequeño porcentaje (9 %)- identifican la categoría *disciplina* como vinculada a la identidad del trabajo social, en tanto que los estudiantes avanzados directamente no lo mencionan como respuesta, al menos en este cuadro.

Dicha información se amplía cuando se les consulta en el mismo cuestionario, cómo consideran al trabajo social: como profesión, como disciplina o ambas; en donde pudimos advertir que algunos estudiantes avanzados sí identifican-a partir de dicha pregunta- al trabajo social como disciplina. Datos que se exponen a continuación:

Tabla N° 2. Concepción del Trabajo Social según año de cursado(segundo y quinto)

Concepción del Trabajo Social	Segundo año	Quinto año	Total
Profesión	13 % (7)	31 % (4)	17 % (11)
Disciplina	13 % (7)	23 % (3)	15 % (10)
Ambas	58 % (31)	46 % (6)	56 % (37)
Sin Respuesta	16 % (8)	-	16 % (8)
Total	100 % (53)	100 % (13)	100 % (66)

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación

De una lectura general de los datos aportados por los cursantes del segundo año se visualiza que la gran mayoría reconoce al trabajo social como profesión y disciplina, representando la respuesta *ambas* el 58 %.

En tanto los estudiantes avanzados también identifican en este sentido como –profesión y disciplina- al trabajo social con el 46 % de las respuestas.

De la lectura de los datos vemos que la mayoría de los respondientes –de ambos grupos (56%)- ubican claramente al trabajo social en la categoría de *ambas*, es decir lo están reconociendo como *profesión* y *disciplina* a la vez.

Pero cuando comenzamos a leer, en el caso de los de segundo año, las argumentaciones que dan aquellos que amplían su respuesta –fundamentándola- en cuanto a por qué es una profesión y/o una disciplina el trabajo social, se evidencia que identifican básicamente el término *disciplina* con disciplinamiento, expresando que *se rige por leyes, vinculado al orden, reglas*, entre otros aspectos; confundiendo dicho término con su acepción común, y vinculado al trabajo social desde una representación más de *control*.

Asimismo, a partir de sus respuestas se puede inferir que no existe una distinción entre ambos conceptos y en muchos casos lo usan indistintamente, refiriendo a las prácticas que lleva adelante el profesional para intervenir en la realidad.

Ahora son pocos –dentro de este grupo de estudiantes iniciales-los que hablan de disciplina otorgando otra connotación al término; es decir, porque “está dentro del campo de las ciencias sociales”, “porque tiene sus propios conocimientos teóricos, metodológicos”, “profesión que se enmarca dentro de una disciplina científica”, “porque utiliza los insumos de la investigación para la producción de nuevos saberes y conocimientos para las ciencias sociales”. Aquí vemos cómo estos estudiantes, a partir de sus argumentaciones, relacionan más claramente la *disciplina* a procesos vinculados con la producción de conocimientos, estableciendo la diferenciación entre ambos conceptos. Creemos que resultan significativas estas argumentaciones, atendiendo que son cursantes del segundo año de la carrera que todavía –de acuerdo a la currícula- no cursaron las materias metodológicas específicas pertenecientes al diseño de procesos de investigación. No obstante, estos dan cuenta de la apropiación, desde una mayor comprensión, de contenidos de otras asignaturas –muy posiblemente vinculadas al núcleo campo profesional– y de participación en otros espacios además del cursado que iremos enlazando con sus biografías-, aspecto que tal vez tenga su incidencia en argumentaciones más sólidas relacionadas al trabajo social como profesión y como disciplina, a diferencia de la mayoría de los cursantes de los primeros años de la carrera.

Estos se inscriben en un perfil de estudiantes *más críticos* a quienes definimos así-desde la perspectiva constructivista asumida en la investigación-, a partir del cruzamiento y análisis de sus respuestas con respecto a las diferentes categorías contenidas en la *dimensión identidad profesional*, donde irán asumiendo un posicionamiento más sólido y consecuente a partir de las argumentaciones referente a nuestro objeto con relación a la mayoría. Lo que iremos analizando desde el inicio de sus relatos respecto a los diferentes rasgos inherentes a

esta dimensión: por ejemplo, es así que realizan una lectura del objeto desde una perspectiva integral; lo reconocen como disciplina, identifican a la investigación como inherente al campo del trabajo social; reconocen la intervención pensada desde el marco de los derechos humanos, valoran la competencia ético-política del profesional, el trabajo interdisciplinario, el análisis del contexto como necesario para la intervención; el reconocimiento de los niveles de promoción, prevención y asistencia, participación en el diseño de proyectos sociales, entre otros aspectos que iremos abordando a partir de la información relevada de los cuestionarios y ampliada desde la reflexión en los grupos focales. Para luego vincularlo desde la dimensión biográfica con sus *trayectorias educativas/estudiantiles* –de participación en diversos espacios extracurriculares dentro y fuera de la facultad- que irán perfilando ciertas particularidades en su formación profesional, y en consecuencia en el posicionamiento que asumen en torno a la/s identidad/es del trabajo social.

Fundamentación de estudiantes de segundo año sobre concepción del Trabajo Social

<p>Profesión</p>	<p>Creo que es una profesión que pertenece a una disciplina del campo de las ciencias sociales.</p> <p>Considero que el trabajo social es una profesión ya que este cuenta con objeto de estudio, marco teórico, método de inserción, además de generar conocimiento teórico a partir de las prácticas que genera una mejora constante a la hora de la aplicación de las técnicas o métodos.</p> <p>Es una profesión en cuanto a la práctica que llevamos a cabo, pero también la podemos ubicar en el rango de disciplina por su peso académico que promueve el cambio, desarrollo social, autonomía de las personas.</p> <p>En sí el trabajo social es una profesión en la cual uno es inserto en el mercado laboral capitalista y es una disciplina ya que tiene unos propios conocimientos teóricos metodológicos.</p> <p>El trabajo social como profesión y disciplina porque tiene saberes que incluye diferentes ramas del saber que hacen a la profesión.</p> <p>Enmarcada en las ciencias sociales, tiene método y objeto propio de estudio que lo diferencian de las demás.</p>
<p>Disciplina</p>	<p>El trabajador social es solo una disciplina ya que lleva a cabo sus acciones para resolver los problemas cotidianos de los individuos.</p> <p>El trabajo social es una disciplina que se encarga de Investigar-Analizar y desarrollar Metodologías de Intervención de la Cuestión Social.</p> <p>Porque es lo que se basa en el disciplinamiento.</p> <p>Porque tenemos reglas que cumplir.</p>
<p>Ambas</p>	<p>Es una profesión y disciplina que actúa como intermediario entre los sujetos de derecho y el Estado, interviene en problemáticas sociales.</p> <p>Porque pienso que tiene características de los dos lo que lo vuelve ambos.</p> <p>Porque hay componentes y características de estas dos dimensiones que tienen una relación dinámica y ambivalente.</p> <p>Es una profesión que se enmarca dentro de una disciplina científica.</p> <p>El trabajo social es una disciplina de las ciencias sociales, que como profesión interviene en las situaciones de vulnerabilidad de la población, la cual por su intervención se distingue de otras profesiones.</p> <p>El trabajo social es fundamental en la cotidianidad de todos los ciudadanos, tiene la suerte de ser reconocida como una profesión, pero es de las que más demanda de actualización disciplinar, ya que, a diferencia de otras profesiones, el trabajo social tiene como objeto de estudio a las personas, trabaja con seres humanos y debe contar con las herramientas fuertemente disciplinares para intervenir minuciosamente en la vida de los sujetos y mejorar su calidad de vida. Esta actualización disciplinar se da a partir de la práctica con los sujetos y los diferentes contextos, en los que se encuentran, sirven de aportes a la formación</p>

	<p>profesional tanto del profesional como de la profesión misma.</p> <p>Porque el trabajo social es una profesión que se instala en la vida cotidiana de los sujetos y utiliza una disciplina de intervención para implementar acciones socioeducativas a los sujetos de derechos.</p> <p>Es una disciplina del campo de las ciencias sociales porque cumple con las características de esa ciencia. Y por otro lado es una profesión. Porque por un lado tenemos una base teórica y al momento de ejercer la profesión tenemos el derecho de recibir una remuneración.</p> <p>Es el trabajo social una profesión que se basa a través de una disciplina académica para promover una mejora social, un fortalecimiento y el cumplimiento de los derechos humanos.</p> <p>Es una profesión en cuanto brindamos nuestra acción profesional, pero además, una disciplina, ya que el trabajo social se estudia y va cambiando dependiendo del contexto socio-histórico en el que se encuentra.</p> <p>Son ambos porque nos formamos profesionalmente y está enmarcado por disciplinas es decir leyes, normas o reglas que nos limitan en nuestra actuación y también tiene que ver con la ética profesional.</p> <p>Considero que es una profesión y a la vez una disciplina en la medida que utiliza los insumos de la investigación para la producción de nuevos saberes y conocimiento para las ciencias sociales.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

Fundamentación de estudiantes de quinto año sobre concepción del Trabajo Social

Profesión	<p>Es una profesión con una especificidad poco reconocida Es una profesión ya que nos formamos para ser profesionales en esta área y es disciplina por el conocimiento científico que ella lleva. Considero al trabajo social como una profesión porque hay una formación académica institucional.</p>
Disciplina	<p>Es una disciplina que produce conocimiento a través de investigación e intervención. Y que produce conocimiento</p>
Ambas	<p>Son ambas cosas porque se enriquece de la práctica de la profesión como de la disciplina en cuanto al desarrollo y avance del conocimiento teórico/práctico/metodológico y cambios como colectivo profesional en cuanto proyecto ético profesional. En el momento de realizar una intervención profesional el profesional sigue una disciplina para el cual fue formado.</p> <p>Es una disciplina y profesión porque se enmarca desde una rama de lo social que interviene con un posicionamiento crítico, teórico, metodológico propuesto desde el trabajo social. Para mí el trabajo social es una disciplina y profesión teniendo en cuenta que se encuentra dentro del campo de lo social y también es una profesión que se puede ejercer. Es una profesión porque interviene en lo inmediato tiene herramientas; pero también es una disciplina porque produce sus propios conocimientos; sus propias teorías a través de la investigación. Como disciplina el trabajo social se posiciona en diversos ámbitos. Como profesionales estamos en constante interacción con otros y en instituciones con objetivos fuertemente marcados, nuestros aportes dan un significado importante a la práctica profesional.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

Por otro lado, con respecto a los estudiantes de quinto año que reconocen al trabajo social desde ambas definiciones, identifican con mayor precisión –algunos de ellos, no en todos los casos- la *disciplina* vinculada al proceso de producción de conocimientos, como también ubicándola en el campo de las ciencias sociales con un conocimiento teórico-metodológico, por ejemplo. Entre las respuestas, los estudiantes avanzados mencionan “es una disciplina que produce conocimiento a través de investigación e intervención”, “es disciplina

por el conocimiento científico que ella lleva”, “es una disciplina y profesión porque se enmarca desde una rama social que interviene con un posicionamiento crítico teórico, metodológico propuesto desde el trabajo social”, “es una profesión porque interviene en lo inmediato tiene herramientas; pero también es una disciplina porque produce sus propios conocimientos; sus propias teorías a través de la investigación”. Podemos advertir aquí que un porcentaje significativo de los consultados (estudiantes avanzados) vincula la investigación como un proceso con lógica diferenciada al proceso de intervención; que se orienta al proceso de producción de conocimiento específicamente. Es decir, se analiza a la misma incorporando otros elementos o contenidos y como un proceso inherente o propio del trabajo social. Esto también lo leemos en función al momento que se encuentran en su trayecto formativo, próximos a graduarse.

De las respuestas ofrecidas, en términos generales, podemos decir entonces que identifican al trabajo social como *profesión* y también como *disciplina*, en un porcentaje significativo de respuestas, aunque es preciso advertir aquí que resulta también claro la confusión o poca clarificación que atribuyen al concepto de *disciplina*, con una connotación más bien moralista o de control social, especialmente los cursantes iniciales, como también se reconoce el uso indistinto que dan a ambos conceptos.

Notamos así ciertas ambigüedades y falta de clarificación, a partir de los argumentos con que definen a la profesión y disciplina aquellos estudiantes que amplían sus respuestas; que coincide en este sentido, con la lectura que también realizamos de la propuesta formativa y programas de las denominadas materias *específicas* de la carrera en cuanto a cierta falta de precisión conceptual y/o uso indiferenciado que advertimos en torno a términos inherentes de la *especificidad* profesional. Como ya lo analizamos previamente, podemos mencionar acá, entre otras cuestiones: la mención de la investigación en el marco del proceso metodológico de la intervención; poca clarificación en los objetivos, alcances y lógicas

diferenciadas de ambos procesos: investigación-intervención. Consideramos que esta confusión tiene su correlato -muchas veces- en la escasa consideración, desde lo discursivo, en cuanto a los aportes de los procesos investigativos a la producción de conocimiento, que contribuya al reconocimiento del Trabajo Social como disciplina, quedando en consecuencia desdibujado o poco reconocido como tal. Lo que se refleja en la escasa referencia -del Trabajo Social como disciplina- en los contenidos de los programas. Algunas de estas debilidades, ya señaladas en el análisis del Plan, identificamos en el discurso de muchos estudiantes en tal sentido, como iremos dando cuenta a lo largo de sus respuestas y que necesariamente en su formación profesional remite a las configuraciones que se van construyendo en torno a la/s identidad/es del trabajo social.

Entendemos que dicha ambigüedad conceptual –reflejada en sus discursos-en términos de los procesos de investigación y de intervención conlleva a la confusión y/o uso indiferenciado de los conceptos de profesión vinculado a ese *saber hacer* y disciplina relacionado a su *saber conocer*, situación que como también lo señalamos, deviene de nuestra propia historia como colectivo. Advertimos que estas confusiones que notamos en el análisis del apartado documental respecto a aspectos inherentes a nuestra especificidad, también subsisten en términos de representaciones en el discurso de los estudiantes; si bien se van estableciendo ciertas *rupturas*, hay cuestiones que permanecen hasta como aspectos contradictorios muchas veces con relación a la identidad.

No obstante, es necesario mencionar que algunos estudiantes –de ambos cursos- incorporan una mirada más amplia de ver al trabajo social como campo, como venimos analizando a partir de los argumentos vertidos hasta aquí. Esta mirada no se circunscribe al ejercicio profesional en los espacios institucionales/organizacionales, sino también que lo reconocen y valoran como disciplina con acciones vinculadas a la producción de conocimiento en el campo de las ciencias sociales, reconociendo, además –los estudiantes

incluidos en este perfil más crítico- a la investigación como inherente al concepto de identidad profesional, y en consecuencia otorgándole otro status. Dato que resulta significativo fundamentalmente en los cursantes de segundo año –en este caso 4 de ellos- que brindan este tipo de respuestas, si analizamos cómo desde los inicios de su formación ya van marcando otro posicionamiento respecto del trabajo social con relación a la mayoría. El enfoque constructivista justamente nos permite identificar las particularidades que van asumiendo los estudiantes en su formación profesional –como venimos dando cuenta- más allá de cursar una misma propuesta formativa. En tal sentido, y a partir de considerar especialmente sus trayectorias educativas/estudiantiles, lo entendemos como un grupo heterogéneo con sus especificidades. Comenzamos a vislumbrar a partir de tales aproximaciones, posicionamientos diferenciados respecto a nuestro objeto de investigación, lo que continuamos ampliando sobre la base de las distintas categorías abordadas.

Tabla N°3. *Funciones* más reconocidas del Trabajo Social según año de cursado (segundo y quinto)

Funciones más reconocidas del trabajo social	Segundo Año		Total Sgdo año	Quinto año		Total Quinto año	TOTAL (2do y5to)	
	Sí	No		Sí	No		Sí	No
Diseñar políticas sociales	49% (26)	51 % (27)	100 % (53)	31% (4)	69 % (9)	100% (13)	46% (30)	54 % (36)
Implementar políticas sociales	49 % (26)	51 % (27)	100 % (53)	62 % 8	38 % 5	100% (13)	52 % 34	48 % 32
Monitorear, coordinar, programas y proyectos sociales.	47 % 25	53 % 28	100 % (53)	15 % 2	85 % 11	100% (13)	41 % 27	59 % 39
Evaluar programas y proyectos sociales.	44 % 23	56 % 30	100 % (53)	15 % 2	85 % 11	100 % (13)	38 % 25	62 % 41
Asesorar, monitorear e integrar equipos interdisciplinarios.	66 % 35	34% 18	100 % (53)	39 % 5	61 % 8	100 % (13)	61 % 40	39 % 26
Diseñar y desarrollar investigaciones sociales	49 % 26	51% 27	100 % (53)	46 % 6	54 % 7	100 % (13)	49 % 32	51 % 34
Intervenir para la modif de situaciones problemáticas.	49 % 26	51% 27	100 % (53)	77 % 10	23 % 3	100 % (13)	64 % 36	36 % 30
Analizar críticamente los problemas sociales.	59 % 31	41 % 22	100 % (53)	54 % 7	46 % 6	100 % (13)	58 % 38	42 % 28
Implementar técnicas de relev. de datos	47 % 25	53% 28	100 % (53)	15 % 2	46 % 11	100 % (13)	41 % 27	59 % 39
Asistir en cuestiones de emergencia	38 % 20	62 % 33	100 % (53)	8 % 1	92 % 12	100 % (13)	32 % 21	68 % 45
“controlar” a la poblac. como usuaria de prog sociales	12 % 6	88 % 47	100 % (53)	-	-	-	12 % 6	88 % 47
“educar” a la población. destinataria de prog/proyectos sociales.	34 % 18	66 % 35	100 % (53)	-	-	-	34 % 18	66 % 35

Fuente: Elaboración propia con cuestionarios realizados para esta investigación.

De la lectura de datos de cursantes del segundo año se advierte que la función más reconocida respecto del trabajador social es *asesorar, monitorear e integrar equipos interdisciplinarios* representado en un 66 %, seguido en cantidad de respuestas por la función *de analizar críticamente los problemas sociales* con un 59 %. Luego aparecen reconocidas por igual, con el 49 % para cada caso las funciones de *implementar políticas sociales, diseñar políticas sociales, diseñar y desarrollar investigaciones sociales* y la de *intervenir para la modificación de situaciones problemáticas*. Seguido en un 47 % para las funciones

implementar técnicas de relevamiento de datos y la de *asistir en cuestiones de emergencia* con el 38 %.

Mientras que los cursantes avanzados identifican mayoritariamente la función *intervenir para la modificación de situaciones problemáticas* con el 77 % de las respuestas. En segundo lugar, representado con un 62 % de las opiniones, aparece *implementar políticas sociales*. Luego con el 54 % la función *deanalizar críticamente los problemas sociales*, con el 46 % de *diseñar y desarrollar investigaciones sociales*. Luego representando el 39 % la función *deasesorar, monitorear e integrar equipos interdisciplinarios* seguida con el 31 % la función *dediseñar políticas sociales*. Por último, y en porcentajes similares -del 15 % -y significativamente en un porcentaje menor que otras respuestas se menciona *evaluar programas y proyectos sociales e implementar técnicas de relevamiento de datos*.

En la lectura comparativa del cuadro vemos que el mayor reconocimiento en términos de las *funciones* que competen a los trabajadores sociales está puesto en *intervenir para la modificación de situaciones problemáticas*; siendo ponderado con un total del 64 % de las respuestas de ambos cursos; notándose el acento puesto en la matriz más interventiva de la profesión a partir del número de respuestas brindadas en este punto.

En segundo orden aparece la función de *asesorar, monitorear e integrar equipos interdisciplinarios* con un 61 % del total de respuestas. En orden de importancia le siguen en mención –de la sumatoria de respuestas de segundo y quinto año- *analizar críticamente los problemas sociales* (58 %); *implementar políticas sociales* (52 %), y *diseñar y desarrollar investigaciones sociales* (49 %). La función de *diseñar políticas sociales* aparece mencionada por el 46 % de los consultados de ambos cursos.

Como otros datos significativos que surgen en términos de las respuestas brindadas por ambos grupos (de segundo y quinto año), vemos como interesante en la lectura

que casi la mitad de los estudiantes iniciales reconocen -con porcentajes similares-del 49 % respectivamente a las funciones *implementar políticas sociales, de diseño de políticas sociales*, como también la de *intervenir para la modificación de situaciones problemáticas* y la *dediseñar y desarrollar investigaciones sociales*. Mientras que en los estudiantes de quinto año el reconocimiento a estas dos primeras categorías se distribuye en un 52 % para la primera y del 46 % respectivamente. Y sí aparece más ponderado con un 77 % la función *intervenir para la modificación de situaciones problemáticas* en el caso de los cursantes avanzados. En tanto que la opción *diseñar y desarrollar investigaciones sociales* aparece representada en un 46 % para este grupo de cursantes.

Con respecto a los estudiantes del segundo año advertimos que tienen un reconocimiento similar para ambas prácticas (investigación e intervención), a partir de las repuestas que brindan respecto de las *funciones* inherentes al trabajador/a social, lo que claramente contrasta con la lectura de los datos relevados de la Tabla N°1, donde la mayoría de este curso no reconoce a la investigación como concepto vinculado a la *identidad profesional*.

Asimismo, llama la atención en esta aproximación en términos de datos relevados, el mayor peso puesto en lo *interventivo* de parte de la mayoría de los cursantes de quinto año a diferencia de los de segundo año; aunque –es preciso expresar que- un porcentaje significativo de estudiantes avanzados también identifica la función investigativa como inherente al trabajo social, en una línea de continuidad con otras respuestas más arriba.

En este sentido, podríamos sostener en términos generales, que los estudiantes de segundo y quinto año de la carrera, dan cuenta en sus opiniones que las funciones del trabajo social no se limitarían únicamente al *hacer*, sino que reconocen otras relevantes en su intervención. Esto supone una lectura diferente en cuanto al posicionamiento del profesional,

que trasciende la mirada más conservadora respecto al trabajo social –estableciéndose diferencias respecto a la lectura inicial de la Tabla N°1 con relación a las respuestas que daban los estudiantes del segundo año en cuanto a los conceptos vinculantes a la *identidad profesional*; para situarlo aquí como profesión/disciplina que desarrolla *investigaciones*, como asimismo participa del *diseño* de políticas e integra y coordina equipos interdisciplinarios, analiza críticamente los problemas sociales, entre otros aspectos ponderados.

Prima así, en un porcentaje significativo de estudiantes de ambos cursos, en relación a lo hasta acá considerado, una mirada más crítica de la profesión; donde se destacan las funciones referenciadas. En tal sentido, podríamos expresar que los estudiantes de segundo año-ya con cierto recorrido de su proceso formativo- y los de quinto año finalizando el mismo, tienen incorporado un bagaje de conocimientos –que lógicamente asumirá sus particularidades en función de su trayecto académico-, que les posibilita ir configurando otro sentido de la identidad profesional –más alejada de esa *identidad atribuida*- en que si bien reconocen mayoritariamente a la *intervención* como inherente al campo profesional, también ponderan muy especialmente lo *investigativo*, habilitando así otros posicionamientos y posibilidades de actuación en consecuencia.

Cabe aclarar además, que 4 de estos cursantes avanzados (de un total de 6) que reconocen a la investigación como una de las funciones del trabajo social, coincide con el número y perfil de estudiantes que identificó a la misma antes como *concepto* inherente a la identidad del trabajo social (Tabla N°1); como también ocurre con cuatro estudiantes de segundo año que opinan en estos términos (de un total 26 en esta última tabla).

Con relación a ello, Acevedo (s.f.) sostiene:

(...) aquellos argumentos que exponíamos hace 10 años, en torno a la importancia de la investigación para mejorar la intervención, hoy ya no son necesarios; por cuanto ya no nos preguntamos por qué el Trabajo Social

debe investigar, sino cómo, para quién, desde qué marcos teóricos, con qué objetivos. (como se citó en Aquín, 2006, p. 34)

Es interesante destacar las respuestas de ambos grupos en términos diferenciados, por ejemplo, cuando los estudiantes de segundo año marcan las categorías de *educar a la población destinataria de programas/proyectos sociales* (34%) y la de *controlar a la población usuaria de los programas sociales* (12%), aunque esta última en un porcentaje significativamente menor que las otras funciones; mientras que los cursantes avanzados no lo reconocen directamente como opciones en el marco de las funciones del trabajo social. Consideramos que tal situación da cuenta de esas imágenes o representaciones de la profesión más fuertemente arraigadas en los primeros años de tinte *moralista y/o disciplinador* que luego a medida que avanzan en su proceso de formación profesional van estableciendo rupturas en torno a ellas.

No obstante, insistimos como lo venimos expresando, que estos procesos en términos de aprendizaje no se pueden leer de forma lineal ni simplista. Por el contrario, conviven ideas contradictorias relativo a la identidad profesional, a veces en ambos grupos de cursantes, con sus particularidades de acuerdo al momento en que se encuentran en la carrera. Del mismo modo, recuperamos lo que manifiesta Aquín (2003) en términos de que tales ideas contradictorias, diversas, existen al interior del mismo colectivo profesional; por lo que no podemos asumir a la identidad del trabajo social como algo homogéneo, unificado; por el contrario. Lo que consideramos se traslada también a los procesos de formación profesional con sus rupturas y continuidades en tal sentido.

De este modo se van configurando diferentes visiones en cuanto a la misma, aunque prime un enfoque más que otro, coexisten miradas distintas que además del momento que se encuentren de su trayecto académico, estará incidiendo en tal configuración las *trayectorias particulares* de tales estudiantes, reconocidos como grupos heterogéneos en su

interior como lo expresamos antes. Es decir, no solo diferenciados por pertenecer a un curso u otro de la carrera, sino también en términos de vivencias y experiencias en diferentes espacios, además de su itinerario estrictamente curricular, que consideramos influye notoriamente en el posicionamiento que estos van estableciendo en su construcción identitaria como futuros trabajadores sociales, lo que daremos cuenta más adelante. Concretamente tales trayectorias educativas/estudiantiles –como lo explicitamos en el apartado de estrategia metodológica- la abordamos en la dimensión biográfica, desde reconocer todos aquellos ámbitos formativos que van constituyendo sus biografías: experiencias laborales, militancia política, recorrido por instituciones educativas no formales, participación en ámbitos en la facultad como ser proyectos de investigación, extensión, voluntariados, pasantías, cursado de otras carreras universitaria y/o terciaria, entre otros.

Podemos vincular lo expresado con los siguientes aportes:

El proceso identitario es un proceso complejo, en el que las identificaciones se elaboran en forma colectiva (en la familia, la escuela, el club, la calle), pero también en el plano de las subjetividades, de acuerdo con nuestra propia existencia individual, dotando de diversidad (polifonía) al grupo social de pertenencia.

Sentirnos parte de una familia, de un club de fútbol, de una agrupación política, es el resultado de un doble proceso: de lo colectivo, de experiencias compartidas grupalmente y de lo particular, en cuanto a la manera en que procesamos esas experiencias, no como individuos sino como sujetos sociales, desde el momento que tomamos conciencia de nuestra pertenencia a un grupo social. (Chiriguini, 2010)

Si bien como estudiantes de la carrera comparten elementos comunes que irán perfilando su identidad como futuros trabajadores sociales (por ejemplo, cursar la misma propuesta formativa), no podemos asumirlo como un grupo homogéneo. Lo que se advierte en las respuestas que proporcionan sobre cómo van construyendo diferentes posicionamientos ya en los inicios de su trayecto curricular, como venimos dando cuenta.

Tabla N° 4. Identificación de los *niveles de intervención* del trabajador social²⁵ según año de cursado (segundo y quinto)

Opinión sobre Niveles de intervención	Segundo Año		Total Sgdo año	Quinto año		Total Quinto año	TOTAL (2do y5to)	
	Sí	No		Sí	No		Sí	No
Promocional	79%(42)	21 % (11)	100 % (53)	77 % (10)	23 % (3)	100% (13)	79 % (52)	48 % (14)
Asistencial	49 % (26)	51 % (27)	100 % (53)	54 % (7)	46 % (6)	100% (13)	50 % (33)	50 % (33)
Educativo	38 % (20)	62 % (33)	100 % (53)	15 % (2)	75 % (11)	100% (13)	34 % (22)	66 % (44)
Gestión	30 % (16)	70% (37)	100 % (53)	15% (2)	75 % (11)	100 % (13)	28 % (16)	72 % (84)
Preventivo	51 % (27)	49 % (26)	100 % (53)	62 % (8)	38% (5)	100 % (13)	66 % (35)	34 (%) (31)
Sensibilización	8 % (4)	92 % (49)	100	23 % (3)	77 % (10)	100 % (13)	47 % (31)	53 % (35)
Otros/especificar	-	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia con base encuestionarios realizados para esta investigación.

²⁵En el formulario se les solicitó que identificaran los tres niveles de intervención más significativos llevados adelante por los trabajadores sociales. Cabe aclarar que en el formulario se cita los niveles de: asistencia, prevención y promoción (mencionados en el Plan de Estudio), y se agregaron los siguientes como opciones de respuesta: educativo, de sensibilización, gestión y *otros* que pudieran identificar.

La lectura de la tabla respecto de los estudiantes iniciales da cuenta de la identificación mayoritaria como nivel de intervención de los trabajadores sociales *alpromocional* representado en un 79 %. Seguidamente, en porcentajes casi similares se ubican los niveles *preventivo* y *asistencial* con el 51 % y 49 % respectivamente, continúan los niveles: educativo con el 38 % de las respuestas, el de *gestión* con el 30 %, y por último con un 8% el de *sensibilización*.

Mientras que los estudiantes avanzados mayoritariamente –en un 77 % de las respuestas– reconocen al *promocional*, en segundo lugar, el nivel *preventivo* con el 62 % y el *asistencial* un poco menos mencionado –aunque también representado por un porcentaje significativo del 54 % de más de la mitad de los encuestados. El nivel de *sensibilización* se ubica en este caso con el 23 % de las respuestas, y por último en un porcentaje significativamente menor el de *gestión* y *educativo* con el 15 % en cada caso.

La información volcada en el cuadro revela, en términos comparativos, que la amplia mayoría de respuestas de los consultados de segundo y quinto año, se sitúa en un claro reconocimiento del accionar de los trabajadores sociales en los niveles *promocional*, *preventivo* y *asistencial*. La primera opción aparece representada en forma casi equitativa en ambos grupos, sumando un total del 79 % de las respuestas entre los dos cursos. Con respecto al nivel *preventivo*, estas se reducen, pero sigue siendo significativo el porcentaje total que asciende a 66 %. En cuanto a lo *asistencial*, aunque se ubica en tercer lugar sigue siendo relevante su reconocimiento como nivel de intervención específico del campo profesional, representando la mitad de consultados, en un 50%. Las respuestas dan cuenta de la identificación de estos tres niveles de intervención en el trabajo social, lo que permite analizar que –para la mayoría– el ejercicio profesional no se limita al nivel *asistencial* asignado al trabajador social históricamente, habilitando en consecuencia, la recuperación e identificación mayoritaria en los niveles de promoción y prevención actualmente para el trabajo social,

anteponiendo inclusive estas a las asistenciales, como podemos observar a partir de los datos relevados.

En función de lo que venimos viendo hasta aquí, de los resultados de los formularios de encuesta, advertimos –de la mayoría de los cursantes- que las respuestas ofrecidas permiten identificar una perspectiva más amplia y compleja en torno a los diferentes *niveles de intervención*. Desde una lectura integral de los indicadores abordados hasta aquí – cuestionario- notamos que el reconocimiento de la *intervención* –por la amplia mayoría de los consultados de ambos cursos- como concepto inherente a la identidad profesional (Tabla N° 1) como sus opiniones respecto de los niveles de intervención y las funciones más reconocidas (Tabla N°3), se percibe otro sentido de entender el accionar profesional, que trasciende esa *identidad atribuida* de la que nos habla Martinelli (1989): centrada en la inmediatez y absorbida por las *demandas* institucionales únicamente. Es así que este discurso de los estudiantes no se acentúa en lo asistencial, sino que incorpora –a partir de la información analizada- otra perspectiva de entender el campo profesional.

En términos de las configuraciones identitarias podemos reconocer –como expresamos más arriba- *rupturas* ya desde los inicios de su proceso de formación con ciertas representaciones iniciales respecto de la carrera en tal sentido; como por ejemplo “el trabajador está sólo para entregar mercaderías”.

Es importante referir también que un número significativo de estudiantes de segundo año –representado en un 38%- identifican al nivel educativo como inherente a la tarea profesional frente a un 15 % de los consultados del otro grupo. En el segundo caso – quinto año- las respuestas en tal sentido son significativamente menor reduciéndose a más de la mitad, donde desde aquí se puede leer o entender que los consultados –de los últimos años- entiendan ya subsumido lo *educativo* en los otros niveles de actuación, sobre todo en lo

promocional y preventivo. Entendiendo a partir de ello que por tratarse de estudiantes avanzados incorporen lecturas más amplias en su análisis, considerando, como sostiene Vélez Restrepo (2003), que el nivel educativo es transversal a los otros, principalmente respecto del promocional y preventivo.

Los cursantes avanzados reconocen en cambio, como otro nivel de abordaje el de *sensibilización* (23%), a diferencia de los estudiantes de segundo año que lo hacen en menor porcentaje (8%).

Lo ideal (desde el espacio formativo) y lo real/cotidiano del ejercicio profesional

Ahora, cotejando dicha información con las reflexiones que surgen de los grupos focales y ampliando la lectura en tal sentido, podemos advertir un contraste entre el reconocimiento que realizan de la *funciones* del profesional (Tabla N°3) y lo expuesto con referencia a los *niveles* de intervención (Tabla N°4); con respecto a lo que expresan referentes del grupo mayoritario no incluidos en este perfil crítico, sobre lo que efectivamente sucede en el ejercicio profesional del día a día en las instituciones, a través de las acciones que desarrollan los trabajadores sociales. Según sus relatos -a partir de considerar fundamentalmente sus experiencias en las prácticas de formación en la carrera- en las instituciones, claramente entendidas como los espacios de trabajo de los profesionales, prevalece la impronta interventiva de la profesión, pero fundamentalmente limitada a su abordaje asistencial. Lo que queda expuesto en los siguientes testimonios:

(...) por lo que vimos en las prácticas muchos trabajadores sociales están insertos en los CAPS, y por ahí cuando acompañamos a la trabajadora social, ella realiza muchos seguimientos en las diferentes situaciones problemáticas de violencia y desnutrición, hace seguimientos, que son de atención urgente y queda en esa atención a lo urgente e inmediato y no se proyectan otros tipos de estrategias que puedan ser más promocionales, por ejemplo. (Estudiante de 5to año)

En las instituciones depende del sector donde te toque trabajar, pero en un CAPS es muy amplio todo lo que se puede hacer, nos decían en las entrevistas las profesionales vos tenés que organizar una actividad para el día del niño, hasta una actividad para los ancianos o del día de la madre, en la parte alimentaria hay mucho por hacer, como alimentos complementarios que es un acompañamiento a las familias, pero vos tenés que hacer esas actividades porque la gente necesita saber que estás y necesita una actividad para recrearse. (Estudiante de 5to año)

En lo que es la salud se está trabajando mucho también sobre los casos de violencia, cuando ingresa un paciente que es víctima de cualquier tipo de violencia entonces hay trabajadores sociales y pediatras en emergencia y hacen una inter-consulta y entonces le hacen la atención, lo cual no debería ser así porque al estar violentado no pueden estar expuestos así, pero si suelen trabajar mucho en esos casos, y también en la elaboración de informes socioeconómicos e informes sociales, todo lo que demandan las instituciones. (Estudiante de 5to año)

De lo poco que todavía pude ver del desempeño de los trabajadores sociales en las instituciones me parece que más trabajan desde lo asistencial prácticamente, por ejemplo, en Desarrollo Social se ocupan básicamente las trabajadoras sociales en el área de Infancia que no falte mercaderías en las guarderías. (Estudiante de 2do año)

Notamos así que, desde su formación, la gran mayoría de los consultados reconocen los diferentes niveles de intervención –sobre todo lo promocional y preventivo-, además del asistencial como inherentes al ejercicio profesional (Tabla N°4); pero cuando profundizamos sobre el tema en los grupos focales-integrantes de ese grupo mayoritario- consideran que en la práctica concreta esto no se traslada al desempeño cotidiano de los trabajadores sociales en los espacios institucionales, sino que en sus estrategias –los profesionales- continúan reforzando ese rol más tradicional asignado a la profesión.

Tales testimonios respecto de cómo ven el accionar profesional de los trabajadores sociales insertos en lo cotidiano de las instituciones–a partir de sus experiencias en las prácticas de formación profesional fundamentalmente-, nos permite vincular y cruzar con la información que surge cuando se les consulta por qué permanece la denominación del profesional del trabajo social como *asistente social* y que de algún modo referencia este tipo de prácticas.

En el cuadro que sigue damos cuenta de las opiniones de los estudiantes de ambos cursos en tal sentido:

Tabla N° 5. Reconocimiento de *causas* por las que se continúe denominando al profesional de trabajo social como *asistente social* según año de cursado (segundo y quinto)

Causas por las que denomina <i>asistente social</i> al profesional de trabajo social	Segundo Año		Total Sgdo año	Quinto año		Total Quinto año	TOTAL (2do y 5to)	
	Sí	No		Sí	No		Sí	No
Prácticas rutinarias/conservadoras	62%(33)	38 % (20)	100 % (53)	54 % (7)	46 % (6)	100% (13)	61 % (40)	39 % (26)
Débil formación académica	13 % (7)	87 % (46)	100 % (53)	8 % (1)	92 % (12)	100% (13)	12 % (8)	88 % (58)
Falta de actualización profesional	23 % (12)	77 % (41)	100 % (53)	31 % (4)	69 % (9)	100% (13)	24 % (16)	76 % (50)
Atención en la emergencia	21 % (11)	79% (42)	100 % (53)	15% (2)	85 % (11)	100 % (13)	20 % (13)	80 % (53)
Falta de autonomía profesional	21 % (11)	79 % (42)	100 % (53)	54 % (7)	46 % (6)	100 % (13)	28 % (18)	72 % (48)
Condiciones institucionales	23% (12)	77 % (41)	100 % (53)	31 % (4)	69 % (9)	100 % (13)	24 % (16)	76 % (50)
Confusión entre objetivos institucionales y profesionales	17 % (9)	83% (44)	100 % (53)	46 % (6)	54 % (7)	100 % (13)	23 % (15)	77 % (51)
Trabajador asalariado (condición)	8% (4)	92 % (49)	100 % (53)	-	-	-	8% (4)	92 % (49)
Otro/s Cual/es	6% (3)	94 % 50	100 % (53)	8% (1)	92 % 12	100 % (13)	6 % (4)	94 % (62)

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

La lectura de la tabla permite señalar la identificación de las *prácticas rutinarias/conservadoras* como la causa más mencionada por los cursantes iniciales—en un 62%— para que se continúe denominando como asistente social al profesional del trabajo social. Seguidamente y en porcentajes similares del 23 % se menciona la *falta de actualización profesional* y las *condiciones institucionales*. En términos de cantidad de respuestas continúa *atención de la emergencia* y la *falta de autonomía profesional* con el 21 % para cada categoría. Le siguen con el 17 % de las respuestas *confusión entre objetivos institucionales y profesionales*, luego representado en un 13 %, *débil formación académica* y por último en un porcentaje bastante más bajo de 8 % la condición de *trabajador asalariado*.

En el caso de los estudiantes avanzados aparecen mencionadas con un porcentaje igual de respuestas —del 54 % para cada caso— las *prácticas rutinarias/conservadoras* y *falta de autonomía profesional* como principales causas de la denominación como asistente social. En segundo lugar, con un porcentaje significativo de respuestas —46%— *confusión entre objetivos institucionales y profesionales*. En tercer término, con porcentajes similares del 31 % la *falta de actualización profesional* y las *condiciones institucionales*. Por último, se ubican con el 8 % *débil formación académica* y *otros*, respectivamente.

La información volcada en el cuadro revela —de las opiniones de ambos cursos— el acento puesto mayoritariamente en la dimensión personal como principal causa que se continúe denominando al profesional del trabajo social como *asistente social*, ubicando en tal sentido a las *prácticas rutinarias/conservadoras* con un 61 % del total de respuestas.

Aunque es importante destacar que los estudiantes de quinto año le dan la misma ponderación a la *falta de autonomía profesional* en ese sentido. Entendida la

autonomía –en términos generales- como la posibilidad que tienen las profesiones de controlar su propio trabajo. Aquí sostiene:

(...) y precisamente la mayor o menor autonomía, el modo que las profesiones alcanzan, consolidan o pierden el control sobre las condiciones y el contenido de su propia actividad, es un analizador central para comprender los distintos procesos de profesionalización y las relaciones de poder entre las distintas profesiones. (2009, p. 158)

Tales argumentos nos sirven para la lectura de las representaciones que subsisten y que mencionan los cursantes con respecto al ejercicio profesional. Es decir, en esta mirada –en términos del relato de los cursantes- por la que se continúe denominando como asistente social, prima una lectura más de tinte individual de la intervención; en donde la impronta que esta asume se explica más por las condiciones y/o atributos personales del trabajador social en su actuación; que por otras cuestiones más generales como pueden ser las limitaciones que impone el contexto institucional –en el que ejerce su oficio-, los objetivos institucionales, su condiciones como asalariado por ejemplo. Podríamos sintetizar que prevalece mayoritariamente en términos de respuesta en esta tabla, una lectura más fragmentada y simplista de que subsista esta representación como asistente social con énfasis en lo personal; minimizando así los aspectos de contexto -o condicionantes externos- en el que se inscribe la práctica profesional.

En términos de porcentajes totales de respuestas brindadas por ambos cursos bastante más alejado de la primera opción sobre las *prácticas rutinarias/conservadoras* -61%- , se ubica en un segundo lugar con el 28 % la *falta de autonomía profesional*, aunque los estudiantes avanzados la ponderan mucho más –en términos de cantidad de respuestas- como vimos respecto de los de segundo año.

Seguidamente, en términos comparativos podemos expresar que en el grupo de segundo año aparecen las categorías: *falta de actualización profesional* y *condiciones*

institucionales con el 23 %. En porcentajes similares de respuestas –del 21 %- identifican las categorías *atención en la emergencia* y *falta de autonomía profesional* como elementos que inciden en que se lo continúe denominando como asistente social al profesional.

En cambio, en los de quinto año aparece en tercer lugar en términos de respuesta –46 %- la *confusión entre objetivos institucionales y profesionales*, representando el cuarto lugar –un 31 % para cada categoría- la *falta de actualización profesional* como las *condiciones institucionales*. Aspectos estos que resultan sustanciales a la hora de considerar las particularidades que asume la intervención, como ser el contexto institucional y la necesidad permanente en términos de actualización/capacitación de los profesionales, en palabras de Solano y Cubillo (2009).

Si bien existe la atribución de un componente fuerte de tinte personal en las respuestas en ambos grupos –para que se siga denominando al profesional como *asistente social*- por ejemplo, cuando mencionan: *las prácticas rutinarias de los profesionales* -61%-; también es oportuno resaltar el mayor peso brindado a las *condiciones institucionales* por los estudiantes avanzados, representando casi un tercio de dicha población (31 %) respecto de los de segundo año (23 %). Esto puede significar más allá del peso de la dimensión personal atribuida en las respuestas-mencionado por los cursantes avanzados- que existen otros condicionantes externos, en este caso el *institucional* que incide o limita las posibilidades de habilitación de otro tipo de prácticas profesionales en dichos espacios.

Además, en este último grupo de estudiantes resulta significativo que más de la mitad de ellos le asigna un alto valor a las *prácticas rutinarias* y a la *falta de autonomía profesional* representado por igual en un 54 % cada categoría. Lo que puede entenderse o relacionarse a partir de sus respuestas, cómo estos componentes más *personales* del profesional lo pueden llevar a la *confusión entre objetivos institucionales y profesionales*,

categoría esta última representada en un 46 % de los consultados. Aquí aparece también referenciada en un tercio de la población *la falta de actualización profesional*. Concretamente la reflexión que realiza un porcentaje importante de los estudiantes pasa por darle un peso relevante a las condiciones personales de los profesionales, como elemento que incide fuertemente en las particularidades que asumen dichas prácticas.

Es decir que, a juzgar por lo que surge como más representativo en las opiniones, el hecho de que continúen denominando al profesional como *asistente social*, respondería –para este grupo- a cuestiones más de tinte personal que a factores institucionales o de contexto, ya que el peso fuerte en las respuestas radica en las *condiciones* del profesional por sobre otros elementos: prácticas rutinarias/conservadoras, falta de autonomía profesional, y confusión entre objetivos institucionales y profesionales, aparecen como las más mencionadas.

Al continuar con esta reflexión podemos decir que la explicación sobre la permanencia de esa imagen como *asistente social* se amplía a partir de la discusión en los grupos focales, donde dicha situación aparece vinculada a una inscripción más amplia del trabajo social como profesión -si se quiere desde una mirada más estructural, de contexto- que redundaría eventualmente en el reforzamiento de estas representaciones más usuales en torno a los profesionales.

Citamos algunos testimonios en tal sentido:

(...) por ahí tiene que ver que el mismo funcionamiento del sistema capitalista haga que sea necesario empezar por una cuestión de asistencia, porque no podés dejar lo insoslayable por una cuestión de que tu profesión te dice: no te podés dedicar a dar mercadería por ejemplo...tenés que empezar por algo, no podemos abandonar esa base y empezar a diseñar proyectos y estrategias y demás, si vos ves que la comunidad está pasando por una cuestión que es básica y que vos tenés que solucionar ahora porque son urgencias digamos (...) pero más allá de eso hay posibilidades. (Estudiante de 5to año)

(...) el mismo sistema capitalista hace que haya urgencias que hay que atender, y por eso se da la necesidad de la asistencia y con eso sigue reforzando esa imagen.(Estudiante de 5to año)

Esa imagen –desde las distintas opiniones- también tiene que ver con la historia de la profesión, particularidades de su origen y trayectoria posterior, como otro de los elementos que se suman a la hora de argumentar porqué sigue primando esta imagen vinculada a lo asistencial, como también lo relacionan a las demandas permanentes –de atención de urgencias- que tienen los trabajadores sociales en las instituciones. Esto permanece más allá de cambios importantes suscitados en el tiempo, que hace a lo formativo, prácticas, entre otras cuestiones.

(...) y también por los medios de comunicación creo, por ahí una película, las noticias (...) la parte filantrópica (...) por ahí se ve filantrópico-asistente-trabajador social da lo mismo, y no es lo mismo, toda una construcción y todo un proceso histórico (...) creo que también pasa por eso. (Estudiante de 2do año)

Por supuesto que esto tiene que ver con la identidad profesional y con el reconocimiento de que el trabajador social es un profesional, que tiene a partir de su proceso histórico, conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos, entonces va marcando su recorrido que sería que no es solo filantropía. (Estudiante de 2do año)

Ahora bien, aquí es preciso hacer una aclaración importante en relación a esta lectura respecto de las características que asume el ejercicio profesional en las instituciones y que no es compartida por aquellos estudiantes con *perfil más crítico*-de los cuales venimos referenciando-, a partir de las respuestas diferenciadas que brindan en algunos aspectos respecto del resto. Es así que estos estudiantes con perfil crítico sostienen -en los grupos focales- que la participación de los trabajadores sociales no queda circunscripta al nivel asistencial en los espacios institucionales, sino que también trabajan en otros niveles desarrollando estrategias promocionales y preventivas, por lo que claramente asumen un posicionamiento distinto del resto en estos espacios de reflexión y en una línea de continuidad con respuestas anteriores.

Asimismo, identifican las funciones de los trabajadores sociales en otros espacios de inserción laboral –a los más tradicionales- que podríamos denominar *más nuevos*, por ejemplo vinculados a la problemática de género, diversidad sexual, salud mental, entre otros. De este modo se establece una ruptura en la mirada en los grupos de cursantes, en donde se perfila como venimos advirtiendo –ya desde el espacio formativo- la construcción de una identidad profesional distinta a la posición mayoritaria, podríamos considerar desde una perspectiva más amplia, a partir de la consideración de otras dimensiones en su lectura.

Lo recién expuesto se refleja en los siguientes testimonios planteados en los grupos focales:

Trabajan en la difusión y promoción de los derechos para el respeto de las diferentes identidades sexuales, por ejemplo; y que en la sociedad no están bien vistas todavía, si bien existen leyes todavía la sociedad discrimina, y ahí es muy importante las tareas que hacen los trabajadores sociales. (Estudiante de 2do año)

Y yo a lo largo de lo que fui haciendo en las prácticas de la carrera me encontré con esas dos formas, algunos profesionales creando lazos, tratando de ser más novedosos si se quiere, como también algunos más asistencialistas, es como que te vas topando depende de la persona si se quiere. (Estudiante de 5to año)

Las acciones que realiza depende yo creo primero en qué institución está inserto, porque cada institución tiene un proyecto, objetivos, y ahí también depende de los objetivos realiza todo tipo de acciones promocionales, asistenciales y de prevención, siempre de acuerdo a cada situación que le toca intervenir, o sea en determinada situación o para determinado caso tiene más importancia cada uno...por ejemplo cuando hicimos entrevistas a profesionales de distintas áreas del Ministerio de Desarrollo Social nos comentaban eso justamente. (Estudiante de 5to año)

Hay una mezcla de las prácticas profesionales, me pasó particularmente con la trabajadora social que entrevistamos (...) los ideales que tiene, ella está a cargo de la Subsecretaría del Adulto Mayor (...) donde nos comentaba que siempre está aprendiendo, que hizo una especialización, ella trata de romper con la rutina, romper con esa formalidad que existe en la institución y proponer constantemente cambios, de correr la mirada eso de tratar al adulto mayor como “el abuelito”. (Estudiante de 2do año)

Sí, pero a mí se me hace que hay mucha más variedad, no solamente prácticas más rutinarias ni prácticas más complejas, hay trabajadores

sociales que tienen prácticas rutinarias, pero en su discurso aparentan tener prácticas más complejas digamos, pero que en su ejercicio día a día, practica el asistencialismo, que es justamente lo que nosotros queremos dejar atrás. (Estudiante de 2do año)

Depende también de los recursos que tenga la institución, porque si llega un caso al Ministerio de Desarrollo Social o en un CAPS hay que asistir a la comunidad, nosotros como trabajadores sociales no podemos esperar a que vengan. Hay que salir a recorrer e identificar las problemáticas concretas en base a los recursos que tenga la institución gestionar o elaborar proyectos, trabajarlos y modificarlos a ese contexto. (Estudiante de 5to año)

Es como que el profesional del trabajo social se está insertando en diferentes instituciones, comienza a ser más reconocido, creo que es uno de los cambios. Te vas a las escuelas y las madres te pueden decir si hace falta licenciados, una trabajadora social, así también en diferentes instituciones. (Estudiante de 5to año)

(...) y en el ámbito de la salud mental también se está incorporando mucho, y también en las escuelas como decían a pesar de que la ley dice que es necesario tener en cuenta interdisciplinariamente a un trabajador social, es justamente por esa mirada holística de lo social que tiene a diferencia del psicólogo. (Estudiante de 5to año)

De la misma manera, notamos de estos estudiantes con *posicionamiento diferenciado* al resto, que incorporan *el tipo de institución* donde se inserta el profesional, *objetivos* de la misma, *recursos institucionales*, *contexto*, como elementos que se juegan a la hora de la intervención profesional, brindando posibilidades y limitaciones en tal sentido. Aunque dejan margen de autonomía profesional para reconocer otros tipos de prácticas (no solo asistenciales). Esto se refleja en los resultados de los cuestionarios a partir de diferentes aspectos abordados respecto de la identidad profesional y se profundiza en el relevamiento cualitativo, siendo consecuentes en el posicionamiento que asumen con relación al objeto.

Lo que da cuenta necesariamente que la impronta que asume el ejercicio profesional en el día a día—desde la reflexión de estos cursantes—no se define únicamente por la sola voluntad del trabajador social, trascendiendo si se quiere una lectura más bien simplista de razones únicamente de índole personal en su explicación, para considerar otros aspectos significativos involucrados que inciden en tales situaciones.

Resulta importante aclarar que –más adelante en Tabla N° 6- un 26 % de los estudiantes de segundo año menciona los objetivos institucionales –como cuestiones a considerar para una intervención crítica-, que luego en las entrevistas grupales aparece claramente mencionado fundamentalmente por los estudiantes de ambos cursos-*con este perfil más crítico*- cuando se comienza a profundizar la reflexión. Asimismo, resulta interesante al respecto la necesaria diferenciación entre objetivos institucionales y objetivos profesionales que establecen, dando cuenta que estos últimos no están subsumidos a lo que se propone la institución en términos de políticas como algo ya determinado; sino que entienden que el trabajador social debe encontrar la manera de conciliar ambos tipos de objetivos; en esa autonomía relativa que pone a jugar en los espacios institucionales.

En resumen, los datos que brindan los consultados en general permiten inferir que la práctica profesional no debiera limitarse a la atención de lo urgente, en las respuestas a las demandas que surgen en los espacios institucionales. Por el contrario, en su mayoría posicionan al trabajo social desde otro lugar de entender la profesión; proyectando su accionar con miradas que trascienden la inmediatez y que supondría llevar adelante otro tipo de estrategias en la actuación profesional, superadora de esa identidad atribuida. Discurso fuertemente arraigado con sus implicancias en términos de representación social a lo largo de nuestra trayectoria profesional, con su correlato en los tiempos actuales.

En tal sentido, y en la línea que venimos exponiendo, hay una posición relacional mayoritaria de asumir el trabajo social; pero a su vez esta coexiste en el discurso de estos estudiantes con otros conceptos/opiniones más de tinte conservador por momentos, entendiendo a los procesos de configuración identitaria como complejos, contradictorios; en la línea posestructural que asumimos. En cambio, en los denominados estudiantes *críticos* se advierte –como venimos dando cuenta- una línea de continuidad en sus respuestas, siendo consecuentes con un posicionamiento más sólido respecto del objeto.

Es así que el análisis de los discursos de los estudiantes refleja la ponderación que establecen un número significativo de ellos -desde su formación profesional- del desarrollo de los niveles promocional, preventivo y asistencial en los ámbitos de actuación profesional (Tabla N° 4). En cambio, en las reflexiones realizadas en los grupos focales respecto de esto último, sostienen –referentes de este grupo mayoritario- que en lo cotidiano del trabajo en las instituciones el quehacer profesional se restringe prácticamente al nivel asistencial.

También es preciso referenciar, a modo de síntesis de lo hasta aquí trabajado, que este posicionamiento no es homogéneo en cuanto a las particularidades que asume la actuación profesional en el día a día de las instituciones de políticas sociales, tal cual lo venimos comentando. Como vimos, hay un grupo reducido de estudiantes de *perfil más crítico* podríamos denominarlo –de ambos cursos-, que reconoce otra impronta en la actuación profesional en tales espacios, que trasciende lo meramente asistencial; y que va configurando *otro sentido* de construcción de la identidad profesional, a partir de la consideración de diferentes dimensiones y ampliado justamente a partir del abordaje cualitativo.

En lo que sigue con respecto a la dimensión *identidad profesional* abordamos – en los cuestionarios- cuáles serían aquellas variables a las que atribuyen mayor peso los estudiantes cuando piensan en lo necesario para una *intervención crítica* del profesional y que marca otro posicionamiento y/o distanciamiento de esa *identidad atribuida*.

Tabla N° 6. Identificación de aspectos que incidirían –más significativamente- para desarrollar una *intervención crítica* del trabajador social²⁶ según año de cursado (segundo y quinto)

²⁶ Cabe aclarar, en las respuestas que dan la mayoría identifica más de una opción.

Aspectos a considerar para una intervención crítica	Segundo Año		Total Sgdo año	Quinto año		Total Quinto año	TOTAL (2do y5to)	
	Sí	No		Sí	No		Sí	No
Competencia teórica-epistemológica	38 % (20)	62 % (33)	100 % (53)	100 % (13)	-	100% (13)	50 % (33)	50 % (33)
Autonomía profesional	26 % (14)	74 % (39)	100 % (53)	38 % (5)	62 % (8)	100% (13)	29 % (19)	71 % (47)
Investigación	36 % (19)	64 % (34)	100 % (53)	31 % (4)	69 % (9)	100% (13)	35 % (23)	65 % (43)
Trabajo Interdisciplinario	49 % (26)	51 % (27)	100 % (53)	54 % (7)	46 % (6)	100 % (13)	50 % (33)	50 % (33)
Capacidad de gestión	26 % (14)	74 % (39)	100 % (53)	-	-	-	26 % (14)	74 % (39)
Análisis contexto	42% (22)	58 % (44)	100 % (53)	54 % (7)	46 % (6)	100 % (13)	22 % (14)	78 % (52)
Objetivos institucionales	26% (14)	74 % (39)	100% (53)	-	-	100 % (13)	26 % (14)	74 % (39)
Habilidades técnicas/metodológicas	42% (22)	58 % (44)	100 % (53)	23 % (3)	77% (10)	100 % (13)	38 % (25)	62 % 41

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

Los datos proporcionados por los estudiantes iniciales respecto a los aspectos significativos de considerar para una intervención crítica, ubican en primer término al trabajo interdisciplinario con el 49 %; seguidos con cantidad de respuestas similares para las categorías de análisis de contexto y habilidades metodológicas representados en cada caso con el 42 %. Continúan, competencia teórica metodológica con el 38 %, seguido de cerca con el 36 % de las respuestas la categoría investigación. Por último, las categorías: autonomía profesional, capacidad de gestión y objetivos institucionales representadas en cada caso por el 26 % de las respuestas

Mientras que los cursantes avanzados identifican mayoritariamente con el 100% la competencia teórica-epistemológica como necesaria para una intervención crítica. En segundo lugar –más de la mitad de este grupo con el 54 %- reconoce por igual el trabajo interdisciplinario y análisis del contexto. La autonomía profesional aparece con el 38 % de las respuestas; seguido de la investigación con el 31 %. Con un porcentaje bastante más bajo del 23 % mencionan las habilidades técnicas/metodológicas.

En términos comparativos, se observa como significativo a partir de los datos- del total de ambos cursos- que aparecen más ponderados como aspectos relevantes para una intervención crítica la *competencia teórica-epistemológica* y el *trabajo interdisciplinario* con el 50 % de las respuestas para cada categoría.

Asimismo, se destaca comparativamente que el total de los estudiantes de quinto año (100 %) identifica la variable *competencia teórica-epistemológica* como necesaria para una *intervención crítica* del profesional frente al 38 % de los estudiantes de segundo año de la carrera.

La respuesta de este ítem en un 100 % de los casos, da cuenta de la importancia que otorgan estos –estudiantes avanzados- a los conocimientos científicos que debe poseer el

profesional al leer, analizar e intervenir en las problemáticas sociales; hecho que, si bien es referenciado también por los de segundo año, estos lo hacen en un porcentaje mucho menor.

La selección de esta variable: *competencia teórica-epistemológica* como la más valorada por todo el grupo de quinto año, seguramente se vincula a la idea de cómo vienen configurando la identidad profesional en su trayecto formativo, desde un posicionamiento más crítico de entender la intervención profesional, como venimos exponiendo.

Es así que la valoración de esta variable -fundamentalmente de parte de estos cursantes- habilita pensar *intervenciones* diferentes a las representaciones más comunes que existen en torno al ejercicio profesional. Asimismo, en términos comparativos podemos relacionar como dato significativo de esta tabla en cuanto a la identificación de este último aspecto -del total de los cursantes avanzados y un porcentaje importante de los estudiantes iniciales- con lo analizado antes (Tabla N° 3) en términos de la relevancia otorgada -por más de la mitad de ambos cursos en este caso-cuando reconoce como función significativa del trabajo social “*analizar críticamente los problemas sociales*”, en tanto que esa solvencia teórico-metodológica identificada aquí estaría aportando a ello.

No obstante, es necesario destacar, por ejemplo, que no todos los estudiantes de quinto año identifican como proceso inherente y complementario de la actuación profesional a la *investigación*; como sí responde el 100% en lo referido a la necesidad de que el profesional posea *competencia teórica-epistemológica* para una intervención crítica (Tabla N°6).

Lo que consideramos -a partir de la relación que vamos estableciendo en cuanto a las respuestas que brindan los consultados a los distintos ítems abordados-puede estar representando cierto tipo de *tensión/ruido* en el marco de su proceso formativo,

atendiendo que existe en la lectura que realizan -algunos estudiantes- cierta disociación en el sentido que no recuperan a la *investigación* aportando a esa *intervención crítica* y sí todos reconocen la necesaria *competencia teórica-epistemológica*. Situación que estaría indicando una falta de lectura en términos de relación complementaria entre ambos procesos – *intervención/investigación*.

Es preciso destacar también sobre este punto, otro aspecto que complejiza el análisis-sumado a lo recién descrito- a partir de testimonios que fueron surgiendo en muchos casos, en donde existe confusión en cuanto al significado otorgado al proceso investigativo, refiriendo el mismo como momento del proceso metodológico de la *intervención*; y en consecuencia esto repercute en la falta de claridad de los aportes de la *investigación* al campo disciplinar, expuesto básicamente por estudiantes de segundo año y algunos de quinto año; exceptuando al grupo encuadrado en ese *perfil más crítico* (en ambos cursos) donde sí prima un posicionamiento claro en torno a los objetivos y aportes de la *investigación*. Notamos aquí, a partir de los discursos de los cursantes, cierta coincidencia entre la falta de precisión conceptual que señalamos en el plan de estudio respecto de los procesos de *investigación e intervención* y sus lógicas diferenciadas, como así mismo la poca visibilización respecto a ello señalada en los programas de las asignaturas *específicas* –donde se aborda la especificidad disciplinar- con la lectura que realizan muchos estudiantes en este sentido cuando estos no reconocen a la *investigación* como necesaria para la *intervención crítica*.

En la continuidad del análisis de los datos que aparecen en el cuadro último (Tabla N° 6), es importante subrayar que además de considerar relevante para la *intervención crítica* el componente más personal si se quiere- como la *competencia teórica-epistemológica*- del profesional, también recuperan cuestiones vinculadas al *contexto* (54%) y al *trabajo interdisciplinario* (54)- es decir, en más de la mitad de los consultados en el caso de los de quinto año, y representado en un 49 % y 42 % respectivamente en el caso de los estudiantes de

segundo año. Tales aspectos establecen cierta distancia de una mirada más personalista o de voluntad personal del profesional en su intervención –que si bien la destacan-también dan cuenta de la valoración de los elementos externos al campo profesional, como por ejemplo el *análisis del contexto* como la relación con otros profesionales, en las particularidades que asumirá dicha actuación. Se destaca en este interjuego la *formación* del profesional y el *contexto* en que se desarrolla la intervención.

Sobre ello, Solano y Cubillo sostienen como uno de los *condicionantes* para leer los campos de intervención del trabajo social “la formación, en cuanto a estudios realizados por el y la profesional en las unidades académicas, los procesos de actualización que condicionan la lectura y el accionar” (2009, p. 77).

Las autoras destacan a su vez –en la línea que venimos abordando en cuanto a las respuestas dadas por los estudiantes- “(...) la importancia del *contexto* como factor determinante y transversal para el análisis, interpretación, comprensión e intervención del Trabajo Social” (Solano y Cubillo, 2009, p. 77).

En este marco resulta notorio –como vemos-la relevancia que asignan a lo *interdisciplinario* para las acciones que llevan adelante los profesionales. Si bien ambos grupos lo señalan como importante, el mayor peso lo dan los de quinto año con más de la mitad de los respondentes -54 %- frente a un 49 % de los cursantes del segundo año. Podríamos advertir aquí que en general los estudiantes iniciales y avanzados valoran especialmente esta variable, realizando si se quiere una lectura más de tinte *político*; como cuestiones necesarias y relevantes de la acción profesional, el trabajo en conjunto con otros profesionales ante la complejidad de las problemáticas actuales, aportando desde allí su especificidad.

También aquí es preciso agregar que si bien reconocen la importancia del trabajo interdisciplinario en la actuación profesional, cuando se les consulta en el mismo cuestionario a los fines de ampliar las opiniones: *considera que existe poco reconocimiento del trabajo social de parte de otras profesiones. Si-No. En caso afirmativo fundamentar brevemente su respuesta*, entre las opiniones que aparecen en los cursantes de segundo año de la carrera consideran que hay poco reconocimiento de parte de profesionales de otras disciplinas con relación a las funciones que desarrollan las/os trabajadoras sociales. Entre los motivos expuestos de que esto ocurra mencionan –entre otras cuestiones- porque *desconocen sus funciones; porque se cree solo que hace asistencia y trabajo de campo, que no posee teoría, que tiene poca científicidad*. Esa asistencia queda acotada a entrega de recursos económicos, básicamente, entre las argumentaciones que dan. Vemos aquí –de la lectura que realizan los estudiantes- cómo continuaría fuertemente arraigada en las instituciones esa *identidad atribuida* asignada tradicionalmente desde el Estado al trabajo social y que operaría fuertemente en el quehacer de los trabajadores sociales relegándolos prácticamente a lugares poco valorados por otros profesionales en los equipos de trabajo, asumiéndolos casi como situaciones *crystalizadas* en los contextos laborales. En todo caso sin o con escaso margen de maniobra para su modificación de parte de dichos profesionales; según los consultados.

Asimismo, los estudiantes de quinto año también coinciden en términos generales con que existe *poco reconocimiento* de otros profesionales hacia los trabajadores sociales, porque sostienen que, entre otros aspectos, lo siguen denominando como *asistente social*. Pero agregan que también vinculan al trabajo social con el *asistencialismo* estableciendo una mirada diferente de las/os estudiantes iniciales, porque incorporan una lectura en la que diferencian *asistencialismo* de asistencia. También agregan que esa *desvalorización* hacia los trabajadores sociales se da en los equipos interdisciplinarios -en el trabajo con otros profesionales-, espacios en los que se desprestigia la capacidad de

conocimiento del mismo. Tal falta de reconocimiento se traduce, además—según los testimonios- en diferencias salariales de lo que percibe en las instituciones respecto de otros profesionales, entre otras cuestiones.

Si bien existe una valoración de parte de los cursantes con referencia al *trabajo interdisciplinario* como necesario para una intervención crítica del trabajador social (Tabla N° 6), consideran que en la práctica concreta del ejercicio profesional en las instituciones, no sería igualmente valorado o reconocido sus aportes con respecto a profesionales de otras disciplinas; lo que se explicaría —entre otras cuestiones desde su mirada- porque se trata de una carrera relativamente nueva y recién está posicionándose respecto de otras en el marco de las ciencias sociales.

Citamos un testimonio al respecto:

Porque es una carrera actualmente reconocida o que está siendo conocida recién en la actualidad. Hay mucha competencia dentro de la academia como por ejemplo con médicos, psicólogos, abogados, etc. (Estudiante de 2do año)

A partir de lo expuesto podemos reconocer que existe una mirada de entender a la profesión ubicándola desde *otro lugar*, al tradicionalmente asignado -de parte de los estudiantes- aunque en el ejercicio profesional cotidiano se traduzca en un *campo de luchas* para lograr ese reconocimiento ante otras profesiones. Prima aquí una mirada de la *identidad* como dinámica, en permanente construcción y por ello sujeta a cambios; buscando en estos escenarios institucionales posicionar al colectivo profesional desde un lugar distinto al atribuido históricamente.

Del análisis que hacemos en cuanto a la información proporcionada por los estudiantes respecto a este punto, advertimos ciertas tensiones con las respuestas brindadas más arriba (Tabla N° 5) en cuanto a los motivos por los que se continúa denominando como

asistentes sociales a los profesionales del trabajo social, donde atribuyen -tal cual lo expresamos- como principales causas de que esto ocurra a cuestiones más vinculadas con las *condiciones personales* para el ejercicio de la profesión. Tales expresiones –en las respuestas dadas en los cuestionarios- dan cuenta de rupturas y continuidades de los diferentes aspectos a la hora comprender la complejidad de los procesos de construcción identitaria, en el marco de sus trayectorias educativas/estudiantiles.

En tal sentido, los cursantes de quinto año sostienen que el poco o escaso reconocimiento de otros profesionales a los trabajadores sociales en los espacios institucionales, se vincula con la *historia* de la profesión, es decir, la manera en que esta impronta fuertemente interventiva –representación que subsiste de sus inicios-, vinculada al *hacer* sin mayor consistencia científica, tiene su correlato en los tiempos actuales en términos de representaciones sociales, sin dudas relacionada a esa *identidad atribuida* a la que venimos haciendo referencia.

También entre las argumentaciones que dan ambos grupos a esta situación de *desvalorización* hacia la profesión aparece el hecho de *no tener control de nuestro trabajo*. Lo que se puede vincular-aunque no lo expliciten- a su condición de asalariado, situación que implica una serie de condicionantes en términos de cómo se juega la autonomía profesional en el contexto institucional. Sumado a las explicaciones comentadas más arriba cuando muchos consultados asignan a cuestiones más de índole personal del profesional, las dificultades para posicionarse desde un lugar más crítico si se quiere. Por lo que se juegan en la explicación elementos externos al campo; por ejemplo: condiciones institucionales, representaciones de otros en torno a nuestro oficio; como también otras razones como ser falta de actualización/capacitación de los profesionales que conlleva prácticas rutinarias; entre otros aspectos.

Algunos ejemplos respecto de ello podemos referir cuando expresan que *muchos creen* -en el marco de las instituciones- que los trabajadores sociales están para *entregar bolsas de mercaderías* o solo *realizar censos*, vinculándose con la mirada meramente interventiva y más instrumentalista de la profesión. Es así que “el *hacer profesional* emerge como la plataforma desde la que se erige la legitimación al que se le adjudica un valor negativo por su homologación a *ejecución ...*” (Cazzaniga, 2014, p. 96).

Lo expuesto por los estudiantes respecto a “cómo nos ven los profesionales de otros campos o referentes institucionales”, podemos vincularlo con la *naturalización de la visión ingenieril* de la que hablamos antes, referenciados en esta autora.

Esto es,

(...) Arraigada en el estereotipo de una profesión sujeta a las urgencias de la realidad (cosa que por otra parte es innegable), demanda para su legitimación sólo los insumos prácticos necesarios para la acción, entendiendo por prácticos aquellos que devienen de la más pura razón instrumental. (Cazzaniga, 2014, p. 72)

Lo que queda evidenciado en testimonios como:

(...) yo considero que existe poco reconocimiento de parte de otros profesionales por el estereotipo que se tiene de la carrera y por el desconocimiento. (Estudiante de segundo año)

En el mismo sentido, cuando se desprende de esa *visión ingenieril* la vinculación del trabajo social con la idea de *técnica* “(...) con una formación que se expresa en el bien hacer en la relación recursos-demandas, particularmente en la capacidad de la administración escasa del primer término del binomio. O como profesión destinada a *resolver* problemas sociales” (Cazzaniga, 2014, p. 71).

Con relación a lo expuesto también es preciso aclarar que si bien la mayoría de los estudiantes que responde, reconoce la poca valorización de profesionales de otras disciplinas respecto del quehacer profesional de los trabajadores sociales en las instituciones,

hay un grupo minoritario de ambos cursos –encuadrados en este *perfil más crítico* al que venimos referenciando- que establece diferenciación sobre tales opiniones, expresando por el contrario que en los últimos tiempos el trabajo social se fue consolidando como profesión y esto tiene su correlato en el reconocimiento de otras profesiones hacia la nuestra. Entre las argumentaciones que mencionan como cuestiones que contribuyeron a ello están: la lucha que el colectivo profesional lleva adelante, la capacitación a partir de congresos, continuar actualizándose en diferentes temáticas; como también elementos del contexto, por ejemplo, a través de la definición de diferentes políticas sociales que de algún modo se cruzan para poder ir consolidando nuestra profesión en tal sentido.

A continuación, citamos testimonios al respecto, planteados en las reflexiones en los grupos focales:

(...) porque hay un trabajo del colectivo del trabajo social (...) se ve que hay un trabajo no de uno solo, sino de todo el colectivo que hace que se revalorice la profesión y que se lo vea de otro lado, no del asistente no más que lleva mercadería, sino como aquella persona que es capaz desde la propia formación teórica, metodológica y desde la práctica. (Estudiante de 2do año)

Es una sólida formación académica que permite que esta profesión tenga reconocimiento a nivel social. Y el desempeño del colectivo hace que eso se vea así, y se lo tome así; más allá de que siga siendo un proceso porque todavía la idea que tienen del trabajador social que es solamente ayuda está todavía impregnada en el colectivo social. (Estudiante de quinto año)

4. La formación como otro aspecto que incide en las prácticas del ejercicio profesional

Con relación a este punto-y complementando con la información que surge en los grupos focales- otro elemento explicativo del tipo de prácticas que llevan adelante los profesionales en las instituciones, lo vinculan a la *formación de grado* que hayan recibido de acuerdo al plan de estudio cursado. Aunque también aquí hay que expresar que existe una lectura diferencial de acuerdo al *perfil* de estudiantes consultados.

De la misma forma, un grupo de cursantes –no encuadrados en este perfil más crítico- considera que las propuestas formativas más *viejas* traslucen una concepción conservadora de la profesión –vinculada a esa *identidad atribuida*-, que tiene su correlato en el tipo de prácticas que desarrollan los profesionales. Se asume a partir de tales definiciones, tal vez, una mirada de la identidad más bien esencialista, en tanto no se vislumbra posibilidades de cambio de los profesionales una vez egresados; y visto a los cursantes de dichas propuestas académicas como un grupo más bien homogéneo en su interior.

En cambio, los egresados que transitaron planes curriculares más actualizados dan cuenta –desde la lectura de estos estudiantes- de otro *posicionamiento* profesional al interior de las instituciones empleadoras. Limitando de esta manera dicho análisis al proceso formativo, además de las características *personales* de las que se habla más arriba de manera general.

Los estudiantes con *perfil crítico* trascienden esta mirada como expusimos previamente. Es así que –estos últimos- amplían su lectura con respecto a las causas que inciden en los diferentes tipos de prácticas incorporando, además de lo formativo, como venimos viendo –claramente- otros elementos a considerar: tipo de institución, objetivos profesionales, objetivos institucionales, contexto, tipo de políticas, cuestiones de índoles más personal como, por ejemplo, actualización, entre otros; en una línea de continuidad con respuestas previas.

También incorporan como relevante los logros en términos colectivos, que fue ganando el trabajo social como profesión con relación a otras disciplinas del campo de lo social, vinculada a contextos y momentos particulares, que necesariamente implica llevar adelante otro tipo de estrategias profesionales, además de las asistenciales; como expusimos antes.

Este mismo grupo de consultados agrega en sus explicaciones, que muchas veces de acuerdo a los momentos, condicionantes o demandas, inclusive puede *coexistir* en los mismos profesionales prácticas más vinculadas al asistencialismo y en otros momentos más *progresistas*, trascendiendo de este modo posicionamientos más bien deterministas o binarios como lo planteado por el otro grupo mayoritario de cursantes. Es decir, interpelan esta idea de considerar –tal cual lo planteado por Healy (2001)-, que de acuerdo a determinadas prácticas y lugares estas de por sí tuvieran el tinte de *críticas* y/o *progresistas*; y otras con diferente impronta y lugares distintos serán consideradas como *conservadoras*. Estos cursantes-posicionados de manera diferente a la mayoría como venimos comentando-, reconocen diferentes matices en la reflexión en este punto también.

Además, sostienen que a medida que los trabajadores sociales van ganando autonomía en su espacio laboral asumen un perfil más crítico, trascendiendo en sus estrategias las demandas institucionales más inmediatas y/o con carácter de urgente. Advertimos cómo estos estudiantes establecen rupturas en términos de posicionamientos binarios como, por ejemplo, conservador vs progresista, es decir que algunos profesionales tengan prácticas más rutinarias, asistencialistas y otras críticas únicamente, sino que necesariamente dicho proceso supone otros matices en su lectura. Se incluye aquí como significativo también las *trayectorias* que van configurando los agentes en las instituciones en las que desarrollan su ejercicio profesional, por lo que prima una idea de identidad fluida, en construcción, de acuerdo a las particularidades de los procesos en los que se ven implicados los profesionales.

Más adelante vincularemos esta información con el concepto de *autonomía*, ampliando su tratamiento con la reflexión surgida en los grupos focales.

En la continuidad del análisis de los datos -Tabla N° 6-si bien como dijimos se pondera el *contexto* como necesario de considerar para la *intervención crítica*, los estudiantes

de quinto año no mencionan directamente como un condicionante en el desarrollo de las acciones los *objetivos institucionales*, mientras que los de segundo año le otorgan mayor peso a dicha categoría en sus respuestas (26%).

Tales opiniones la leemos en términos del momento en que cada grupo se encuentra en su proceso de formación: en el cual consideramos que la respuesta que brindan los cursantes iniciales se vincula con el hecho de que en segundo año cursan por un lado, como materia específica teórica del campo profesional *Trabajo Social en ámbitos institucionales*, en la cual abordan los aspectos constitutivos de las *instituciones* como espacios de inserción profesional –entre otros aspectos–, por lo que tienen muy presente, al momento de sus respuestas, los *condicionantes institucionales* en el desarrollo de las prácticas profesionales. Asimismo, hay que considerar el peso que dan en sus opiniones a las habilidades técnicas/metodológicas (42 %) atendiendo que la otra materia específica del campo profesional que cursan es *Taller II: Aproximación al Campo de Actuación Profesional*, donde se trabaja contenidos vinculados a las técnicas de relevamientos de datos y de registro en el desarrollo del ejercicio profesional, hecho que también puede incidir en sus opiniones en las respuestas que brindan.

Advertimos a partir de ello el énfasis dado en el *hacer* del profesional por parte de los cursantes de segundo año, que mucho tiene que ver con las representaciones con las que ingresan a la carrera; en cambio, los estudiantes avanzados otorgan menor relevancia a este aspecto, a partir de sus respuestas en este cuadro. Creemos que tales argumentos dan cuenta de posicionamientos distintos a la hora de leer y entender al trabajo social en términos generales, en función de su momento formativo.

Por otro lado, en la lectura de tales datos (Tabla N° 6) se destaca, al igual que las respuestas proporcionadas en Tabla N°3, el peso que dan a la *investigación* los estudiantes

iniciales, representado en un 36% en las respuestas frente a un 31 % respecto a los consultados del otro curso (quinto año). Aquí, y en función de lo que venimos analizando, habría que considerar cómo interpretan los de segundo año la investigación en tal sentido, porque sus ideas respecto a ella –a esta altura de su trayecto formativo- en la mayoría de los casos la asumen como *investigación diagnóstica* para el conocimiento de la realidad, con el propósito de intervenir (es decir, como un momento del proceso metodológico) y no con el *sentido o propósito* de aportar a la producción de conocimiento al campo de la disciplina. Esto surge de sus opiniones en los distintos ítems abordados en el cuestionario -como lo expusimos más arriba-, considerando además en tal sentido lo que muchas veces plantean en los espacios de clase. Empero, los estudiantes de quinto año que mencionan como importante la investigación le dan otra connotación en términos de aporte/contribución a la disciplina.

Si bien esta lectura que realizan los cursantes de segundo año puede explicarse en parte por el momento en que se encuentran transitando la carrera, sin haber cursado aún las materias metodológicas vinculadas a los procesos investigativos, también dicha confusión puede inscribirse en el tratamiento de estos temas en los espacios de las clases-curriculum real-. Como vimos, dicha confusión conceptual o falta de precisión de ambos procesos: de investigación e intervención se refleja en el *discurso* del Plan de Estudio y algunos programas de las denominadas materias específicas; como por ejemplo cuando se menciona al *objeto de estudio* en el marco del proceso de intervención o a la *investigación* como un momento más del proceso metodológico. Consideramos que esas ambigüedades conceptuales que aparecen en lo *discursivo* de la propuesta curricular, eventualmente pueden traducirse luego en los espacios curriculares como falta de precisión en el tratamiento de dichos temas. Insistimos en expresar que tales confusiones tienen una inscripción mucho más amplia vinculada a la propia trayectoria histórica del trabajo social, hecho del que nuestra propuesta formativa no queda escindida. Por ello es necesario, como lo manifestamos, la revisión epistemológica

permanente que nos compete aquí, en nuestra condición de formadores en la academia, apostando así a una formación más sólida.

Ahora es preciso considerar que una parte reducida de estos estudiantes iniciales identificados con este *perfil más crítico*, expresan claramente –en los grupos focales– como también en otras respuestas brindadas en el cuestionario respecto a: funciones, aspectos necesarios para una intervención crítica, por ejemplo, el sentido que tiene la investigación en términos de aportes a la disciplina diferenciándola con los propósitos de la intervención. Dan cuenta así de una apropiación en términos de contenidos, que trasciende el momento que se encuentran en su trayecto formativo, donde entendemos que ese posicionamiento se explica por sus vivencias/participación en diferentes espacios además del estrictamente curricular que define otra impronta en su formación, marcando trayectorias diferenciadas en tal sentido.

5. Perfil de estudiantes con posicionamiento crítico

En función de lo que venimos argumentando resulta importante diferenciar el *perfil* de los estudiantes que responden respecto al proceso investigativo como necesario para una intervención crítica, cruzando con *sustrayectorias educativas/estudiantiles* cuando más adelante abordamos la dimensión biográfica. Es decir, es pertinente para el análisis conocer *quiénes* son esos estudiantes que ya en los primeros años valoran este aspecto, como también identificar el perfil de los de quinto año que son consecuentes en los argumentos que dan en sus diferentes respuestas a las consultas del formulario de encuesta y en los grupos focales.

A los fines de una mayor comprensión de nuestro objeto de estudio, consideramos significativo dilucidar *quiénes* de estos consultados mantienen a lo largo de sus respuestas en los cuestionarios–lo que se amplía en el abordaje cualitativo–una continuidad en términos de ponderar la *investigación* como inherente a nuestra identidad profesional a partir

de diferentes preguntas y/o aspectos abordados, estableciendo en sus opiniones un posicionamiento diferente respecto de la mayoría, a partir de los datos relevados.

Por otro lado, resulta llamativo que solo cuatro estudiantes avanzados hayan respondido como importante para la intervención crítica a la investigación, lo que también puede estar significando que como se habla de intervención la mayoría no lo reconoce como necesario, en tanto lo leen como procesos con propósitos diferentes a ambos: intervención del de investigación; y en tal sentido a esta última dimensión la ponderan en otras respuestas que dan. Aunque ambos procesos son inherentes y complementarios del trabajo social, aquí no lo incluyen como respuesta; como ya dijimos, aparece cierta desarticulación y/o falta de relación entre ambas funciones al no considerar en este caso el grupo de quinto año como necesaria para una intervención crítica a la investigación en términos de proceso que aporta conocimiento a ello, excepto el caso de estos *cuatro* estudiantes –perfil crítico- que sí lo vinculan, ampliando dichos argumentos luego en la reflexión de los grupos focales.

Situación que debemos advertir-en la mayoría de los estudiantes avanzados- llama la atención, en tanto que en su lectura no recuperan los aportes de los procesos investigativos en términos de conocimientos que posibiliten y/o habiliten intervenciones críticas. La no consideración de los aportes de la investigación al campo o que no aparezca tan claramente explicitada por la mayoría de estos cursantes, puede también vincularse con el análisis que realizamos respecto de los programas de las asignaturas específicas, donde notábamos que este tema aparecía prácticamente invisibilizado en todos ellos. Como expresamos antes, si bien la investigación y lo que implica en términos de proceso, es abordada como tema en materias del núcleo metodológico-instrumental del Plan de Estudio; particularmente en *Metodología de la investigación social cuantitativa* y *Metodología de la investigación social cualitativa*, también nos llama la atención que dichos contenidos no aparezcan explicitados en términos de relación, en las *específicas* donde se aborda lo

vinculado al *objeto de la disciplina* y se define la *especificidad disciplinar*, de acuerdo al Plan de Estudio (2010). Podríamos decir aquí que esa *especificidad* –desde la currícula- pasa por recuperar fuertemente la dimensión *interventiva* de la profesión, centrada en su *hacer*; y donde lo investigativo aparece claramente con menos consistencia, aunque en el *discurso* del plan se mencione lo *disciplinar* como especificidad, con lo que ello supone. Notamos así, que esa falta de relación en el *discurso* que prevalece en las materias del núcleo del campo profesional con respecto a las del núcleo metodológico, vinculado particularmente a los aportes de la investigación al campo profesional, se refleja también en el relato de los estudiantes con relación al tema. Lo que entendemos se visualiza en sus diversos testimonios a partir de lo cual se posiciona al trabajo social en el *hacer* en detrimento del *conocer*, por lo que pierde fuerza aquí su reconocimiento como *disciplina* como aporte a la producción de conocimiento. Igualmente, lo descrito aparece como *debilidad* en el marco de la propuesta académica –que tiene su inscripción en la historia de la profesión-, en el que muchas veces desde lo formativo se termina reforzando representaciones fuertemente arraigadas en torno a esa identidad, por lo que coexisten rupturas y continuidades en ese sentido.

En esta línea adherimos con Robles cuando sostiene que “(...) si tal es la importancia de la formación académica, cabe interrogarnos respecto de si algo de lo que enseñamos en las aulas universitarias, contribuye sino a reforzar, al menos a mantener ciertos hábitos sobre los que supuestamente luchamos” (2013, p. 169).

Advertimos la necesidad de revisar y superar tales limitaciones con el propósito de dar mayor consistencia a la formación como futuros trabajadores sociales, posicionando así al trabajo social como disciplina. Lo que tendrá su impacto en los procesos de configuración identitaria.

En el análisis de otros aspectos destacados por los consultados como necesarios para llevar adelante una *intervención crítica* (Tabla N° 6), también es preciso establecer una diferencia entre sus posicionamientos. Si bien algunos estudiantes –no incluidos en este perfil más crítico- mencionan los condicionantes institucionales sumado a la condición de *asalariado* del trabajador social -cuando se amplía la información a partir del trabajo cualitativo-, generalmente este aspecto lo entienden como condicionante para el despliegue de un ejercicio profesional más crítico; sin posibilidades de generar *intersticios* que habilite otro tipo de acciones. Reforzadas si se quiere además por limitantes más bien *personales* del profesional, en términos de prácticas rutinarias, conservadoras que lleva adelante, aspecto este último que aparece mencionado por más de la mitad de los encuestados –de ambos cursos en Tabla N° 5- con relación a las *causas por las que se sigue denominando asistente social*.

Tales opiniones se ven reforzadas por referentes del grupo mayoritario -de segundo y quinto año- en los grupos focales, a partir de algunos testimonios que se citan a continuación:

Tiene que ver con la historia, tiene una construcción un tanto social y algunas veces se reproduce a veces sin querer desde el mismo profesional, esa mirada que existe del trabajador social desde la sociedad vinculado a la asistencia, se sigue reproduciendo y aceptando que es así. (Estudiante de quinto año)

En mi caso, la directora del área donde estoy es trabajadora social y se aleja bastante de esa postura crítica, reflexiva y constante. Teniendo en cuenta que las demandas son muy numerosas, y se aboca más a responder a esas demandas sin tener en cuenta esa mirada crítica, no tienen prioridad en ese rol digamos. Tomar decisiones sin esa mirada compleja crítica, y donde se desenvuelve en problemáticas habitacionales que es muy importante y tiene que desarrollar esa mirada crítica, y de este modo se refuerza esa imagen de asistente. (Estudiante de quinto año)

Yo creo que porque en las instituciones siempre están atendiendo cosas que hay que resolver rápidamente si no la situación de la gente se agrava y ahí están los trabajadores sociales, no hay tiempo para otras cosas. (Estudiante de 2do año)

Ahora, tales afirmaciones en cuanto a las condiciones institucionales en que se inscriben las acciones del profesional remite a la consideración de cómo se juega su *autonomía* en esos espacios, aspecto que consideramos tiene directa vinculación con lo previamente abordado con relación al tipo de prácticas que llevan adelante los profesionales – desde la lectura de los estudiantes-, y cómo es visto el aporte o en qué lugar posicionan al trabajo socialprofesionales de otras disciplinas u otros actores institucionales. Mirada que, como venimos expresando, presenta matices diferentes en función del perfil de cursantes consultados –tanto de segundo como de quinto año-, y que también tiene su correlato en la manera en que analizan cómo se juega esa *autonomía* profesional en los campos de intervención.

En tal sentido citamos algunos testimonios de estudiantes con perfil más crítico:

Creo que también tiene que ver con la autonomía que uno tiene que tener como profesional, y reconocimiento de la identidad diciendo, yo sé cuál es mi lugar dentro de la institución. Porque hay diferentes elementos, puede ser que el otro profesional no nos reconozca, pero yo igual pueda plantear mi lugar, aunque no tengan en cuenta. En las instituciones los trabajadores sociales abordan distintas situaciones que hace que deban plantarse como profesionales, pero me parece que no se puede generalizar depende del proceso y trayectoria de cada persona. (Estudiante de 5to año)

Hay todo un proceso en el cual uno debe insertarse en la problemática para llevar a cabo los objetivos de la institución y los objetivos profesionales también, si nosotros estamos contratados por una institución y como dicen somos asalariados y necesitamos del beneficio de nuestro ingreso, pero así también tenemos un objetivo profesional en el cual entra en juego lo ético político. Que por más que la organización tenga un objetivo y nosotros vemos que no coincide con el nuestro como profesional, que no va a favorecer a la demanda del sujeto, uno tiene que dar solución no va a perder su trabajo, pero ver la manera de buscar una mediación entre los objetivos institucionales y profesionales, y que las limitaciones no te hagan ser un manejado por la institución, sino alguien que también tenga voz y decisión; es ir ganándose el lugar. (Estudiante de 5to año)

(...) desde las instituciones sale lo del trabajador social y lo de asistente, porque las personas que trabajan en la institución repiten lo que escuchan adentro (...) entonces si desde una institución nosotros tenemos, no

sé si un rol pasivo, pero como decía ella de no querer cambiar las cosas, y le dicen hacé esto y uno hace no más y no le interesa nada con tal de tener el sueldo (...) creo que de ahí viene (...) desde las instituciones. (Estudiante de 2do año)

El cambio lo marca no sólo lo histórico, sino también el contexto y cómo nosotros nos posicionamos, por ahí uno tiende más al asistencialismo, por el tipo de gobierno que había, entonces ahora desde la noción más amplia de lo que es el trabajo social, Licenciada/o en Trabajo Social, como que va construyendo y va haciendo notar su posición desde las instituciones, también la lucha entre los poderes (...) marcar el posicionamiento porque por ahí te dicen que los únicos profesionales son los médicos por ejemplo en el área salud, y los trabajadores sociales son reconocidos como asistente social, lo que hace es asistencia (...) eso es lo que está instalado. (Estudiante de 2do año)

A modo de reflexión general de la última tabla, y lo que se amplía a partir de las reflexiones de los grupos focales, vemos cómo los diferentes elementos involucrados en el desarrollo de intervenciones críticas -a partir de las argumentaciones expuestas-, jugarán y tendrán distinto peso –en cuanto a la forma de leer las particularidades del ejercicio profesional- de acuerdo al grupo de consultados que responda.

En tal sentido, podemos notar que los estudiantes con este perfil más crítico cuando definen la *autonomía* ponen claramente en tensión las opiniones de parte de la mayoría, sosteniendo que los diferentes elementos que confluyen en el espacio institucional - condición de asalariado, objetivos institucionales vs objetivos profesionales, recursos, tipo de demandas, entre otros- lo leen como *condicionantes*, pero no *determinantes* para el desarrollo de las estrategias profesionales. El profesional pondrá a jugar su autonomía -siempre *relativa* como lo expresa Aquín (2009)-, aprovechando esos *intersticios institucionales* que posibilite el despliegue de prácticas más novedosas o creativas, más allá de lo meramente asistencial, proceso que irá conformando las *trayectorias* de los trabajadores sociales en cada lugar.

Dicho posicionamiento estaría dando cuenta que este grupo de estudiantes entiende la construcción de la identidad como proceso, que se jugará en los espacios a partir de las particularidades que asuma el quehacer profesional y no como una actuación

encorsetada definida exclusivamente por lo que se espera de la misma –representaciones sociales y expectativas en general- vinculada a esa *identidad atribuida*. Perspectiva esta última más coincidente con lo que opina el resto de cursantes –incluidos en el grupo mayoritario- cuando sostienen por el contrario que tales elementos limitan y/o imposibilitan trascender prácticas conservadoras, en el día a día del trabajo institucional, primando una mirada más bien determinista de la situación. Como expusimos antes, si bien reconocen como significativo además del nivel asistencial los niveles promocional y preventivo, en la realidad del ejercicio profesional prevalece prácticas enmarcadas en lo asistencial, indican estudiantes del grupo mayoritario no incluidos en el perfil crítico. Tales opiniones se pueden relacionar con posiciones previas de estos cursantes en cuanto a otros indicadores abordados como: profesión-disciplina, funciones del trabajo social, niveles de la intervención profesional, en una línea de continuidad que avizora menor consistencia argumentativa en el tratamiento de nuestro objeto de estudio; como también considerar como otro elemento-que contribuye posiblemente a ello- las *debilidades* que presenta la misma propuesta curricular. Esto se continuará analizando con el cruce de otros indicadores.

Con relación a ello, coincidimos con el planteo de Cazzaniga al respecto:

Creemos necesario hacer una distinción analítica entre la autonomía profesional y la autonomía de los profesionales entendiendo su mutua interdependencia. En efecto, si bien los decires y haceres de los profesionales van constituyendo esa práctica especializada que denominamos Trabajo Social, al momento de ser reconocida como profesión autorizada, se produce una relativa separación al adquirir una autonomía. Ésta se diferencia de la de los profesionales, siempre hablando en términos relativos que obviamente no queda estanca, sino que seguirá redefiniendo sus contornos a partir de la práctica de sus agentes. Los profesionales a su vez, según coyunturas y espacios, podrán ser más o menos constreñidos no sólo por las condiciones políticas y/o institucionales sino también por la propia construcción que se fue haciendo de la profesión, por lo que pesan sobre nosotros las diferentes concepciones que se fueron inscribiendo en cada lugar sobre Trabajo Social. (2014, p. 87)

Por otro lado, entre las explicaciones que dan -los cursantes con perfil más *crítico*- para la construcción de diferentes configuraciones en términos de identidad profesional, se menciona justamente la *trayectoria profesional* en distintos espacios, por lo que aparece dimensionado también lo biográfico como aspecto inherente a dicho proceso. Es decir, desde la mirada de los estudiantes con este perfil, el trabajo profesional asume distintas particularidades a partir de *las prácticas que le imprimen sus agentes* también.

Tales expresiones permiten dar cuenta –a partir de la lectura que realizan estos estudiantes- que en los procesos de construcción identitaria hay continuidades y rupturas –con respecto a esa identidad atribuida- en términos de prácticas profesionales; como también en los discursos y representaciones sociales. Como proceso se construye y reconstruye permanentemente en las relaciones sociales; de modo que nuestra identidad profesional está sujeta a permanente cambio, relacionada a esa *fluidez identitaria* analizada antes.

Consideramos que lo expuesto denota –de parte de estos cursantes-una línea de continuidad en sus discursos más compleja e integral en términos de los elementos involucrados en los procesos de construcción de la/s identidad/es profesional/es.

A partir del análisis que venimos realizando se puede dilucidar lo complejo, hasta a veces contradictorio en tales procesos, donde se juega lo social y biográfico en una relación permanente y dinámica.

En función a ello podemos expresar que esa *identidad profesional* en los espacios institucionales se va construyendo. No aparece como algo definido de antemano. Y en ese camino en función de las prácticas que prevalecen, ya sea más de tinte conservador, limitada al asistencialismo, o más bien prácticas creativas, innovadoras, complejas; la explicación acerca de los *motivos* por los que ocurre en uno u otro sentido también son diferentes de parte de los consultados.

Para continuar el abordaje de las diferentes categorías inherentes al concepto de identidad profesional, consideramos ahora los elementos externos al campo.

Tabla N° 7. Identificación de los *elementos externos* al campo profesional más relevantes para la actuación del trabajador social²⁷ según año de cursado (segundo y quinto)

Elementos externos al campo profesional	Segundo Año		Total Sgdo año	Quinto año		Total Quinto año	TOTAL (2do y5to) SíNo	
	Sí	No		Sí	No		Sí	No
Política Social	26 % (14)	74 % (39)	100 % (53)	62 % (8)	38 % (5)	100% (13)	34 % (22)	66 % (44)
Proyecto Político	38% (20)	62% (33)	100 % (53)	69% (9)	31 % (4)	100% (13)	44 % (29)	(56) (37)
Contexto	38% (20)	62 % (33)	100 (53)	15% (2)	85 % (11)	100% (13)	34 % (22)	66 % (44)
Cuestión Social	42 % (22)	58 % (31)	100 % (53)	23 % (3)	77 % (10)	100 % (13)	38 % (25)	62 % (41)
Objetivos institucionales	36 % (19)	64 % (34)	100 % (53)	23 % (3)	77 % (10)	100 % (13)	34 % (22)	66 % (44)

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

La lectura de la tabla con respecto a las opiniones de los estudiantes del segundo año, dan cuenta como elemento externo más relevante para la actuación profesional - en función de las respuestas brindadas- a la *cuestión social* con el 42 %; seguido en porcentajes similares del 38 % para cada indicador: el *proyecto político* y el *contexto*. Los *objetivos institucionales* aparecen con el 36 % y la *política social* por último con el 25 % de las respuestas.

En cuanto a los estudiantes avanzados, notamos que la mayoría identifica al *proyecto político* -69 %-, seguido de cerca en un 62 % por la *política social*. En tercer lugar,

²⁷ En el formulario se les solicitó que identificaran dos elementos externos al campo profesional desde su lectura como los más significativos, dentro de las opciones de respuesta brindadas.

y con cantidad de respuestas similares, se ubican la *cuestión Social* y los *objetivos institucionales*. En un porcentaje más reducido aparece el *contexto* con el 15 % de las respuestas con relación a este punto.

Así los datos proporcionados por ambos cursos dan cuenta que la mayor representación en términos de respuestas ubica como elemento externo al *proyecto político* con el 44 % del total de las respuestas, seguido de la *cuestión social* con el 38 % del total.

En tal sentido, hay que destacar, en términos comparativos, que la información brindada por los cursantes de segundo año es bastante similar en % de respuestas con respecto a las diferentes opciones; en cambio, de los estudiantes avanzados estas están concentradas fuertemente en las categorías de *proyecto político* con el 69 % seguido muy de cerca *política social* con el 62 %. Tales datos permiten inferir un análisis o componente más político en las respuestas de estos últimos, como por ejemplo, la relevancia que adquiere para ellos la consideración de cómo juega el proyecto político en las posibilidades de la actuación profesional. En tanto las políticas sociales asumirán diferentes características de acuerdo al proyecto vigente, y en consecuencia el trabajo social tendrá mayores o menores márgenes de despliegue en términos de estrategias.

Podríamos expresar que aparece una lectura más compleja en términos de los condicionantes del ejercicio profesional, poniendo en *tensión* las argumentaciones antes expuestas en cuanto a por qué se continúa denominando asistente social, donde la mayoría de las respuestas-en ambos grupos de estudiantes- focalizaban casi exclusivamente más en el componente personal como responsabilidad de que esto subsista; como también más indirectamente en la formación recibida.

En la lectura de este cuadro resulta notorio entonces la valoración que establecen respecto del *proyecto político* en las posibilidades del ejercicio profesional de parte

de la mayoría de los estudiantes avanzados. Información que se amplía a partir de los aportes que surgen en el abordaje cualitativo del trabajo de campo.

Resulta llamativo que ponderen, básicamente los estudiantes de quinto año,— tanto el proyecto político como la política social- a partir de preguntas más directas que se realizan en cuanto a elementos externos al campo profesional, sin que previamente haya surgido de sus propias reflexiones estos aspectos en el tratamiento del objeto de estudio.

Tabla N° 8. Identificación de las *áreas/campos*²⁸ más comunes de intervención de los trabajadores sociales²⁹ según año de cursado (segundo y quinto)

Áreas/campos de Intervención Profesional	Segundo Año Sí/No		Total Sgdo año	Quinto año Sí No		Total Quinto año	TOTAL (2do y5to) Sí No	
Penitenciaria	6 % (3)	94 % (50)	100 %	8 % (1)	92 % (12)	100% (13)	6 % (4)	94 % (62)
Docencia	19 % (10)	81 % (43)	100 %	8 % (1)	92% (12)	100% (13)	17 % (11)	83 % (55)
Desarrollo Social	83 % (44)	17 % (9)	100 %	46 % (6)	54 % (7)	100% (13)	76 % (50)	24 % (16)
Infancia	53 % (28)	47 % (25)	100 %	31 % (4)	69 % (9)	100 % (13)	49 % (32)	51 % (34)
Género	47 % (25)	53 % (28)	100 %	54 % (7)	46 % (6)	100 % (13)	49 % (32)	51 % (34)
Salud ¿cuál/es?	47 % (25)	53 % (28)	100 %	62 % (8)	38 % (5)	100 % (13)	50 % (33)	50 % (33)
Educación ¿Cuál/es?	28 % (15)	72 % (38)	100 %	8 % (1)	92 % (12)	100 % (13)	24 % (16)	76 % (50)
Justicia ¿Cuál/es?	23 % (12)	77 % (41)	100 %	31 % (4)	69 % (9)	100 % (13)	24 % (16)	76 % 50
Otros ¿Cuál/es?	2 % (1)	98 % (52)	100 %	-			2 % (1)	98 % (52)

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

²⁸ Las variables se construyeron en función de las respuestas dadas por los estudiantes respecto de las áreas/campos más comunes de intervención del trabajador social.

²⁹ La definición la tomamos de Solano y Cubillo (2009) donde el área se entiende como más general y englobante que el campo. Tomando de Ander Egg (1996) lo vinculan a los *subsistemas que configuran el sistema de bienestar social* (ej. educación, vivienda, bienestar social, otros). En tanto que al *Campo*, estas autoras lo asumen como *el espacio específico o delimitado de la realidad en el que el/la trabajador/a social realiza sus acciones profesionales*. Un área puede incluir diferentes campos de actuación.

Otra de las cuestiones indagadas estuvo referida a áreas/campos que identifican como espacios más conocidos en términos del ejercicio profesional de las/os trabajadoras sociales. Las respuestas brindadas en tal sentido fueron: penitenciaría, docencia, desarrollo social, infancia, género, salud, educación, justicia, otras.

De los datos proporcionados por los estudiantes de segundo año con relación a las áreas/campos más comunes de intervención profesional, vemos que prevalece desarrollo social con el 83 % de las respuestas; seguido con el 53 % por infancia, y con porcentajes similares del 47 % para cada opción: género y salud. Educación aparece con el 28 % seguido de cerca con el 23 % la justicia y la docencia con el 19 %. Ya con porcentaje más reducido del 6%, penitenciaría.

Los números de los cursantes avanzados muestran al área de salud como la opción mayoritariamente identificada con el 62 % de las respuestas; seguido del género con más de la mitad de los respondientes de este grupo -54 %- . Desarrollo social con el 46 %, seguido con porcentajes similares del 31 % para cada opción: infancia y justicia. Por último y con el mismo valor del 8 % se ubican penitenciaría, docencia y educación.

La información recogida en este ítem permite dar cuenta comparativamente, que el *campo profesional* de los trabajadores sociales aparece fuertemente reconocido en las áreas de desarrollo social con un 76% del total de las respuestas de ambos cursos. Cabe aclarar además que el área de infancia tiene una ponderación alta sobre todo en el primer grupo –estudiantes iniciales-, y un poco menos en términos de representación de los estudiantes avanzados de la carrera, aunque igualmente relevante. Se puede mencionar que, si bien los datos en el cuestionario aparezcan como opciones diferenciadas: el área de desarrollo social, por un lado; y por otro el área de infancia, creemos que parte de las respuestas para

algunos pueden estar ya contenidas en la primera opción. Es decir, que se interprete al espacio de infancia subsumido en desarrollo social como un ámbito mayor que lo incluye.

En tal sentido y siguiendo las expresiones de Solano y Cubillo:

El ejercicio profesional del Trabajo Social se ejerce en diversos espacios de intervención, llamados o reconocidos por las y los profesionales como campos, áreas, esferas, sectores y dimensiones.

Aún la profesión no ha logrado la construcción de un criterio de clasificación único para definir en qué interviene (su denominación y ¿cuáles son?), dadas las complejidades de los objetos de intervención y la dinámica con la que se transforman. (2009,p. 81)

Consideramos que tal falta de precisión conceptual en cuanto a la denominación de los espacios de ejercicio profesional como plantean las autoras -propio de nuestra profesión- incide en la lectura y respuesta que dan los estudiantes (Tabla N° 8). Es así que esta ambigüedad -en el uso de categorías inherentes a la especificidad profesional- se plasma en los espacios curriculares y también en el relato de los cursantes en el marco de su formación del campo disciplinar, como lo venimos señalando.

En la continuidad de la lectura de la tabla en referencia, se advierte que existe una alta identificación del área de la *salud* como espacio de inserción laboral representado en un 50 % del total de ambos grupos de estudiantes. Aquellos que precisaron las respuestas respecto de los campos laborales en esta área reconocen básicamente como instituciones los CAPS (Centro de Atención Primaria de la Salud), hospitales: 20 cursantes de segundo -uno de ellos especifica además salud mental y geriátrico el otro- y 4 estudiantes avanzados, además tres cursantes de los primeros años, también mencionan el Ministerio de Salud Pública.

El área de justicia tiene especial reconocimiento, en un porcentaje mayor en los de quinto año, prácticamente en un tercio de ellos (31 %), y en una menor proporción el 23 % de las respuestas de los consultados que cursan el segundo año.

Cuando se les consulta en qué campo de la justicia ejercen los trabajadores sociales mencionan indistintamente-tanto los de segundo como quinto año-, Juzgados de Menores y Familia, Poder judicial (Palacio de Justicia) Comisarías, Ámbito Penitenciario, Adopción, Comisaría de la Mujer. Como dato llamativo surge la identificación de parte de algunos estudiantes del área de la justicia con lo penitenciario, trabajo en cárceles, Comisaría de la Mujer a modo de ejemplo, además del estrictamente judicial.

Más allá de las aclaraciones realizadas, se evidencia –a partir de la lectura de los datos- un claro y mayoritario reconocimiento de las áreas más *tradicionales* del trabajo social como campos dominantes donde desarrollan sus actividades los trabajadores sociales.

Tales espacios *tradicionales* son:

(...) identificados con aquellos en que Trabajo Social se ha insertado desde sus inicios como práctica especializada. Se trata de la institucionalidad propia de la sociedad salarial, típicamente fordista, construida para la implementación de las políticas sociales sectoriales, con fuerte presencia de profesiones hegemónicas y donde el mandato de control social es más evidente. (Cazzaniga, 2014, p. 96)

Con relación a las respuestas de los estudiantes se ubicarían aquí las áreas de justicia, desarrollo social/infancia, salud, penitenciaria/seguridad.

Una cuestión llamativa que surge en las respuestas de casi la mitad de los cursantes de ambos cursos –el 49 % del total- es la identificación del *género* como espacio de actuación profesional, adquiriendo visibilidad en los últimos tiempos. El mismo aparecería incluido como una de las áreas *nuevas o emergentes* “(...) vinculadas con problemáticas que en los últimos años fueron dando lugar a una institucionalidad específica y diferenciada” (Cazzaniga, 2014, p. 96).

En palabras de Cazzaniga podemos expresar que:

Las “nuevas problemáticas” presentan singularidades en tanto incorporan problemas que no son nuevos pero que han obtenido visibilidad en

los últimos tiempos. Cuentan con un impacto público de envergadura y en general están respaldadas por legislaciones nacionales y provinciales, muy centradas en la cuestión de derechos y desplazadas en muchos casos del sesgo de “ayudas materiales”. Están siendo abordadas en la formación académica, son motivos de encuentro y cursos de posgrado, objeto de investigaciones y publicaciones y un aspecto que resaltamos es que estas problemáticas atraviesan toda la estructura de clases.(2014, p. 98)

Por otro lado, y continuando con la lectura de la Tabla N°8, se evidencia una diferenciación notoria entre las respuestas de un curso y otro en cuanto a la identificación del *área de educación*, estableciendo un importante reconocimiento al mismo (28 %) el primer grupo de consultados (segundo año), en tanto que el otro grupo se limita al valor representado en un 8 % en las respuestas (quinto año).

Esto se puede explicar a partir del hecho que si bien la educación es un ámbito nuevo de ejercicio profesional –como los antes referenciados- y la mayor inserción de trabajadores sociales se dio en los últimos años, los consultados que ingresaron más recientemente a la carrera tienen tal vez una representación más fuerte en la identificación de este como espacio laboral de los trabajadores sociales a su ingreso a la facultad, posiblemente diferente que cuando ingresaron los estudiantes cursantes hoy de quinto año, en tanto no tenía la visibilidad que sí tiene actualmente dicha área. Cabe destacar que aún hoy existe una inserción limitada de los trabajadores sociales en los espacios educativos formales, por la falta de cargos profesionales en las escuelas públicas comunes, nos referimos particularmente aquí a la provincia de Misiones.

También reconocen al campo universitario como un espacio laboral más donde los trabajadores sociales se desempeñan. Este reconocimiento del ámbito de la academia, aunque en un número más reducido de estudiantes, resulta interesante –en tanto puede significar desde su mirada- la actividad de los trabajadores sociales no solo vinculada a la docencia, sino también a la investigación, lo que le imprime otra lectura en el reconocimiento

de un *campo* relevante para ubicar a la disciplina desde otro posicionamiento, no limitado a las funciones *tradicionales*.

En este último caso lo podemos relacionar con el planteo de Aquín (2006), cuando refiere que el Trabajo Social como profesión *interviene* en los *procesos de reproducción de sus cuadros*, además de la producción de conocimientos y la modificación de situaciones de vida de los sectores subalternos a través de la prestación de servicios³⁰.

La información relevada –en grupos focales- con relación a las áreas/campos donde ejercen los profesionales del Trabajo Social coincide en términos generales con lo recién expuesto como resultados del cuestionario. Aquí los entrevistados –en el caso de los estudiantes de segundo año- en sus respuestas sostienen que:

(...) yo creo que lo veo más desde lo que es el Desarrollo Social o un contacto más fuerte con los barrios, no sé bien específicamente que área sería eso, también en una institución concreta por el tema de la salud y educación también dentro de los barrios. (Estudiante de 2do año)

(...) lo veo al trabajador social representado con el sector estatal, en todas las instituciones o en todas las áreas debería haber un trabajador social, (...) sin embargo, creo que nosotros también tenemos que pelear para ganar espacios dentro de lo que sería el sector privado, más aún en el contexto actual en donde el estado se está achicando, yo veo la posibilidad también para futuros profesionales, la oportunidad también en sectores no gubernamentales. (Estudiante de 2do año)

También hay lugares públicos donde debería haber trabajadores sociales, por ejemplo, en las escuelas debería haber más, es más, se debería luchar por ese espacio, encima es un lugar muy rico para intervenir. (Estudiante de 2do año)

³⁰Remarco el término intervención para deslindarlo de su asociación casi mecánica con la atención de demandas. Esta diferenciación resulta fundamental para alejarnos de cualquier perspectiva instrumentalista (...) Por eso sostengo en este aspecto, un concepto de intervención que se dirige a la atención de demandas, pero también una intervención en el orden de la producción y transmisión de conocimientos en aquellos espacios que Foucault denomina las instituciones de verdad, entre ellas la universidad. Por tanto, la producción de conocimientos es un acto de intervención en la dinámica social en su nivel discursivo, ya que las teorías que intervienen no se aplican (Aquín, 2006, p.9).

En términos de ampliación de la información podemos expresar que si bien reconocen en el sector estatal los espacios más tradicionales de inserción profesional como ser: desarrollo social, salud, juzgado, penitenciaría; también mencionan la necesidad de *ganarse* otros lugares en función del contexto, de problemáticas *nuevas* necesarias de abordar y que requiere de la especificidad de la disciplina, entre otras cuestiones. Es así que la lectura de los estudiantes, respecto a diferentes categorías inherentes a esa identidad profesional y asumiéndola en su configuración como dinámica en un proceso que conlleva cuestiones que permanecen, pero que también cambian, en términos de rupturas y continuidades; se aplica al reconocimiento que hacen de diversos *campos* del ejercicio profesional, claramente no limitado solo a los más tradicionales.

Por ejemplo, mencionan el área educación como un espacio necesario donde debe haber más trabajadores sociales, que en la actualidad no está cubierto. Además, reconocen la posibilidad de ocupar y/o fortalecer la presencia en otros campos no necesariamente estatales como ONGs³¹, otros en el sector privado.

Los estudiantes de quinto año coinciden –en el abordaje cualitativo– en términos generales con los cursantes iniciales con respecto a las áreas más tradicionales de ejercicio profesional: desarrollo social, salud (CAPS³², hospitales), seguridad, desde donde identifican diferentes campos de mayor inserción laboral de los trabajadores sociales. De igual forma, reconocen otros más nuevos como ser: asociaciones civiles, el IPRODHA (Instituto Provincial de Desarrollo Habitacional), economía social, obras sociales, IPS (Instituto Provincial del Seguro), Ministerio de Educación; identificando también las municipalidades que no mencionaron en los cuestionarios y que aparecen en los grupos focales.

³¹ Organizaciones No Gubernamentales.

Destacan a su vez, y esto es una reflexión que se da en general en la mayoría de este grupo de cursantes, el hecho de que se están abriendo muchos campos para los trabajadores sociales, diferentes a los manifestados, desde los cuales se aborda “problemáticas nuevas” que aparecen en la *agenda pública* vinculadas a las temáticas de *género* -tal cual expresamos antes-, como también el problema de la *violencia* –en sus diferentes aristas-, el campo de la salud mental; entre otros. En la línea de Cazzaniga (2014) –antes expuesta-, más que problemáticas *nuevas* hay que expresar que adquieren visibilidad en los últimos tiempos. Se instalan en la agenda y abren todo un abanico de posibilidades como espacios para los trabajadores sociales, desde la dimensión constitutiva de nuestra profesión relacionada con los derechos sociales de ciudadanía.

A continuación, citamos algunos testimonios al respecto:

(...) puedo mencionar el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia, el mismo ministerio a nivel nacional, el Ministerio de Salud sé también que hay muchos trabajadores sociales trabajando en diferentes lugares principalmente en Caps de diferentes barrios. También el Ministerio de Educación, no son muchos, pero es un campo nuevo para el trabajo social, en la Municipalidad de Posadas y en diferentes programas también. (Estudiante de quinto año)

(...) además de lo que ya se mencionó también está lo que se conoce como tercer sector, sobre organizaciones civiles y fundaciones, creo que es un ámbito donde el trabajador social tiene mucho para hacer. (Estudiante de quinto año)

Una particularidad que surge en sus respuestas –a diferencia de los de segundo año- es que cuando mencionan los diversos campos, también expresan que los trabajadores sociales son los encargados de *elaborar informes*: sociales, socioeconómicos, ambientales, que son demandados por las instituciones de acuerdo a su competencia. Situación que da cuenta del reconocimiento de una de las *funciones específicas* del trabajo social. Si bien resulta interesante para el análisis resaltarla como función inherente a la identidad profesional,

las respuestas que brindan en tal sentido queda limitada a esa función, sobredimensionando esta y desdibujando otras funciones igualmente relevantes en los espacios referenciados.

(...) en las fuerzas de seguridad también hay trabajadores sociales, donde se hacen muchos informes socio-ambientales y trabajan mucho con las familias de los policías también. (Estudiante de quinto año)

Ministerio de Salud Pública, también todo lo que sea hospitales en la provincia, municipalidad, la Entidad Binacional Yacyretá y cada vez se van abriendo muchos campos para el trabajo social...realizan distintos informes que les solicitan las instituciones. (Estudiante de quinto año)

Tabla N° 9. Reconocimiento de áreas/campos/instituciones donde le gustaría desempeñarse laboralmente una vez egresado³³ según año de cursado (segundo y quinto)

Áreas/campos/instituciones de Intervención Profesional	Segundo Año %		Total Sgdo año	Quinto año		Total Quinto año	TOTAL (2do y5to)	
	Sí	No		Sí	No		Sí	No
Infancia	17 % (9)	83 % (44)	100 % (53)	-	-	100% (13)	17 % (9)	83 % (44)
Justicia/Judicial	34 % (14)	66 % (39)	100 % (53)	23 % (3)	77% (10)	100% (13)	26 % (17)	74 % (49)
Salud	19% (10)	81% (43)	100 % (53)	23 % (3)	77% (10)	100% (13)	20 % (13)	80 % (53)
Penitenciaria	6 % (3)	94 % (50)	100 % (53)	-	-	100 % (13)	6 % (3)	94 % (50)
Cáritas	2 % (1)	98 % (52)	100 % (53)	-	-	100 % (13)	2 % (1)	98 % (52)
Género	6 % (3)	94 % (50)	100 % (53)	15 % (2)	85 % (11)	100 % (13)	8 % (5)	92 % (61)
Educación	21 % (11)	79 % (42)	100 % (53)	31% (4)	69 % (9)	100 % (13)	23 % (15)	77 % (51)
Municipalidad	2 % (1)	98 % (52)	100 % (53)	8 % (1)	92 % (12)	100 % (13)	3 % (2)	97 % (64)
Desarrollo Social	11 % (6)	89 % (47)	100 % (53)	31% (4)	69 % (9)	100 % (13)	15 % (10)	85 % (56)
PS amplias e integrales ³⁴	2% (1)	98 % (52)	100 % (53)	8 % (1)	92 % (12)	100 % (13)	3 % (2)	97 % (64)

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

³³Es importante comentar que las respuestas que aparecen no significan necesariamente que corresponden a diferentes cursantes, atendiendo que algunos de ellos responden con más de una opción respecto a esta pregunta. Las variables de esta tabla fueron construidas a partir de las respuestas que dieron los cursantes a una pregunta abierta con relación a áreas/campos/instituciones donde le gustaría desempeñarse laboralmente una vez recibido.

³⁴ Instituciones de asistencia o más sectorizadas como, por ejemplo, el PAMI (Programa de Atención Médica Integral).

La lectura de los datos del grupo de segundo año indica, en términos de preferencias para desempeñarse como trabajador social una vez egresado, al área de justicia con el 34 % de las respuestas, seguido por educación con el 21 % y en tercer lugar con el 19 % aparece el área de salud; seguido con el 17 % infancia. Desarrollo social está representado con el 11% y con porcentajes inferiores en elección se ubican las áreas de género y penitenciaria con el 6 % respectivamente. Por último, con el 2 % en cada caso Cáritas, municipalidad y políticas sociales e integrales.

Mientras que los cursantes avanzados identifican mayoritariamente –con el 31% en cada caso- las áreas de educación y desarrollo social como opción para su desempeño laboral una vez egresados. En valores similares del 23 % reconocen salud y justicia y con un 15 % de las respuestas aparece el género como campo. Por último, en porcentajes similares y más reducido con el 8 %,municipalidad y las políticas sociales amplias e integrales.

De las respuestas ofrecidas –cabe aclarar que no todos contestaron sobre este punto-, se destaca la relevancia que dan casi la mayoría de los respondentes -de ambos cursos- a las áreas más tradicionales del campo profesional como futuros espacios donde les gustaría insertarse laboralmente, como ser: justicia (26 %), salud (20 %) y desarrollo social (15 %) respectivamente. Los estudiantes de quinto año, si bien no mencionan directamente el área de infancia, pueden estar incluyendo a este en el área de desarrollo social –como campo-; como ya lo explicitamos en las respuestas que brindan estos con relación a otras dimensiones relevadas (Tabla N° 8). Además, es oportuno aclarar que se incluye la *infancia* en el organigrama del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Misiones; es decir como área aparece *Desarrollo Social* e inscripto aquí el campo de la *infancia*. Institución donde habitualmente desarrollan sus prácticas de formación profesional los estudiantes, por lo que sus respuestas pueden analizarse también desde ese lugar.

Asimismo, resulta importante destacar *educación* como una de las áreas más recientes en términos de mayor inserción profesional de los trabajadores sociales, también aquí aparece especialmente valorada por ambos grupos –con un 23 % del total de respuestas- como espacio futuro de inserción profesional. En cambio, el campo vinculado al *género*–con la suma de un 8 % de ambos cursos- aparece proporcionalmente en términos de respuesta mucho menos mencionado con respecto a las otras *áreas* referenciadas, contrastando con los datos arrojados cuando se les consultó por ¿cuáles son las áreas/campos más comunes de intervención del trabajador social? (Tabla N°8), donde aparecía como relevante en términos de respuestas justamente este campo, como lo analizamos más arriba. Tal vez sus respuestas se explican por una identificación aun difusa del mismo como espacio de intervención, no consolidado en términos del desarrollo del quehacer profesional.

Por ende, podemos vincularlo con lo que plantea Cazzaniga en cuanto a las denominadas áreas nuevas o emergentes de ejercicio profesional, desde donde se encuadraría lo de género:

Las intervenciones en las mismas son interdisciplinarias e incluso los demás profesionales se encuentran en una especie de aprendizaje. En otras palabras, no existe en esas problemáticas una *apropiación* disciplinaria sobre la que las diferentes profesiones puedan disputar *competencia exclusiva*. Por otra parte, justamente por esta situación los *mandatos* –tanto internos como externos- no estarían tan presentes. (2014, p. 98)

También acá podemos expresar cierta *continuidad* en la representación de nuestra *identidad* como profesión vinculada a las áreas más tradicionales del ejercicio profesional; pero también ciertas *rupturas* a partir del reconocimiento de otros campos –si se quiere más “nuevos”- como lo son el de educación y el de género.

Otro dato interesante de considerar es la poca identificación con el área municipal o áreas municipales que aparecen como respuestas, atendiendo a la cantidad de trabajadores sociales insertos en esos espacios, a través de diferentes programas/proyectos.

Cuando se indaga sobre esto sostienen los estudiantes que existen condiciones de mayor precarización laboral de muchos de los profesionales en esos ámbitos respecto de otros; como ser contratos a término –más allá que también se da en otros lugares, aquí resulta ser más notorio-, salario por debajo de lo que se paga en otras instituciones, etc. Situación que da cuenta en parte, al escaso reconocimiento como opción para el ejercicio profesional una vez egresados. Reflexiones estas últimas que se dieron básicamente en los espacios de los grupos focales.

6. Dimensión proceso formativo

Tal cual lo expresamos, otra de las dimensiones abordadas en esta investigación refiere a las opiniones de los estudiantes respecto al *proceso formativo*, en tanto que el abordaje de nuestro objeto de estudio lo enmarcamos durante su formación académica de grado. Aquí principalmente las preguntas estuvieron orientadas a relevar información sobre la mirada de los estudiantes respecto al Plan de Estudio actual de la carrera; conocer sus opiniones y análisis en términos de los aportes del mismo a su formación, –y herramientas que les brinda- como futuros trabajadores sociales.

A tal efecto se les consultó –en primer término, desde el abordaje cuantitativo- si la propuesta curricular contribuye a: una sólida formación profesional; si presenta debilidades para una formación académica competente y crítica; o si no contribuye a una sólida formación profesional. En las tablas que siguen se exponen las respuestas de los estudiantes del segundo y quinto año de la carrera; con las argumentaciones correspondientes de aquellos que justificaron su respuesta en los formularios.

Tabla N° 10. Acerca del proceso formativo de la carrera Licenciatura en Trabajo Social (Plan 2010), se escuchan algunas opiniones sobre las que le pedimos que nos diga si está:

totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (Segundo año)³⁵

Opciones respuesta	Contribuye a una sólida formación profesional	Presenta algunas debilidades para una formación académica, competente y crítica	No contribuye a una sólida formación profesional
TA	14	3	3
A	21	12	-
D	4	16	10
TD	-	-	13
NS	1	-	1

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

Lectura Tabla estudiantes segundo año:

Con respecto a la variable *contribuye a una sólida formación profesional*, la mayoría de los respondentes está de acuerdo (21 en total); 14 de ellos están totalmente de acuerdo y 4 en desacuerdo.

En cuanto a la variable *presenta algunas debilidades para una formación académica competente y crítica*: 16 de ellos (mayoría) están en desacuerdo; 12 están de acuerdo y 3 están totalmente de acuerdo.

Por último, las respuestas que brindan a la variable *no contribuye a una sólida formación profesional* son las siguientes: totalmente en desacuerdo 13 de ellos (mayoría de respondentes); en desacuerdo 10; totalmente de acuerdo 3; y *no sabe* responde 1.

De la lectura de la tabla en referencia se desprende –de los que respondieron– que la mayoría manifiesta claramente estar de acuerdo o totalmente de acuerdo que la propuesta curricular *contribuye a una sólida formación profesional*.

Con respecto a si la misma presenta debilidades, el mayor porcentaje está en desacuerdo; aunque un importante número de ellos está de acuerdo en que presenta

³⁵ Cabe aclarar que no todos los estudiantes respondieron.

debilidades. Por último, cabe expresar de la lectura en términos de opinión mayoritaria el desacuerdo o totalmente en desacuerdo que no contribuye a una sólida formación profesional; mientras que un número limitado de respondientes -3- considera lo contrario.

Dentro de las argumentaciones que brindan los estudiantes iniciales como aspectos que favorecen una sólida formación profesional son las siguientes:

Creo que el proceso formativo en la carrera contribuye a una sólida formación académica competente y crítica ya que se proponen textos y conceptos actuales que proponen un trabajo social crítico.

Siempre y en todas las materias se trata el tema de ver y hacer la profesión crítica.

En mi opinión es una buena formación la que nos dan, pienso que la rigurosidad de las cátedras está bien, y creo que sí contribuye.

Totalmente de acuerdo ya que el plan de estudio de la carrera contribuye con todas sus materias a una sólida formación.

Contribuye a una sólida formación profesional por sus diferentes contenidos.

El plan de estudio de la carrera como toda carrera de ciencias sociales en las que hay que actualizarse constantemente contiene falencias, pero eso no quita que no contribuya en la sólida formación crítica a futuro como profesionales, es fundamental y contribuye mucho, por lo que demanda de una constante actualización. También hay que tener en cuenta que la formación no es producto netamente de las aulas, que el trabajo social se encuentra en la calle, en los sujetos, y se necesita un pensamiento fuertemente crítico para intervenir en ello, y de allí lo fundamental del plan de estudio, y el posicionamiento con el que este incide en la formación.

Sí, porque a partir de las diferentes materias y a la articulación de las mismas nos permite construir profesionales críticos desde diferentes miradas.

En cuanto al proceso formativo de la carrera Lic. en Trabajo Social es importante la articulación de las materias ya que, adquiriendo diferentes saberes, nos permite formarnos profesionalmente de manera crítica a la hora de analizar cualquier contexto de la realidad de los problemas sociales.

La formación académica contribuye mucho en nuestra formación, porque adquirimos conocimientos complejos y críticos sobre las problemáticas sociales.

En cuanto a las *debilidades* en la formación mencionan textualmente:

Me parece que los contenidos teóricos son de materiales muy antiguos que escapan a los fenómenos de la realidad social actual. Me gustaría un mayor énfasis y desarrollo práctico de la teoría e incorporar más actividades fuera del horario de cursado.

La falta de trabajo comunitario, trabajo de campo, y relación directa con los sujetos propuestos en las intervenciones también por mantener durante las cursadas una relación que reproduce prácticas meritocráticas, personalistas e individualistas.

Si bien hay algunos materiales que son buenos para la profesión, todavía falta de verdaderas prácticas o la salida a campo.

Si bien las cátedras ya incluidas en el plan de estudio presentan una buena calidad de contenidos, hay áreas que no se contemplan, por ejemplo, estamos habilitados a ser docentes sin tener formación pedagógica.

Creo que falta más contacto directo con la gente, más práctica.

La formación académica en algunas asignaturas presenta ineficiencia, por lo general estas ineficiencias se ven más reflejadas en materias no específicas de la carrera.

Opiniones estudiantes de quinto año:

TablaN° 11. Acerca del proceso formativo de la carrera Licenciatura en Trabajo Social (Plan 2010), se escuchan algunas opiniones sobre las que le pedimos que nos diga si está: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Estudiantes de quinto año.

Opciones respuesta	Contribuye a una sólida formación profesional	Presenta algunas debilidades para una formación académica, competente y crítica	No contribuye a una sólida formación profesional
TA	2	2	-
A	8	6	-
D	1	1	7
TD	-	2	3
NS	2	-	3

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

De los datos brindados por los estudiantes avanzados acerca de esta dimensión, hay que destacar con respecto a si el plan de estudio *contribuye a una sólida formación*

profesional, 8 de ellos están de acuerdo; totalmente de acuerdo 2; no sabe 2 y en desacuerdo 1.

Con relación a si *presenta debilidades para una formación académica, competente y crítica*, las opciones de respuesta identificadas fueron las siguientes: de acuerdo 6; totalmente de acuerdo 2; totalmente en desacuerdo 2 y en desacuerdo 1.

En cuanto a la variable *no contribuye a una sólida formación profesional*, 7 de ellos –la mayoría- responde que está en desacuerdo; 3 totalmente en desacuerdo y 3 marca como opción de respuesta *no sabe*.

De la lectura de los datos proporcionados por los estudiantes avanzados –se puede advertir- que si bien la mayoría coincide que la propuesta formativa contribuye a una sólida formación profesional; un número alto responde que también presenta *debilidades*, lo que en términos de número de respuestas son prácticamente equitativas entre una y otra opción. A diferencia de los de segundo año que los que mencionan debilidades en el plan se reduce casi a la mitad en términos de respuestas con relación a la primera variable *contribuye a una sólida formación profesional*.

Por último, en cuanto a los estudiantes de quinto año, claramente la mayoría está en desacuerdo; o totalmente en desacuerdo que no contribuya a una sólida formación profesional. Solo un mínimo -3 de ellos- ubica como respuesta *no sabe*. En tal sentido, aunque la propuesta presente debilidades, es consistente en términos de formación desde su mirada.

De modo que a partir de las diversas argumentaciones –cuestionarios- con relación a la propuesta formativa que dan los estudiantes de ambos cursos, podemos decir que en términos de *fortalezas* a grandes rasgos coinciden que: los textos son actualizados; la calidad de estos en cuanto a contenidos colabora en la formación y posicionamiento crítico, además de presentar una perspectiva compleja para la lectura de las problemáticas actuales.

Específicamente los estudiantes avanzados expresan además que la propuesta curricular está bien diseñada para avanzar de manera gradual. Es decir, el orden en que se incorporan los contenidos y su relación, brindan la posibilidad de que puedan aprehenderlos, entendiendo al proceso didáctico como algo que “(...) se construye en espiral. Avanzamos y retrocedemos constantemente. Esto es, ofrecemos nueva información y retornamos a informaciones y conocimientos ya poseídos para afianzar los nuevos”(Zabalza, 2003, p. 85).

Asimismo, destacan estos cursantes, como otra fortaleza, las evaluaciones en proceso del Plan que permitió diversas modificaciones para beneficio de los estudiantes. En ese marco rescatan hoy el “proceso de elaboración de tesis” como espacio curricular que brinda resultados satisfactorios, a partir de los cambios que se introdujeron³⁶.

Por otro lado, de las *debilidades* mencionadas surge de parte de estos últimos la falta de articulación entre los denominados *talleres* del núcleo campo profesional, como también entre las *específicas* y *metodológicas*, entre otros aspectos.

También hay que mencionar las opiniones-estudiantes de ambos cursos-respecto de lo que consideran debilidades en las prácticas de formación profesional, como por ejemplo las *salidas de campo*: algunos hablan de limitaciones en los primeros años; pero también se sostiene en cursos avanzados, cuando exponen, por ejemplo, que las acciones desarrolladas en este marco son meramente asistencialistas, reforzando de este modo prácticas meritocráticas. También mencionan la necesidad de vinculación entre contenidos de las distintas asignaturas.

Si bien antes la bibliografía utilizada aparece como una fortaleza -para la mayoría de los que respondieron-, algunos estudiantes mencionan como debilidad el uso de

³⁶ Espacio para la producción del Trabajo Final de Grado.

contenidos desactualizados, no acorde o pertinentes para la lectura de los fenómenos contemporáneos.

Asimismo, responden en los cuestionarios, estudiantes de ambos cursos, que existe *ineficiencia* en algunas asignaturas *no específicas* de la carrera, sin precisar –en los cuestionarios- a qué refieren ni qué materias comprende. Con vinculación a ello, acerca del dictado de algunas cátedras, plantean como limitaciones que *no dejan ser críticos, los profesionales ponen límites a la hora de la participación*.

En términos de cuestiones si se quiere más vinculadas a lo pedagógico, indican que hay profesores *que no explican bien* y luego exigen en los exámenes contenidos no comprendidos por los estudiantes que dan por obvio. En tal sentido, mencionan que más allá que exista buena calidad de contenidos “(...) hay áreas que no se contemplan, por ejemplo, cuando refieren (...) estamos habilitados a ser docentes sin formación pedagógica”.

Si tenemos en cuenta la idea de *formación* desde la perspectiva asumida en este trabajo, advertimos como a partir de las reflexiones de los estudiantes, estos incorporan en el análisis respecto de la propuesta curricular, no solo la importancia que reviste los conocimientos actualizados de la especificidad profesional, que abordan como contenidos en las diversas asignaturas, sino también cómo *aprehenden* a partir de las diversas estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes-curriculum real-. De modo que en esa lectura que realizan se pone en juego los conocimientos del campo disciplinar, como también la perspectiva de enseñanza que se traduce en cómo los docentes didácticamente transmiten tales conocimientos, que permita su reflexión y apropiación crítica.

El sistema de *correlatividades* de la propuesta formativa aparece como otra debilidad, que en ocasiones –según sus testimonios- dificulta el avance en la carrera. Este

aspecto constituye una evaluación permanente de la propuesta por las diferentes dificultades que se presenta para el cursado y que responde al diseño de la estructura curricular. De hecho, se han introducido muchas modificaciones para facilitar en ese sentido, principalmente a partir de las demandas del claustro estudiantil. Pero también en la lectura hay que agregar que las dificultades muchas veces se vinculan con una falta de planificación adecuada de su itinerario curricular de parte de estos, justamente por no considerar de modo pertinente el sistema de correlativas. A modo de ejemplo –entre muchas otras cuestiones que se presentan- podemos decir que suelen cursar materias de cursos más avanzados –porque el sistema lo permite-, lo que muchas veces les implica una sobrecarga y terminan descuidando las que corresponden al año en que se encuentran en su trayecto formativo. Situación que en ocasiones denota que no la puedan regularizar, quedan en condición de libres, por lo que se va complejizando el avance en la carrera. Lo que queremos significar es que estos dos elementos se entrecruzan: el sistema de correlativas y el itinerario que van definiendo los estudiantes en la explicación de las dificultades para avanzar en los tiempos establecidos en el plan de estudio. Aspectos que se suman a muchos otros en su condición de estudiantes universitarios; y que fundamentalmente lo expresaron en las reflexiones e intercambio en los grupos focales.

Dando continuidad a la reflexión respecto de la *formación*, citamos a continuación una frase de Gómez que consideramos aporta a la reflexión del tema que nos ocupa en esta investigación:

Si se parte de que la dificultad no es inherente substancialmente a los textos y que éstos adquieren esta propiedad en relación con el capital cultural de los lectores, se entiende por qué, la mayor parte de los que piensan que los contenidos de los textos son “difíciles de aprender” son de familias con capital cultural bajo y, lo que al contrario, opinan que éstos son “relativamente fáciles” son más frecuentemente estudiantes de familias con capital cultural alto. (2009, p. 53)

Cuando este autor habla de capital cultural nos permite establecer cierta vinculación con los diferentes elementos que se juegan en los procesos formativos en sus

aspectos generales –en nuestro caso de los estudiantes de trabajo social-, y en particular cómo su *trayectoria* –de participación en diversos espacios, que entendemos hace al *capital* diferenciado del que disponen, además de su procedencia-, incide en las particularidades que asumirá la construcción de los procesos identitarios que es el foco de nuestro interés. Con ello queremos significar que esa lectura más crítica y compleja, esa *aprehensión* a la hora de posicionarse como futuros trabajadores sociales, está indisolublemente ligada a tales trayectorias, al *capital* que poseen y que claramente traspasa su participación en los espacios curriculares únicamente.

En conclusión, los diferentes matices involucrados en la dimensión *proceso formativo* comprende directamente también las estrategias de *enseñanza y aprendizaje* y da cuenta de la complejidad inherente a la hora de leer y comprender las particularidades que asume la formación de los futuros trabajadores sociales. Abordado también en lo que sigue:

6.1 Opiniones sobre las prácticas de formación profesional

En este acercamiento a las opiniones de los estudiantes iniciales y avanzados, con referencia a las prácticas de formación profesional, se puede expresar que ambos grupos coinciden en aspectos generales, vinculándolas con la posibilidad que les brindan los espacios de establecer la relación teórico-práctica a partir de las *salidas de campo*, esto facilita la *interacción con la realidad, aproximación a la trama social, realidades desde la vida cotidiana de los sujetos*; donde los marcos conceptuales/referencias teóricas permiten *decodificar* es decir leer esa realidad, enfatizando así la importancia de la lectura de los *datos empíricos de la misma*, a partir de los conocimientos teóricos; ya vistos como importantes desde segundo año.

Lo que se recupera como sustancial de la información relevada –primero en los cuestionarios-, que más allá que ambos grupos dan énfasis al uso de técnicas en la salida de

campo; esto no se reduce a su aplicación instrumental –al *hacer* únicamente-sino que ven como relevante un soporte teórico-conceptual en su andamiaje.

También aquí es importante referenciar expresiones de estudiantes de los primeros años que esta salida de campo: de contacto con la realidad y los sujetos, permite *no naturalizar situaciones*, desnaturalizar hechos de la vida cotidiana, como también contribuye a revisar *juicios de valor, prejuicios* que tienen. Tales testimonios resultan significativos en tanto podemos advertir, ya desde los inicios del proceso formativo, el establecimiento de ciertas *rupturas* en términos de representaciones sociales o ideas basadas en el sentido común, por ejemplo: *la gente no trabaja porque no quiere, le gusta vivir de planes sociales*, posturas con las que usualmente ingresan a la carrera y que muchas veces persisten incluso en estudiantes avanzados.

Es preciso destacar además la importancia que dan los estudiantes a los contenidos teóricos trabajados en las diversas asignaturas para una lectura más abarcativa y compleja de la realidad, tomando distancia así de miradas simplistas, en tanto argumentan que desde tales saberes se posicionan críticamente, interpelando la realidad a partir de la apropiación de tales contenidos.

En tal sentido recuperan como significativo la planificación de estrategias y actividades para esa salida a campo; marco en el cual para el conocimiento de dicha realidad se implementan técnicas de relevamiento de datos como ser observación, entrevistas, encuestas, como asimismo técnicas de registro. Instancias que acompañan la formación profesional en tanto posibilitan la adquisición de experiencias; como también asumir un posicionamiento crítico con *saberes específicos*. Entendemos que la relevancia que atribuyen a tales espacios formativos, cruciales en la carrera como lo son las prácticas de formación

profesional, les posibilita ir aproximando ese *hacer del oficio* –en palabras de Ferry (1997)-, en este caso como futuros trabajadores sociales.

Los cursantes de segundo año agregan que desde las *prácticas de formación profesional* pueden conocer la función de los trabajadores sociales en los espacios institucionales; aportando además los estudiantes avanzados que dichas prácticas permiten reconocer los recursos institucionales y profesionales ya sea del territorio/organización/familias de acuerdo al ámbito de abordaje donde realizan las mismas.

Nos interesa ampliar esta reflexión en cuanto a los aportes que brindan las prácticas de formación profesional a partir de las opiniones de los estudiantes en los grupos focales:

Nosotros pedimos mucho la salida a campo porque es una manera de incorporar conocimientos (...) en mi proceso lo entiendo más desde la práctica, porque yo tengo una teoría, pero cuando lo veo reflejado con la realidad entiendo lo que me quería decir, entonces no es sólo la incorporación de textos sino también que uno lo pueda volcar a la práctica.(Estudiante de 2do año)

Yo creo que es muy enriquecedor en las prácticas de formación ver toda esa teoría plasmada en la práctica. (Estudiante de 2do año)

Sí, yo creo que sí porque nosotros si estudiamos de todo me pierdo un poco, pero si lo plasmamos en la práctica es mucho más rico, nos cambia la salida a campo, a mí por lo menos me queda mucho más, facilita mucho más. (Estudiante de 2do año)

Personalmente la salida a campo me sirvió en todos los años de la carrera, porque te sirve para comprender los conceptos que trabajamos. Por ejemplo, el concepto de observación no participante lo terminas de entender después que salís a campo, volvés a leer la bibliografía lo vinculás con la experiencia y se termina comprendiendo.(Estudiante de 5to año)

Además, las salidas de campo hacen que podamos comprender a los sujetos con los que trabajamos y entender el sentido de nuestras prácticas de formación, no solamente desde el punto de vista teórico sino también desde la perspectiva de los sujetos, el acercamiento a la realidad, la sensibilización y desnaturalización de las situaciones es muy importante (...) nos ayuda en definitiva a ir encontrando el sentido y también valorando el ejercicio profesional.(Estudiante de 5to año)

Creo que un punto enriquecedor de los espacios de formación en la academia son las prácticas pre profesionales porque uno así se da cuenta como intervenir en la realidad, como se posiciona y pone en juego todo lo aprehendido, y la teoría que uno dio en la academia y ahí también uno ve como se pone en juego la postura profesional. (Estudiante de 5to año)

(...) cuando seamos licenciados vamos a hacer justamente prácticas y mientras más prácticas tengamos nosotros en nuestra formación podremos ir limando y puliendo cosas de la profesión que para el día de mañana cuando nos encontremos solos vamos a tener todo ese nutriente. Es decir, nos va a ser más fácil con estas experiencias cuando trabajemos en las instituciones ya como egresados. (Estudiante de 5to año)

Podemos advertir –a partir de los diversos testimonios- la *valoración* que otorgan a las *salidas de campo* para su formación académica, en línea con lo ya señalado. Dicha valoración se asienta en el hecho que el contacto con la realidad les posibilita contrastar esas vivencias con los contenidos teóricos trabajados, logrando a partir de su comprensión y aprehensión ese *aprendizaje significativo*; encontrando ese *sentido* del oficio, es decir, *significan* lo que incorporan en las aulas-currículum real-, desde el reconocimiento de la especificidad profesional.

Además, recuperan de su experiencia en estos espacios la adquisición de ciertas habilidades, destrezas (por ejemplo: mencionan la negociación, manejo de las técnicas de relevamiento de datos en el conocimiento de la realidad), también destacan que el contacto con los sujetos *nos humaniza, nos enriquece como personas*, necesario para su *formación* así como la incorporación de contenidos teóricos. Lo que supone, según Schon (1992), una manera de ir encontrando esa mejor *forma* (en cada trayecto) para su desempeño en el campo una vez egresados.

Por otro lado, continuando con las reflexiones que aportan en los grupos focales sobre sus prácticas de formación profesional; otro aspecto relevante a destacar y que aparece como *debilidad* es cuando -estudiantes de segundo año- refieren al trabajo de *investigación* que realizan en la *salida de campo*, por ejemplo: *análisis de la investigación*,

planificación de los objetivos de la investigación, realización de trabajos de investigación.

Estas expresiones dan cuenta de la vinculación que establecen de sus *prácticas de formación* con acciones vinculadas a la investigación; con el propósito de relevar datos/información de la realidad para el *diagnóstico* en muchos casos, denotando falta de claridad, precisión y/o confusión entre los conceptos, y en consecuencia menor consistencia argumentativa en su lectura.

Tales opiniones las consideramos sumamente significativas en términos de la lectura que venimos realizando de los procesos de construcción identitaria a partir de la consideración de diferentes aspectos.

En una línea de continuidad con lo expuesto más arriba, podemos establecer aquí la relación que existe con los datos proporcionados que aparecen en el formulario de encuesta vinculados a los ítems de la dimensión *identidad profesional*, donde claramente – para la mayoría de los respondentes de este curso (sgdo año)- el proceso de investigación aparece como un momento de la intervención profesional y no como una práctica diferenciada de la misma, como expusimos previamente. Con excepción de un grupo minoritario de cursantes iniciales que le da otra connotación y sentido a lo investigativo en sus aportes como conocimiento.

Situación que es entendible, como ya lo expresamos también, si tenemos en cuenta el momento del proceso formativo en que se encuentran estos cursantes, sin haber cursado aun las materias *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa* y *Metodología de la Investigación Social Cualitativa* del núcleo Metodológico Instrumental del Plan de Estudio (2010). La primera tiene por objetivos: *Lograr que los alumnos comprendan el papel de la teoría y de los datos en la construcción del conocimiento científico y los principios básicos del método hipotético/deductivo. *Conozcan y manejen correctamente las principales

técnicas cuantitativas empleadas en la investigación social. En tanto que la segunda asignatura se plantea como objetivos: *Lograr que los alumnos comprendan diferentes perspectivas de la investigación social, identifiquen las etapas que conforman un proceso de investigación, entre otros aspectos.

No obstante ello, y teniendo presente que en los primeros años la investigación se vincula directamente en este marco a la intervención o como parte y/o momento de la misma, creemos que esta situación subsiste –a lo largo del proceso formativo- y que incide en confusiones en los estudiantes –iniciales fundamentalmente y avanzados en menor medida- para diferenciar claramente los objetivos/propósitos de ambos procesos; que directa o indirectamente repercute en posicionamientos respecto a la identidad profesional, de acuerdo a lo que venimos exponiendo. Advertimos aquí cómo esa confusión o falta de claridad conceptual en torno al tema, ya puesta de manifiesto en las respuestas dadas acerca de la dimensión de la *identidad profesional*, tiene su correlato en la lectura que realizan de sus experiencias en el marco de las prácticas de formación. Situación que se profundiza como debilidad en el trayecto académico si tenemos en cuenta que las prácticas de formación resultan significativas en tanto estas constituyen “(...) un eje fundamental en la formación del estudiante, ya que tiene como propósito articular el ámbito específico de actuación en el campo que define la identidad disciplinaria y la pertinencia profesional” (Plan de Estudio, 2010); lo que se relaciona directamente con nuestro objeto de estudio.

Justamente en el análisis que realizamos de las denominadas *materias específicas* de la carrera –en el primer momento de la estrategia metodológica-, advertimos la escasa mención que tiene la *investigación* en sus contenidos; o cuando en el mismo plan de estudio en el punto *De la realización de la práctica profesional, la *investigación y estudio temático* aparecen como primer momento del proceso metodológico general de la intervención. Podemos notar que tal *invisibilización* –en algunos casos, por ejemplo en los

programas-eimprecisiones *discursivas* en torno al tema, se reitera en los procesos de formación profesional, cuando se advierte la confusión reiterada entre ambas dimensiones – investigación, intervención- de parte de la mayoría de los estudiantes, o la poca relevancia que otorgan a los procesos de investigación como aportes que contribuyen a la solvencia epistemológica del trabajo social y/o para una actuación crítica. Aspectos que resultan sustanciales a la hora de considerar las representaciones que se van configurando alrededor de la identidad profesional.

Cabe acotar que si bien las materias *metodológicas*-particularmente Metodología de la Investigación Cuantitativa y Metodología de la Investigación Cualitativa, por la especificidad de sus contenidos- abordan la lógica de tales procesos investigativos, es evidente que se recupera poco o no lo suficiente en sus aportes al campo profesional en las materias específicas de la carrera. Y si lo recuperan, esto no se traduce en la *apropiación significativa* de parte de los estudiantes de una manera articulada/integrada en su lectura, como funciones complementarias inherentes al Trabajo Social como campo disciplinario, que dé cuenta de claridad y consistencia en cuanto a sus propósitos y lógicas diferenciadas.

Si bien los estudiantes -o algunos- resaltan la vinculación que se da entre cátedras -en su lectura del proceso formativo-, resulta notorio que es preciso fortalecer dicha relación, fundamentalmente entre las asignaturas del *núcleo campo profesional* y las del *núcleo metodológico-instrumental*, atendiendo los resultados que venimos dando cuenta. De hecho, en los grupos focales, cuando se amplía el tratamiento del tema, algunos cursantes lo ven como debilidad y advierten la necesidad de una mayor articulación entre las asignaturas, lo que queda expuesto en los siguientes testimonios:

Yo quiero remarcar esto de la necesidad de fortalecer el diálogo inter-cátedra, porque me parece importante que entre los docentes y equipos de cátedra mantengan un diálogo constante para poder dar contenidos que estén conectados, que permita que los estudiantes tengamos un proceso formativo un

poco más complejo y que no sea solo información suelta. (Estudiante de 5to año)

A lo largo de mi cursado pude notar mayor articulación entre las materias específicas de la carrera tanto las teóricas como con los talleres, pero me parece que falta mayor vinculación entre estas y las materias metodológicas para vincular y entender más las temáticas de la carrera, a veces inclusive sentí que se superponían temas que tratábamos y actividades que nos pedían por esa falta de articulación justamente. (Estudiante de 5to año)

Hablando del plan de estudio, estaría bueno analizar la relación que hubo entre Taller e Instituciones³⁷ que para mí no se dio completa y me gustaría que se relacionen más. Yo sé que por falta de tiempo hubo algunas cosas que faltaron, pero creo que esa relación se puede discutir cuando se analiza en el plan de estudio, porque a mí por ejemplo me sirvió muchísimo Instituciones y Taller, fue algo muy bueno. (Estudiante de 2do año)

Con relación a ello, y en esta necesidad de fortalecer la integración en el abordaje de los contenidos, coincidimos con Zabalza cuando expresa:

La propuesta formativa que cada uno de nosotros construye en el marco de la asignatura que enseña, no constituye una unidad curricular con sentido en sí misma (algo que nosotros podamos construir con libre discrecionalidad) sino que forma parte de la propuesta formativa que desarrolla la institución a la que pertenecemos. Formamos parte de un equipo de docentes que lleva adelante un proyecto formativo integrado. Ese es el gran reto de la perspectiva curricular aplicada a la docencia universitaria. (2003, pp. 30-31)

En este sentido, hay que decir que tampoco se evidencia en las expresiones de los estudiantes –en términos de fortalezas y/o debilidades del plan referencias más explícitas, fundamentalmente en los cursantes avanzados- de los aportes o trabajos de investigación de trabajadores sociales en términos de producción de conocimientos, considerando que dentro del alcance del título (Plan de estudio 2010) se menciona–entre otras cuestiones- que el Licenciado en Trabajo Social será capaz de: *Dirigir y desempeñar funciones de docencia, extensión e investigación y otras tareas en áreas académicas de formación profesional afines a las Ciencias Sociales.

³⁷ Con referencia a las dos materias específicas del segundo año de la carrera *Taller II: Aproximación al campo de actuación profesional y Trabajo Social en ámbitos institucionales*.

Con todo ello queremos significar que mayoritariamente el *discurso* de los cursantes -de ambos cursos—está fuertemente centrado en los aspectos vinculados con los procesos interventivos, como lo venimos expresando; es decir, con el *hacer* de la profesión en detrimento del *conocer*; lo que de algún modo va configurando un tipo de identidad profesional, donde la práctica investigativa queda desdibujada o subsumida a la intervención, en ocasiones invisibilizada.

En tal sentido, coincidimos con Acevedo (s.f.) cuando sostiene que:

Parece oportuno advertir que si bien la profesión se define como una práctica orientada centralmente a la intervención, ello no debe reducir la dimensión de la investigación a subsidiar y/o fundar la misma (...) Los trabajadores profesionales del trabajo social debemos y estamos habilitados para producir conocimiento más allá de su utilidad inmediata (como se citó en Aquín, 2006, pp. 27-28)

Tal relato podemos enlazar también con lo analizado previamente respecto de la poca claridad conceptual para definir al trabajo social como *disciplina* o escasa vinculación del mismo como tal, particularmente en los estudiantes iniciales, pero también se da en menor medida con los cursantes avanzados. Lo que queremos decir con ello que justamente la confusión —de parte de la mayoría— en cuanto a las lógicas diferenciadas de los procesos de investigación y de intervención, seguramente también influye en la falta de claridad que existe entre profesión y disciplina y en consecuencia en cómo posicionan al trabajo social en tal sentido, definiendo configuraciones identitarias diversas; donde notamos que además del recorrido en términos de trayectoria formativa de cada uno, estas aparecen como ciertas debilidades en la misma propuesta formativa (currículum formal).

En suma, lo expuesto nos conduce a pensar como reflexión general de qué manera esta falta de consistencia en términos conceptuales, como ser: profesión-disciplina; investigación-intervención; que los va posicionando claramente desde un lugar de asumir el trabajo social, influye luego en el desarrollo de su ejercicio profesional una vez egresados,

incidiendo, por ejemplo, en la falta de un claro posicionamiento del trabajo social como disciplina con relación a otras del campo social.

Como cierre de este apartado vinculado a la *dimensión formativa* –desde la perspectiva de los consultados-, podemos agregar que la mayoría de estos rescata como positivo las *estrategias didácticas* desplegadas por los docentes para el tratamiento de los temas, que desde su mirada posibilitan la comprensión de estos; como por ejemplo –además de las salidas de campo-, proyección de videos, actividades intercátedras (entre algunas materias), debates en clase, trabajos en grupo, exposición de trabajos que ayuda a ir perdiendo el “miedo” y ganar seguridad frente a otros.

Resulta necesario destacar la importancia que dan los estudiantes a este tipo de estrategias que se orientan a favorecer el desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico, tal cual se expone en los programas de las asignaturas específicas de acuerdo a lo analizado. La valoración de los cursantes de este tipo de actividades permite dar cuenta de la relevancia que tiene para su formación la comprensión de los contenidos tratados, de modo tal de ir estableciendo rupturas epistemológicas en ese sentido. Justamente, algunos mencionan como un inconveniente para lograr esto, el hecho de que hay docentes que no favorecen la participación de los estudiantes, donde básicamente apelan al desarrollo de clases meramente expositivas, sin generar otras instancias. Identifican esto como una *debilidad* en el desarrollo del plan y que se da principalmente con equipos de cátedra que no son del *núcleo del campo profesional*. Establecen una clara diferenciación con la modalidad de dictado de clase más *tradicional* –como las clases expositivas únicamente-, de aquellas que introducen estrategias diferentes de enseñanza y que posibilitan otro tipo de participación del estudiantado.

Yo veo como un problema que hay docentes, no en los talleres, que vienen dan su clase y se van...muchas veces son clases interesantes para poder intercambiar ideas, y demás, pero no generan ese ida y vuelta con el

estudiante, y muchas veces uno queda con la duda o queriendo preguntar o aportar algo, pero no ayuda la dinámica que se da. (Estudiante de 5to año)

(...) hay docentes por su forma de ser o de organizar sus clases que no dan participación o muy poca participación a nosotros los estudiantes (...) son más distantes y así cuesta animarse a levantar la mano y opinar sobre lo que está desarrollando. (Estudiante de 2do año)

Si bien, como se expresó, la Universidad como institución mantiene rasgos del modelo pedagógico orientado por el principio de racionalidad técnica; organizado en torno a clases, exposiciones magistrales, horarios, exámenes (Schon, 1992); *coexiste* –como vemos, en nuestro caso en la propuesta formativa de la carrera de Trabajo Social- con otras perspectivas de enseñanza más actualizadas que busca la formación de profesionales reflexivos a partir del desarrollo de propuestas superadoras como las mencionadas.

En este sentido –con relación a la *forma* en que los estudiantes van construyendo esa vinculación con los conocimientos, en definitiva, aprehendiendo su *oficio*- también resulta importante recuperar reflexiones de los denominados *estudiantes críticos* en los grupos focales. Estos sostienen que además de las propuestas pedagógicas utilizadas por los equipos docentes para favorecer la comprensión y aprehensión de los contenidos teóricos, y fortalecer la formación general; referencian también la responsabilidad que le cabe como estudiantes en las particularidades que asume dicho proceso formativo.

Mencionamos a continuación algunos testimonios con relación a ello:

Es muy importante remarcar la aprehensión de los contenidos, porque es verdad, nosotros también como alumnos nos limitamos a responder lo que quieren escuchar, pero no pasa solo por repetir como en la primaria y secundaria. Yo soy de esas que piensan, que, si es necesario recurrir a una materia, lo voy a hacer las veces que sea necesario, pero quiero salir sabiendo y no pasar un parcial apenas y poner lo que querían que ponga. Así el día que me vaya con el título que sea con todas las herramientas que la institución me brindó. (Estudiante de 5to año)

(...) a veces cuesta mucho adaptarse al ritmo universitario y comprender los temas, sabiendo que desde la secundaria uno viene arrastrando esto, se cruzan varias cuestiones y es bastante complejo. Yo creo que en parte

viene a ser por un proceso de educación positivista que se viene arrastrando.(Estudiante de 2do año)

Para mí la formación no es solo aprender por aprender o pasar de año, es más amplia que solo venir a clase y aprobar las materias, hay que interesarse en profundizar los conocimientos, aprovechar todos los espacios que nos brinda la universidad, actualizarse. (Estudiante de 2do año)

Por ejemplo, hay muchos que vienen a aprobar y recibirse no más, y esos el día de mañana van a ser trabajadores sociales y nuestra legitimidad va a seguir por debajo de todos. Yo creo en la idea de seguir y persistir en el conocimiento, no en el pasaje de un año al otro. (Estudiante de 2do año)

Nosotros muchas veces sabemos lo que es un trabajador social, pero del saber al comprender hay un trecho largo, junto con los docentes tenemos que incentivar a estos momentos de lectura y comprensión de los textos, y no quedarnos con el aprendizaje de la primaria y secundaria, para mí es mucho más importante la comprensión que el resultado final. (Estudiante de 5to año)

Resulta interesante destacar –a partir de las opiniones vertidas- cómo estos estudiantes con *perfil crítico* dan cuenta en su mirada que lograr una formación más sólida no pasa únicamente por identificar las fortalezas y debilidades de la propuesta formativa, sino que trasciende lo coyuntural para inscribirse en un contexto más amplio de superación de formas de construcción de conocimiento basadas en los principios de racionalidad técnica; advirtiendo en ese sentido la necesidad de interpelar los modos de aprendizaje incorporados fundamentalmente en el nivel medio de enseñanza. Consideran imperioso establecer rupturas con esa perspectiva tomando distancia de esas *estrategias evasivas*, los *atajos* (Ortega, 2008); apelando en consecuencia al pensamiento reflexivo, significativo a partir de lo cual construyen otra forma de relación con los saberes, es decir, para ellos es relevante en este proceso encontrar *sentido* a lo que estudian.

Lo que se vincula con los *itinerarios* que van construyendo, donde además de los conocimientos que adquieren –del cursado estrictamente curricular-, cobra relevancia su participación en distintos ámbitos que brinda la universidad y que complementan y aportan a esa *formación integral*, en el sentido que nos hablan Ferry (1997) y Zabalza (2003). Se

advierte a partir de sus opiniones la *responsabilidad y posicionamiento* que asumen como *protagonistas* en esa formación, configurando en consecuencia diferentes *trayectorias educativas/estudiantiles*.

7. El papel de lo *biográfico* en la construcción de la identidad profesional

Nos interesa particularmente en este apartado, poder vincular las respuestas brindadas en torno a las diferentes categorías trabajadas de las dimensiones *identidad profesional y proceso formativo*, con la otra dimensión abordada en los cuestionarios y en los grupos focales referida a la *trayectoria* de estos estudiantes, a los fines de poder establecer el cruce de estos datos con los ítems anteriores. Como lo expresamos, entendemos a lo *biográfico* como una de las dimensiones inherentes a la configuración identitaria, por lo que este aspecto no puede quedar al margen del análisis de nuestro objeto de estudio que, como señalamos, las particularidades que asume su biografía va trazando recorridos con improntas diversas en las *trayectorias educativas/estudiantiles* que construyen. Esta trayectoria incluye –desde la perspectiva que asumimos– sus biografías y todas aquellas experiencias y participación en distintos espacios, además del estrictamente curricular, que incide en el *recorrido de los sujetos por las instituciones*, en palabras de Brancchi y Gabbai (2009).

Del mismo modo, para el abordaje de esta dimensión nos interesó en primer lugar, poder relevar la experiencia y/o participación de los padres/tutores de los cursantes en diferentes espacios comunitarios/religiosos/otros a los fines de identificar luego si los estudiantes también tienen participación en espacios similares y cómo eventualmente estas vivencias van trazando ciertos recorridos como estudiantes universitarios. Desde nuestra investigación, nos pareció oportuno tener un conocimiento general de dicha información para poder aproximar una idea si la vivencia de los padres en tales ámbitos coincide con que los hijos tengan experiencia de participación en espacios colectivos/comunitarios; y si estas vivencias –por ejemplo en espacios religiosos– luego concuerda con las representaciones del

trabajo social de *ayudar a los pobres, asistir al más necesitado, ayudar al prójimo*, con las que llegan a la carrera, entre otras.

A continuación, se vuelca la información relevada.

Tabla N° 12. Participación de los **padres/tutores** en diferentes espacios según año de cursado (segundo y quinto)

Participación padres/tutores en diferentes espacios	Segundo Año		Total Sgdo año	Quinto año		Total Quinto año	TOTAL (2do y5to)	
	Sí	No		Sí	No		Sí	No
Militancia política	6 % (3)	94 % (50)	100 % (53)	8 % (1)	92 % (12)	100% (13)	6 % (4)	86 % (62)
Militancia gremial	-	-	-	-	-	-	-	-
Religioso	53 % (28)	47 % (25)	100 (53)	54 % (7)	46 % (6)	100% (13)	53 % (35)	47 % (31)
Vecinal/comunitaria. ¿Cuál?	8 % (4)	92 % (49)	100 % (53)	31% (4)	69 (9)	100 % (13)	12 % (8)	88 % (58)
Otros espacios. Especificar	4 % (2)	96 % (51)	100 % (53)	8% (1)	92 % (12)	100 % (13)	5 % (3)	95% (63)

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

Los datos biográficos de los padres/tutores de estudiantes iniciales muestran claramente la participación mayoritaria en el espacio *religioso* con un 53 %. Con porcentajes mucho más reducido mencionan su participación en el *vecinal/comunitario* -8 %-; la militancia política con el 6 %; con el 4 % *otros espacios*.

Con respecto a la experiencia de los padres/tutores de los cursantes avanzados, se destaca notoriamente por sobre el resto su participación en el espacio *religioso* con el 54 % de las respuestas; con el 31 % en el espacio *vecinal/comunitario*; y ya con un porcentaje menor del 8 % en cada caso la *militancia política* y *otros espacios*.

Con respecto a este ítem vinculado a los datos biográficos de los padres/tutores de los estudiantes de ambos cursos, podemos leer en términos comparativos que claramente prima la participación de estos en el *ámbito religioso*, representado en un total del 53 % de las

respuestas. En un segundo lugar –bastante menos significativo en términos de representación- se menciona el espacio *vecinal/comunitario* con el 12 % del total.

Otro dato que surge como interesante destacar es que entre los padres/tutores de los cursantes de quinto año hay un porcentaje significativo (31%) de participación en espacios comunitarios; en cambio, en el caso de los padres/tutores de segundo año lo hacen con menor presencia en este ámbito, representando el 8 % únicamente.

Tabla N° 13. Participación de los estudiantes en diferentes espacios según año de cursado (segundo y quinto)

Otros espacios de participación	Segundo Año		Total Sgdo año	Quinto año		Total Quinto año	TOTAL (2do y5to)	
	Sí	No		Sí	No		Sí	No
Militancia política	17 % (9)	83 % (44)	100 % (53)	54 % (7)	46 % (6)	100% (13)	25 % (16)	75% (50)
Militancia gremial	2 % (1)	98 % (52)	-	-	-	-	2 % (1)	98 % (52)
Religioso	21 % (11)	79 % (42)	100 (53)	15 % (2)	85 % (11)	100% (13)	20 % (13)	80 (53)
Vecinal/comunitaria. ¿Cuál?	6 % (3)	94 % (50)	100 % (53)	23 % (3)	77 % (10)	100 % (13)	9 % (6)	91 % (60)
Centro estudiantes Nivel Medio	13 % (7)	87 % (46)	100 % (53)	38 % (5)	62 % (8)	100 % (13)	18 % (12)	82 % (54)
Otros espacios. Especificar	8 % (4)	92 % (49)	100 % (53)	8 % (1)	92 % (12)	100 % (13)	8 % (5)	92 % (61)

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

De la lectura de los datos proporcionados por los cursantes del segundo año, vemos a partir de sus respuestas que mayoritariamente tienen participación en los espacios: religioso -21 %-, seguido de cerca por la militancia política con el 17 %. En tercer lugar, se ubica participación en centro de estudiantes con el 13 %. Por último, ya con porcentajes más reducidos, aparecen las otras opciones: *otros espacios* con el 8 %, *vecinal/comunitaria* con el 6 %, y la *militancia gremial* con el 2 %.

Los datos de estudiantes de quinto año dan cuenta de más de la mitad de estos con participación en militancia política representada en un 54 %; seguido con el 38 % de participación en centro de estudiantes y luego con el 23 % de las respuestas en el espacio vecinal/comunitario. El ámbito religioso se ubica con el 15 % y por último con un porcentaje del 8 % otros espacios.

Estableciendo una lectura comparativa entre los datos de ambos cursos observamos que existe una participación en el espacio de militancia política de un importante número de estudiantes –un total del 25%-; seguido del 20 % de presencia en el ámbito religioso en términos representativos; y en el centro de estudiantes con el 18 %. Cabe acotar que el cruzamiento de los datos de los cursantes con la experiencia de sus padres/tutores indica claramente la coincidencia, en un porcentaje significativo de estos, en términos de experiencias similares –siempre hablando de participación en espacios colectivos como los referidos-entre estudiantes y sus padres/tutores.

Es importante señalar que a partir del cruce de datos biográficos de los estudiantes con las respuestas brindadas en torno a la dimensión *identidad profesional*- advertimos que aquellos con ideas religiosas más fuertemente arraigadas o de participación en tales espacios- tienden a ser más conservadores en su mirada inicial del trabajo social, como por ejemplo cuando persisten ideas vinculadas a una lectura tradicional de la misma: *la ayuda al necesitado*, o *la asistencia al que sufre*, opiniones que entran en *tensión* con las nuevas ideas a medida que avanzan en su trayecto académico. Consideramos que estas vivencias de los estudiantes posiblemente inciden–en muchos casos- en la elección de la carrera y los imaginarios iniciales respecto a la misma, aspectos que a veces persisten a lo largo del proceso formativo como condicionantes fuertes para establecer rupturas epistemológicas, en términos de complejizar el abordaje de la profesión desde otra perspectiva. Por ello también entendemos que muchas veces convive en el estudiantado ideas *contradictorias en torno al*

trabajo social, -en la línea de Aquín (2003) cuando reflexiona sobre la *identidad profesional*-. Se cruza aquí no solo las experiencias en estos espacios –que van conformando sus *biografías*-, sino también que se explica como algo más amplio respecto de las representaciones fuertemente arraigadas en la sociedad sobre *qué se espera* del trabajo social.

Asimismo, la información volcada en los últimos cuadros nos posibilita identificar la participación -en el espacio vecinal/comunitario- de los padres/tutores de quinto año -31 %- (Tabla N° 12); con la de los hijos representada en un 23% (Tabla N° 13). Esta coincidencia en algunos casos, la podemos explicar ponderando cómo tales vivencias que son significativas y lo viven como algo habitual en sus familias de origen, repercute luego en sus *trayectorias* como estudiantes universitarios. Es decir, no solamente en el cursado estrictamente curricular de la carrera, sino ampliando su participación a otros canales de representación estudiantil dentro de la universidad, marcando así recorridos diferentes al resto.

Es así que la lectura de los datos nos permite reconocer en principio que aquellos estudiantes –identificados como *más críticos*- tienen experiencias en espacios comunitarios, como muchos en centros de estudiantes del nivel medio (38% en los de quinto y 13 % en los de segundo año, en este último caso); e igualmente sus padres/tutores en espacios vecinales -principalmente de los cursantes avanzados de la carrera-. Asimismo, es de destacar la participación de muchos cursantes en la militancia política –principalmente los de quinto año-; dato en términos proporcionales diferente a la de los padres/tutores que dan cuenta de una menor presencia en tales espacios.

La información en general de esta tabla -N° 13- muestra el peso que tiene en su *trayectoria académica* las vivencias previas en su ingreso a la carrera universitaria.

Otro de los elementos relevados estuvo referido a la participación de los alumnos en otras actividades educativas o no, tanto formales como no formales que realizan o realizaron fuera del ámbito universitario.

Tabla N° 14. Participación en otras actividades educativas o no –formales o no formales-fuera del ámbito universitario según año de cursado (segundo y quinto)

Otras actividades educativas	Segundo Año		Total Sgdo año	Quinto año		Total Quinto año	TOTAL (2do y 5to)	
	Sí	No		Sí	No		Sí	No
Deportes	38 % (20)	62 % (33)	100 % (53)	77 % (10)	23 % 3	100% (13)	46 % (30)	54 % (36)
Idiomas	21 % (11)	79 % (42)	100 % (53)	23 % (3)	77 % 10	100 % (13)	22 % (14)	78 % (52)
Teatro	11 % (6)	89 % (47)	100 % (53)	8 % (1)	92 % 12	100% (13)	11 % (7)	89 % (59)
Danza	9 % (5)	91 % (48)	100 % (53)	-	-	-	9 % (5)	91 % (48)
Otra carrera universitaria/terciaria ¿cuál?	38 % (20)	62 % (33)	100 % (53)	8 % (1)	92 % 12	100 % (13)	32 % (21)	68 % (45)

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

La lectura de la tabla indica que hay una participación mayoritaria de los estudiantes de segundo año en *deportes* con el 38 % de las respuestas y también *otra carrera universitaria/terciaria* con el mismo porcentaje del 38 %; seguido de *idiomas* con el 21 %; en tercer lugar, mencionan *teatro* con el 11 %, seguido de cerca en términos de porcentajes por *danza* con el 9 %.

En caso de los de quinto año, el 77 % participa en *deportes*, seguido del 23 % por *idiomas*, y con el mismo porcentaje del 8 % -bastante más reducido en términos de participación- se ubica *otra carrera universitaria/terciaria* y *teatro* para este grupo de cursantes.

De la lectura comparativa de los datos (Tabla N° 14) surge como elemento interesante en términos de *biografías*, que un 32 % del total de ambos cursos cursó otra

carrera terciaria, como también algunos iniciaron alguna carrera universitaria. Esta información resulta significativa sobre todo en un porcentaje relevante de los cursantes de segundo año (38%). Si bien no finalizaron con su cursado –en referencia a las otras carreras– consideramos como un dato importante, en tanto denota un *capital* diferente a la mayoría que ingresa a la universidad ni bien finaliza el nivel secundario, como expresamos antes. El recorrido por otros espacios educativos, antes de ser estudiantes de trabajo social, les brinda elementos que favorecen su *inserción y adaptación* a las exigencias académicas del espacio facultativo; como también de *apropiación y comprensión* más fácilmente de los contenidos curriculares, por un capital ya acumulado diferente del resto de los cursantes que recién ingresan a la universidad, marcando así *trayectorias* diferenciadas en tal sentido.

En lo que sigue damos cuenta de la participación de los cursantes dentro del espacio de la facultad además del estrictamente curricular.

Tabla N° 15. Participación de estudiantes en espacios extracurriculares en la facultad según año de cursado (segundo y quinto)

Espacios extracurriculares en la facultad	Segundo Año		Total Sgdo año	Quinto año		Total Quinto año	TOTAL (2do y5to)	
	Sí	No		Sí	No		Sí	No
Charlas / debates	70 % (37)	30 % (16)	100 % (53)	92 % (12)	8 % (1)	100% (13)	75 % (49)	25 % (17)
Congresos	15% (8)	85 % (45)	100 % (53)	77 % (10)	23 % (3)	100% (13)	28 % (18)	72 % (48)
Proyectos voluntarios	8 % (4)	92 % 49	100 % (53)	54 % (7)	46 % (6)	100% (13)	17 % (11)	83 % (55)
Militancia partidaria	6 % (3)	94 % 50	100 % (53)	31 % (4)	69 % (9)	100 % (13)	11 % (7)	89 % (59)
Pasantías	-	-	7-	31 % (4)	69 % (9)	100 % (13)	31 % (4)	69 % (9)
Proyectos investigación	4 % (2)	96 % (51)	100 % (53)	31 % (4)	69 % (9)	100 % (13)	9 % (6)	91 % (60)
Proyectos Extensión	2 % (1)	98 % (52)	100 % (53)	15 % (2)	85 % (11)	100 % (13)	1 % (3)	99 % (63)
Otro	-	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios realizados para esta investigación.

La información volcada en la tabla muestra mayormente la participación de los estudiantes de segundo año en *charlas/debates* representada por el 70 % de las respuestas dentro del espacio de la facultad. En segundo lugar, pero con bastante menos presencia, en congresos con el 15 %. Seguidos en términos menos representativos con el 8 % de las respuestas *proyectos/voluntarios*, con el 6 % *militancia partidaria*, con el 4 % *proyectos de investigación* y por último con el 2 % de las respuestas *proyectos de extensión*.

En tanto que los estudiantes de quinto año tienen fuerte participación, con el 92 % de las respuestas, en *charlas/debates*, seguido con el 77 % en *congresos*, con el 54 % aparece *proyectos voluntarios*. Seguidamente se menciona en porcentajes similares del 31 % para cada caso *militancia partidaria*, *pasantías* y *proyectos de investigación*. Por último, se ubica *proyectos de extensión* con el 15 % de las respuestas para este grupo de cursantes.

Esta situación –de participación en diferentes ámbitos además del estrictamente curricular- tanto fuera del ambiente universitario como dentro de él; creemos incide en un recorrido distinto en términos de *posicionamiento* respecto al trabajo social de parte de varios estudiantes ya desde los años iniciales. En función del cruce de información en sus respuestas se encuadran algunos de ellos en el perfil de cursantes *más críticos* en la lectura que realizan de los aspectos vinculados a las dimensiones de *identidad profesional* y *proceso formativo*, contempladas en el cuestionario y luego ampliadas en el abordaje cualitativo.

Si bien las respuestas nunca son lineales, sino que necesariamente hay que leerlas considerando la *trayectoria formativa* de los sujetos –en términos de lo que venimos analizando-, también es preciso considerar el hecho que tales ideas se explican como parte de un contexto más amplio, que incluye además las representaciones y expectativas sociales con relación a la profesión.

En función de lo expuesto, comprendemos que en ocasiones *convivan* en el proceso de formación profesional ideas contradictorias y/o en tensión en esto de entender *qué es el trabajo social, cuál es su identidad*; lo que se expresa como vemos en diferentes tipos de respuestas, algunas marcando posicionamientos *críticos* y otras de tinte más *conservador*, evidenciándose así una mixtura de posiciones en un proceso de rupturas y continuidades respecto de esa *identidad atribuida*. Esto podemos vincularlo con el concepto de *defluidez identitaria* mencionado antes; es decir, como proceso complejo que se construye y reconstruye en forma continua, producto de las interacciones sociales, lo que supone la consideración de diferentes aristas en su tratamiento.

8. Trayectorias diferenciadas

No obstante, hemos advertido en el tratamiento y análisis de la información recabada en torno a nuestro objeto, que persiste una *línea de continuidad* en el perfil de *quiénes* son aquellos estudiantes que en sus respuestas ponen énfasis en las categorías, si se

quiere, más *críticas* a la hora de identificar los aspectos vinculados con el concepto central de la *identidad profesional*.

Entre estos elementos que son recurrentes podemos mencionar: asumen al trabajo social no solo como *profesión*, sino también como *disciplina*, reconocen la *investigación* como dimensión inherente al campo para la producción de conocimientos, posicionando así a la profesión/disciplina desde otro lugar en el concierto de las ciencias sociales, como expusimos más arriba.

A continuación, mencionamos algunos testimonios en cuanto al tema— surgidos de las reflexiones en los grupos focales— de estudiantes con este perfil:

(...) la importancia de un profesional situado desde el campo de las Ciencias Sociales y cómo construye conocimientos a partir de las investigaciones y demás, que tiene que ver también con la identidad profesional desde un lugar específico, desde las Ciencias Sociales. Eso para mí es básico y fundamental en la construcción de la identidad y el hecho de que la profesión esté situada dentro de las ciencias y que aporte al conocimiento de la ciencia. (Estudiante de 2do año)

Cuando surge el trabajo social no había una identidad investigativa ahora si es como que hay una investigación constante y en la teoría y en tratar de comprobar esa teoría, si está bien o ver que se puede agregar (...) esto es muy interesante para el análisis de la realidad social también. (Estudiante de 2do año)

Y también la investigación con el fin de producir conocimientos específicos desde el trabajo social, porque justamente desde esa mirada holística tomamos teorías de otros ámbitos, y también desde nuestra disciplina podemos aportar conocimientos (...) y la importancia de la investigación que aportaría esa mirada científica a la profesión. (Estudiante de quinto año)

Eso de la investigación, construir conocimientos desde el trabajo social aporta mucho a nuestra profesión, ya que a nosotros nos clasifican por ser una profesión más interventiva (...) es muy importante desde la disciplina complementar ambas dimensiones para consolidar el trabajo social y cada vez sea más reconocido y legitimado. (Estudiante de quinto año)

Asimismo, entre otros aportes que realizan, ponderan por igual como *funciones* tanto la *intervención profesional* como el *diseño y desarrollo de investigaciones sociales*,

además de la necesaria *competencia teórico-epistemológica* que debe poseer el profesional a la hora de llevar adelante su intervención en las problemáticas sociales, no solo desde la implementación de políticas sociales, sino también participando en su *diseño*, dándole así otra impronta a las *funciones* del trabajo social en tal sentido³⁸.

Es así que pudimos percatarnos que en aquellas preguntas –recuperadas de la dimensión *identidad profesional*- vinculadas a las siguientes variables:

*identifique-no más de tres conceptos- que vincularía más directamente con la *identidad* del trabajo social;

*aspectos que incidirían –más significativamente- para desarrollar una *intervención crítica* del trabajador social;

*valoración otorgada a diferentes *funciones* del trabajo social (Plan estudio 2010);

*definición del trabajo social como *¿profesión? ¿disciplina?* o *¿ambas?*; coincide notoriamente que aquellos que tienen un posicionamiento crítico a partir de las respuestas que dan, *todos* ellos manifiestan tener militancia partidaria dentro de la facultad y también coinciden en participar o haber participado de la militancia política fuera del espacio facultativo. En el caso de los encuestados -y que luego integraron los grupos focales- de quinto año se trata particularmente de 4 estudiantes; además en coincidencia con el resto, expresan su participación en charlas, debates y congresos realizados tanto en la facultad como en otras unidades académicas del país.

Asimismo, dos de ellos (de este mismo grupo de 4 referido) participando *proyectos de voluntariado*, 3 en *proyectos de investigación*, 2 en *proyectos de extensión*, y 2

³⁸Este cruce fue posible a partir de la identificación de los encuestados, para lo cual se asignó un código a cada formulario proporcionado (correspondiente a los estudiantes que respondieron), tanto de segundo como quinto año. Lo que luego se amplió en los grupos focales.

poseen experiencia de participación en *pasantía rentada* (Salud Pública); entendida esta última como un espacio de prácticas para alumnos avanzados de la carrera, que contribuye a su formación profesional, orientada a lograr la articulación de los contenidos aprehendidos con la práctica en terreno; en este caso en una institución de política social.

Cabe acotar que si bien otros estudiantes -quinto año- en algunas respuestas que brindan refieren a tales categorías, no mantienen a lo largo de los datos aportados en los cuestionarios –como tampoco los que participaron en los grupos focales de este grupo mayoritario- un correlato ohilo conductor en la información brindada que permita claramente inferir un posicionamiento crítico -en todos sus sentidos- a la hora de interpelar la/s identidad/es profesional/es, en tanto en ocasiones, como venimos expresando, coexisten ideas contradictorias en tal sentido. A modo de ejemplo, podemos mencionar de estos últimos cursantes- que no refieren a la investigación como necesaria para una intervención crítica; como tampoco recuperan como una de las funciones de los trabajadores sociales *diseñar y desarrollar investigaciones sociales*.

La diferencia radica allí justamente en cuanto a las respuestas brindadas por estos cuatro estudiantes mencionados de *perfil más crítico*—representando el 31% de la muestra de quinto año- que sí son consecuentes con una lectura más compleja de entender la profesión.

Situación similar a la referida —en cuanto a trayectoria y perfil- se da con los estudiantes de segundo año de la carrera, en el total de la muestra, siete de ellos (representado en un 13 %) mantienen un *hilo conductor* a lo largo de sus respuestas, que permite identificar un *posicionamiento* ya más *crítico* en torno a la/s identidad/es profesional/es en sus inicios de formación respecto del resto del curso. Del grupo de estos estudiantes hay que destacar que seis de ellos poseen experiencia de militancia partidaria

fuera de la facultad; uno de ellos (de los 7) si bien no posee tal experiencia, sí admite participación como referente de comisión vecinal comunitaria.

De este mismo grupo, tres de ellos también cuenta con la experiencia de haber iniciado carreras terciarias o universitarias que no la completaron, no vinculantes con el trabajo social: como ser abogacía, educación física y preceptoria. Cabe destacar de estos estudiantes iniciales que 3 ya tienen participación en *militancia política* dentro de la facultad, 4 en *proyectos de voluntariados*, 1 en *proyecto de investigación* y 2 en *actividades de extensión*.

En sus respuestas, estos 7 cursantes de segundo año mencionan aspectos –ya desde los primeros años de su formación- vinculados al trabajo social como *disciplina*, identifican el desarrollo de *investigaciones sociales* como *función* del campo, asimismo la participación en el *diseño e implementación* de programas sociales, entre otros; y 4 de ellos (de este grupo de 7) también reconocen a la *investigación* como concepto inherente a la identidad profesional.

En este sentido, se diferencian en su lectura de compañeros del mismo curso quienes, por ejemplo, entienden la investigación como un paso previo a la intervención, *investigar para conocer la realidad* y luego intervenir, podríamos expresar que vinculan la misma al proceso de diagnóstico o investigación diagnóstica como momento del desarrollometodológico de intervención, sin establecer por ende la diferenciación de sus funciones y lógica tal cual lo analizamos cuando referenciamos sus opiniones respecto del plan de estudio de la carrera. Asimismo, su definición de la profesión como disciplina no resulta del todo clara o más bien confusa –de parte de este grupo mayoritario-, hecho que se vincula, creemos, con esta falta de *aprehensión* en términos de contenidos respecto de los objetivos y aportes del proceso de investigación diferenciado del proceso de intervención.

Es así que en los cursantes con *perfil crítico* –grupo minoritario- existe una notoria diferencia en sus respuestas respecto del resto de los cursantes del mismo año. Mantienen como común denominador una *lectura más integral y coherente* de análisis –en los diversos aspectos relevados-; que si bien otros estudiantes –incluidos dentro del grupo mayoritario-mencionan algunos de tales argumentos, a lo largo de sus opiniones coexiste -en estos últimos- respuestas en *tensión* muchas veces de tinte más conservador, como ocurre también con el grupo mayoritario de quinto año.

El análisis que venimos haciendo nos permite dar cuenta cómo estudiantes con *trayectorias biográficas* heterogéneas y con particularidades diferentes a la mayoría-tanto de segundo como de quinto año- van configurando procesos identitarios particulares en su formación profesional, que trasciende lo estrictamente curricular. Lo que también podemos aproximar –sin pretender caer en posiciones dualistas- que evidentemente juega un peso relevante -en la manera en que se van conformando como futuros trabajadores sociales- posean o no participación en otros espacios (militancia partidaria, participación en proyectos de investigación, extensión, pasantías, voluntariados, entre otros), además del cursado de los contenidos curriculares estrictamente, construyendo así un *capital diferenciado*. Se destaca, además, su experiencia de militancia previa a su ingreso a la universidad como también en algunos haber incursionado otras carreras –aunque inconclusas-, cuya experiencia puede significar hoy mayor claridad y conocimiento a la hora de continuar trabajo social como elección. Situaciones que claramente denotan un *capital* diferente en términos de trayectoria respecto a la mayoría, que como es lógico también incide en posicionamientos diferenciados en su condición de estudiantes de la carrera, manifestándose en términos de currículum oculto.

De la misma manera, resulta interesante recuperar las significaciones que le dan estos estudiantes a su participación en diferentes espacios dentro del ámbito universitario:

(...) como estudiantes uno se da cuenta lo importante que es la política como herramienta, la participación en la militancia política...porque como futuros trabajadores sociales todas las experiencias que te aportan estos espacios también hacen y aportan a nuestra formación más integral para tener más elementos y posicionarnos mejor luego cuando trabajemos. (Estudiante de 2do año)

Yo coincido con ella (...) que uno se posiciona en una agrupación o en una organización política de acuerdo a los intereses, entonces uno va y defiende esos intereses, lucha por esos intereses (...) y el trabajo social hace eso (...) o sea se posiciona en algún interés y defiende eso (...) ya sea por los derechos o por lo social. (Estudiante de 2do año)

Me parece que tiene que ver con el compromiso no sólo en lo académico sino también poder participar en otros ámbitos, por ejemplo, la participación política en el sentido amplio de la palabra, realmente sentirse comprometido y llevarlo a la práctica...yo por ejemplo en la facultad milito en una agrupación desde tercer año de la carrera y me doy cuenta que me ayuda muchísimo para tener una mirada integral de las situaciones. (Estudiante de quinto año)

Para la formación considero muy importante la participación en las charlas debates, congresos, proyectos de extensión, pasantías entre otros porque te brindan otras experiencias ampliando los análisis desde nuestra profesión (...) es decir participando de otros espacios que nos brinda la universidad. (Estudiante de quinto año)

Tiene que ver con la institución donde uno ingresa, puede ser más flexible, escuchar o no. Por ejemplo, nosotras estamos haciendo una pasantía en Salud Pública, y estamos juntas, entonces es como que es más fuerte eso de poder debatir, pero nosotras no dejamos, o sea no estamos como trabajadoras sociales, pero si vamos marcando “no a mí no me toca hacer eso”, y el resto les cuesta escuchar o no quiere escuchar, pero a nosotras lo que no nos toca no nos toca. Es una forma de ir marcando y aprendiendo como futura profesional. (Estudiante de quinto año)

Se puede advertir a partir de este último testimonio cómo van incorporando ciertas *habilidades* dentro de la *especificidad* del campo profesional, desde sus vivencias como *pasantes*, aprehendiendo a posicionarse y argumentar con relación a las funciones que consideran les compete como estudiantes de trabajo social y las que no. En ese camino –de participación en diversos espacios- van encontrando las *formas* para ejercer el oficio (Ferry, 1997), en nuestro caso como futuros trabajadores sociales. Teniendo siempre presente, en la

perspectiva de *formación* que asumimos, que esta se vincula a toda la vida, no limitada a los contenidos académicos, sino también a las diversas experiencias de los cursantes.

Otro aspecto que se indagó en términos de su trayectoria biográfica estuvo referido a *experiencias laborales*-vinculadas al campo de lo social en general y al trabajo social en particular- antes de su ingreso a la carrera como actualmente, a los fines de considerar este antecedente -además de los otros ítems trabajados en esta dimensión- y los posicionamientos que van teniendo los estudiantes en cuanto al trabajo social.

Con respecto a ello debemos señalar que de los cursantes de segundo año posicionados más críticamente a la hora de su lectura de la profesión, uno de ellos manifiesta que antes de su ingreso a la facultad trabajó en un programa de *prevención* de trata de personas, y que actualmente no trabaja. El resto de estos siete cursantes manifiesta no tener experiencias laborales previas a su ingreso a la universidad vinculados al trabajo social, aunque sí tres de ellos en rubros como empleada municipal, comercio y niñera.

En la actualidad, cuatro de este mismo grupo -de siete- además de estudiar también trabaja en programas como: *Ellas Hacen*, capacitación e inserción laboral con micro-emprendimientos; programa nacional de relevamiento y asesoramiento a familias de escasos recursos, y de educación sexual integral. Como también uno da cuenta de su militancia barrial en merendero.

Este antecedente laboral puede tener un peso importante a la hora de posicionarse en una lectura más compleja de la profesión, atendiendo que al tratarse de cursantes iniciales, su experiencia en otros espacios dentro de la facultad como proyectos de investigación, voluntariado, extensión, pasantías, entre otros, es escasa, a diferencia de varios estudiantes de quinto año que sí dan cuenta de participación en esos ámbitos.

Con relación a esta dimensión, los cuatro cursantes de quinto año con *perfil más crítico* –del total de 13 encuestados- dos de ellos manifiestan tener experiencia laboral en la actualidad: por un lado, en un programa de protección social (con familias que reciben transferencia económica), y por otro en el área social de una asociación civil.

Cabe destacar que con respecto a esta pregunta otros cursantes –del total de la muestra, tanto de segundo año como los estudiantes avanzados- también manifestaron tener experiencia laboral previa a su ingreso a la carrera como ser en: agricultura familiar, programa de apoyo escolar y merendero, además en ámbitos como penitenciaria, educación popular, desde el Ministerio de Salud Pública en el programa Hogares Convivenciales, en Educación Sexual Integral, contención a jóvenes y adolescentes desde lo religioso, entre otros aspectos relevados. Asimismo, mencionan en otros rubros no vinculados directamente al campo de lo social como ser: comercio, seguridad, atención al público, entre otros.

En síntesis, podemos expresar que –tanto en el caso de los cursantes de segundo año como los estudiantes avanzados- *mayoritariamente* no marcan un posicionamiento claro en sus respuestas en términos de una visión de conjunto más coherente e interpeladora respecto al trabajo social evidenciando cierta mixtura de miradas. En cambio, sí dan cuenta de una postura más consistente los estudiantes con este *perfil crítico*. Estos últimos evidencian *rupturas epistemológicas* más notorias en su proceso formativo con relación a las ideas iniciales de la profesión en su ingreso a la carrera y a esa *identidad atribuida*; ubicándose más claramente en una posición *no esencialista* de ir configurando la/s identidad/es profesional/es. Consideramos que su participación y experiencia en diversos espacios –tanto dentro de la universidad como fuera de ella que van configurando sus

biografías- conlleva, a partir de debates, reflexiones, tener presente esa *politicidad* que tiene el trabajo social, parafraseando a Cazzaniga (2020)³⁹.

De modo que el posicionamiento de tinte más *esencialista* y/o de coexistencia de ambos enfoques; o por el contrario más *relacional*—como estudiantes de trabajo social- en torno a las categorías relevadas inherentes a la *identidad/es profesional/es*, adquieren sentido no solo desde las particularidades que asume la *propuesta curricular*, sino muy especialmente se explican en función de sus *biografías* que incide en las trayectorias educativas/estudiantiles de estos, reflejado como analizamos en forma notoria en sus discursos y relatos.

ALGUNAS REFLEXIONES DE CIERRE

El camino transitado tuvo como interés central la aproximación a la *identidad/es profesional/es* del trabajo social, entendiendo a esta desde la perspectiva posestructuralista como cambiante, dinámica, configurada en escenarios inciertos y en el que las *trayectorias* de sus agentes en ese recorrido cobran especial relevancia.

En razón de ello hablamos de diversas identidades en el colectivo profesional, y en el marco de este trabajo investigativo particularmente, abordamos cómo se van configurando las identidades de aquellos que se están formando en la academia como futuros trabajadores sociales. En este proceso consideramos especialmente sus trayectorias educativas/estudiantiles como alumnas/os de la carrera; concepto que nos permitió recuperar la heterogeneidad de experiencias/vivencias, no solo formales, sino también no formales, que denotan capitales diversos y van marcando itinerarios académicos distintos y posicionamiento en torno al objeto también diferentes.

³⁹ Exposición de apertura en *Encuentro sobre Trabajo Social y Pandemia* organizada por estudiantes de la carrera de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. 13/11/20

Nos propusimos como objetivo general conocer y comprender las diferentes construcciones identitarias de los estudiantes a partir de los rasgos más significativos que relacionan con el concepto de identidad del trabajo social; para luego en el análisis de dicha información identificar qué tipo de abordaje prima: más esencialista, no esencialista o mixturas, en el relato de los cursantes.

En función de la estrategia metodológica construida, pudimos dar cuenta –en primer término-a partir del *análisis documental* –currículum formal- de cuestiones significativas del plan de estudio de la carrera: por ejemplo, que el mismo está orientado a lograr una *formación crítica* de los futuros profesionales en dos sentidos: desde la especificidad profesional y desde lo formativo pedagógico en términos de organización de la enseñanza. Esto, como expresamos en el desarrollo del trabajo, se ve reflejado en el perfil, objetivos, alcance del título y fundamentación de la propuesta curricular, como también los programas de las diversas asignaturas incluidas en el núcleo campo profesional denominadas como *específicas* de la carrera, incorporando estas, entre otras cuestiones, bibliografía actualizada sobre diversos contenidos vinculados al trabajo social, como también estrategias pedagógicas orientadas a la reflexión crítica de los estudiantes. Entendemos que esa formación crítica en la especificidad del Trabajo Social se trasluce en algunos de los siguientes contenidos propuestos en los programas de tales materias: *sus elementos constitutivos: objeto, objetivos, marco de referencia -campo problemático-, campo profesional, sujetos, *el espacio profesional se construye, *campo problemático (cuestión social-sujeto-vida cotidiana-necesidades-lo macro y lo micro), *enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación social, *conocer el marco histórico, político, económico, social y cultural, *la cuestión ética/política, *aportes del campo de las Ciencias Sociales y en particular del Trabajo Social, *profundización y actualización permanente de las temáticas,*los sujetos de intervención: autonomía, derechos y vida cotidiana, *trabajo

interdisciplinario. *mención a la FAUATS (Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social) y a la ALAEITS (Asociación Latinoamericana de Trabajo Social), como instancias colectivas de la profesión a nivel nacional y latinoamericano, lo que implica pensarnos como colectivo profesional.

En cuanto a la *formación* en términos de la organización de los *procesos de enseñanza*, podemos decir que pedagógicamente el proceso formativo se orienta a la construcción del pensamiento crítico del estudiante, tal cual lo planteado en el Plan de Estudio; tratando de abordar los contenidos curriculares desde lo multidimensional y relacional. Creemos que esto se refleja, por ejemplo, cuando se habla de la necesaria relación horizontal y vertical entre los diferentes núcleos del Plan de Estudio: (teoría social; metodológico-instrumental y del campo profesional); que los *talleres* donde se aborda la especificidad profesional sean los espacios de integración de contenidos del año académico y entre ellos, apostando a que los estudiantes incorporen e integren dichos conocimientos.

No obstante, advertimos cierta *tensión* entre la propuesta general de la currícula (Plan de Estudio) y el análisis más detallado de los contenidos de la mayoría de dichos programas, que tienen su directa vinculación con nuestro objeto de estudio, a saber: si bien como enunciamos se referencia bibliografía actualizada y crítica en torno al campo profesional en todos los programas revisados, notamos que la misma sigue siendo más *esencialista* en el relato de la historia. Al menos al momento de análisis de las propuestas curriculares, no se advierte incorporación de bibliografía que interpele justamente desde otro lugar nuestra trayectoria, que ponga en tensión tales relatos. Cabe aclarar que lo analizamos desde lo que se explicita en los programas que, como dijimos, no queda exceptuado que se trate desde el *currículum oculto* ciertos temas en las clases, que no aparecen contenidos en tales documentos. Consideramos que dicha situación se traduce como una debilidad del plan de estudio que lógicamente incide en la formación de los futuros trabajadores sociales, donde

entendemos se continúa manteniendo como discurso esa imagen *pseudocientífica* de los primeros agentes –y en la trayectoria posterior de los profesionales- que como plantean los autores referenciados en la línea posestructuralista, continúan impactando fuertemente tales representaciones en nuestra profesión no solo en el ejercicio profesional, sino también en la academia, tal cual se desprende del trabajo de campo realizado.

Con relación a dicho *discurso* también hemos advertido la escasa –prácticamente nula- mención del Trabajo Social como *disciplina*, hecho que llamó la atención en tanto que en el plan de estudio se reconoce al trabajo social *como tal* en el marco de las ciencias sociales. En cambio, en la mayoría de estos programas –excepto en dos de ellos- el trabajo social aparece prácticamente *invizibilizado* como disciplina, siendo reconocido casi exclusivamente como profesión. Consideramos que dicha situación se vincula también con la poca mención que tiene en las materias específicas de la carrera la *investigación* -es decir, la práctica investigativa- como proceso inherente al campo de actuación profesional. Lo que entra en *tensión* o al menos hace *ruido*, porque en el plan de estudio se referencia que en tales materias –específicas- se aborda *el objeto de la disciplina*, espacios curriculares en los que se define la identidad profesional. Además, como lo analizamos, tanto en los *objetivos específicos* como *perfil de graduado* de dicho plan se menciona entre otras cuestiones: la participación en el diseño y desarrollo de investigaciones sociales como egresados; como también se reconoce al trabajo social como disciplina de las Ciencias Sociales; lo que no necesariamente se traduce o tiene su correlato al menos en los contenidos planteados en los programas de la mayoría de las asignaturas en referencia.

Aunque es preciso referir, como lo analizamos, que en el mismo Plan de Estudio se advierte ciertas debilidades en su estructura general en términos del *sentido* atribuido a la disciplina, como cuando, por ejemplo, en su *objetivo general* no queda

claramente establecido su función investigativa, aparece además la mención de la *investigación y estudio temático* como momento del proceso metodológico de la intervención –en el marco de las prácticas de formación profesional-, tampoco queda claro el sentido que se atribuye a la sistematización en dicho proceso; consideramos que este abordaje denota poca claridad en la diferenciación de los procesos de investigación y de intervención, donde en ocasiones el primero queda subsumido al segundo; además de imprecisiones conceptuales o uso indiferenciado de contenidos/términos inherentes a la especificidad profesional. Tales imprecisiones–como también lo señalamos- se inscriben en un contexto más amplio vinculadas con la historia de nuestra profesión/disciplina; y que en nuestra propuesta curricular aparecen como *tensiones/ruidos* en el marco de la formación profesional. Situación que requiere, como lo dijimos, la *revisión epistemológica* permanente a los fines de ir consolidando al trabajo social como disciplina como aspectos sustanciales en la construcción de nuestra/s identidad/es.

Estos discursos no nos parecen casuales al momento de leer y analizar las configuraciones identitarias de los estudiantes durante el proceso formativo, en tanto entendemos que más allá de la perspectiva crítica y el abordaje complejo que asumen los contenidos de las materias referenciadas en particular-y del plan de estudio en general-; la situación descrita hace pensar que al mismo tiempo-con la invisibilización del trabajo social como disciplina, la poca mención de los procesos de investigación aportando conocimiento desde el propio campo, la confusión o escasa diferenciación entre los procesos de investigación y de intervención, ambigüedad conceptual respecto a contenidos de la especificidad profesional- hay un uso poco discriminado de conceptos: por ejemplo entre profesión y disciplina; se continúa manteniendo y/o reforzando en parte ese *discurso más esencializado* en torno a sus orígenes y desarrollo posterior.

Aunque parte de los contenidos referidos se abordan en materias del núcleo metodológico como expusimos, consideramos –a raíz de las opiniones de los cursantes-que no se recuperan –suficientemente- en las *específicas*, por ejemplo, a partir de un trabajo intercátedras que posibilite una mayor vinculación de los contenidos de los diferentes *núcleos* de la propuesta curricular; y fundamentalmente entre los núcleos Metodológico-Instrumental y del Campo Profesional, que refuercen una formación más integral en tal sentido; posicionando al trabajo social más claramente como disciplina en el campo de las ciencias sociales.

Cabe señalar que –como ya lo abordamos- en la Estructura Curricular del plan de estudio se menciona la necesaria vinculación entre los contenidos de las diversas asignaturas (Plan de Estudio, 2010).

No obstante, esto no se traduce de manera pertinente en la práctica –currículum real-, lo que consideramos como una debilidad del plan en su operatoria. Situación que denota la necesidad de potenciar un *eje articulador* que integre las metodologías y las prácticas de formación tal cual lo planteado en la propuesta curricular; como también a la luz de los resultados sería pertinente explicitar las directrices teóricas desde la especificidad del trabajo social, que orienten los contenidos y su tratamiento en las materias del núcleo campo profesional.

Dichas debilidades se ven reflejadas también -como dimos cuenta- en el discurso de los estudiantes, cuando por ejemplo persisten confusiones de los procesos de investigación y de intervención que no se subsana totalmente en la mayoría de estos ni en los cursos avanzados de la carrera. O cuando también –o como producto de ello- continúa primando fuertemente imágenes o representaciones de una profesión centrada en el *hacer*, más particularmente en aquellos estudiantes que demuestran, a través de sus opiniones y/o

discursos, menor consistencia argumentativa en términos de aprehensión de los contenidos de los programas, lo que claramente incide en una postura más endeble en su posicionamiento en torno al trabajo social como disciplina.

Como lo expresamos la situación descrita traspasa lo formativo de nuestro plan y –tiene una inscripción más amplia producto de nuestra historia profesional como señalamos-; por lo que resulta relevante poner en vigilancia tales esquemas cognitivos que permitan la construcción de nuevos significados, marco en el que encuadramos nuestro objeto de estudio. Advertimos que este aspecto conlleva, ya desde el proceso formativo, confusiones teóricas-epistemológicas, que también luego constatamos como debilidad en los relatos de los estudiantes en su reflexión de la especificidad profesional y que van configurando esa identidad como futuros trabajadores sociales.

La necesidad de revisión permanente e interpelación del ambiguo repertorio conceptual del trabajo social como profesión/disciplina resulta clave, para que en las *relaciones de poder* implicadas en el campo académico podamos consolidar una posición adecuada en el concierto de las ciencias sociales. Con un *discurso* que refleje lo que verdaderamente *somos*, teniendo aquí presente como plantea Foucault (1981) que el poder y el discurso están vinculados, atendiendo que las relaciones de poder se estructuran de forma discursiva.

Lo señalado tiene necesariamente su incidencia en las configuraciones que asumen las identidades de las/os estudiantes como futuros profesionales, como uno de los aspectos sustantivos que contribuyen a ello, donde estos *discursos*-más bien simplistas o acotados en términos de lectura de nuestra historia como vimos y confusiones *epistemológicas* que persisten en torno a su especificidad- terminan incidiendo como limitantes u obstáculos para la deconstrucción de tales ideas previas que tienen del trabajo

social. Aunque –como es de esperar- se establecen rupturas a lo largo de su formación profesional, socavando esas ideas iniciales de la profesión con las que llegan, de ningún modo significa que estas desaparecen automáticamente, sino que subsisten y muchas veces entran en *tensión* con las ideas nuevas, como expusimos, en el siempre doble juego entre lo que permanece y lo que cambia en términos de proceso.

No obstante, las debilidades identificadas en la propuesta formativa como las señaladas –y que se inscriben y explican en el marco de nuestra historia disciplinar-; podemos expresar como resultados relevantes del trabajo de investigación en torno a las configuraciones identitarias que construyen los estudiantes (segundo y quinto año) en su itinerario académico que –en general- prima una perspectiva más *relacional*, a partir de la lectura de la información relevada y de la relación establecida entre las diferentes dimensiones (en cuestionarios y grupos focales), dando cuenta así de un posicionamiento más complejo a la hora de pensar al trabajo social como campo profesional. Por ejemplo, en cuanto al reconocimiento de los *niveles de intervención*, las *funciones* del profesional, los *rasgos de la especificidad* identificados como inherentes al concepto de identidad profesional, la concepción del trabajo social como disciplina, entre otros aspectos que fuimos dando cuenta.

Sin embargo, es preciso aclarar que, si bien un porcentaje significativo de los consultados asume más rasgos de una perspectiva *no esencialista* respecto de la/s identidad/es que van configurando, es necesario expresar que no todos mantienen un claro posicionamiento en este sentido, en tanto muestran contradicciones a lo largo de sus respuestas. Advertimos así que coexisten diferentes ideas, por un lado, permanecen fuertemente arraigadas algunas imágenes, representaciones respecto de esa *identidad atribuida* en el grupo mayoritario; aunque termine primando en aspectos generales una perspectiva más crítica del trabajo social, a partir de las opiniones vertidas, por eso hablamos de *mixturas* en tales relatos.

En cambio, sí son consecuentes en sus opiniones, demostrando un posicionamiento claro acerca del objeto desde una perspectiva relacional, los estudiantes a los que hemos denominado como *críticos* –se incluyen aquí un porcentaje mínimo de cada curso– con miradas más amplias en esa construcción, denotando en consecuencia posturas más consistentes y complejas en torno a la/s identidad/es profesional/es. Estos realizan una lectura del objeto desde una perspectiva integral; lo reconocen como disciplina, identifican a la investigación como inherente al campo del trabajo social; reconocen la intervención pensada desde el marco de los derechos humanos, valoran la competencia ético-política del profesional, el trabajo interdisciplinario, el análisis del contexto como necesario para la intervención; el reconocimiento de los niveles de promoción, prevención y asistencia, participación en el diseño de proyectos sociales, entre otros aspectos.

Hemos notado que claramente sus trayectorias educativas/estudiantiles inciden en el posicionamiento que van asumiendo en su trayecto curricular; como por ejemplo la participación en diversos espacios: experiencia en militancia política/organizativa, pasantías, proyectos de investigación y/o extensión, voluntariados, antecedentes laborales, educativos, otros, en los que *aprehenden* y se apropian de distintos conocimientos y habilidades que van complementando y consolidando una formación integral, definiéndose en tal sentido identidades diversas por medio de discursos, acciones y posiciones diferenciales, lo que se complementa con el *capital* que llegan a la universidad.

En razón de lo expuesto insistimos en cuanto a que tales configuraciones identitarias de los estudiantes son procesos complejos que traspasan claramente lo abordado en términos de contenidos curriculares en las cátedras, por lo que en el marco de nuestra investigación supuso la consideración de diferentes aristas en su tratamiento. Pudimos dar cuenta cómo las experiencias –en diversos espacios– en definitiva, sus *trayectorias*

educativas/estudiantiles, van dándole *forma* a esa identidad, con posibilidades y límites en este marco; actuando a modo de *practicum reflexivo* (Schon, 1992) para encontrar esa mejor *forma* como futuros profesionales. Perspectiva que ayuda a rupturas más sólidas de esa educación basada en la racionalidad técnica desde la apuesta a una formación integral.

Esto supuso *poner en sentido* ese conjunto de vivencias a partir de sus *relatos* como cursantes de la carrera, reconociendo esos ámbitos formativos diversos que van constituyendo sus *biografías* y definiendo en consecuencia sus recorridos. Entendiendo desde nuestro posicionamiento, como lo plantea Healy (2001), que *el significado se construye a partir de los discursos*.

La recuperación de sus narraciones, a modo de testimonios, van trazando una trama: es decir, el significado que atribuyen a sus vivencias/experiencias en la vida universitaria, considerando los cambios que fueron advirtiéndolos en ese itinerario. Entendemos que la trama trasciende la mera descripción de algo —en este caso su experiencia como cursantes, para significarlo y resignificarlo—, encontrarle un sentido en el marco de esa trayectoria como futuros profesionales de trabajo social.

La narrativa, como lo expresamos más arriba, posibilita al sujeto enunciador la confrontación rememorativa entre lo que era y ha llegado a ser; configurándose en otro sujeto —el narrador— como resultado de tales experiencias, y por lo tanto distinto al *protagonista* de lo que va a narrar, parafraseando a Benveniste (como se citó en Arfuch, 2010).

Las nuevas vivencias en este tiempo fueron definiendo una trayectoria educativa particular, y en ese camino recorrido, configurando su/s identidad/es profesional/es. Asumimos esta idea de identidad en su sentido dinámico, cambiante, relacional, como proceso que se construye en forma permanente—en un camino hacia...con rupturas y continuidades— y donde desde un sentido metafórico; pueden verse como que son los mismos y a la vez distintos en su condición de estudiantes.

Los resultados revelan que la lectura no es tan simplista ni lineal, en el sentido de que podamos decir, por ejemplo que, porque sean estudiantes avanzados -quinto año- directamente los posiciona en un lugar más crítico a la hora de su lectura de la profesión con respecto de los de segundo año. Si bien hay aspectos que se comprenden en función del momento de su trayecto formativo –al inicio o en la etapa final de cursado de la carrera- hay otros elementos de peso, como hemos visto, que se juegan en la explicación; por ejemplo, cuando algunos estudiantes ya desde el segundo año tienen una lectura de la profesión más interpeladora, respecto de la mayoría de dicho curso. En tal sentido, sus itinerarios relacionados con la/s posición/es que ocupan-en diferentes espacios- define distintas representaciones/ideas y posicionamientos de estos en torno a nuestro objeto.

Aspectos que son *sustanciales* para la comprensión de sus recorridos de acuerdo a lo planteado en nuestra hipótesis de trabajo; en el que justamente la perspectiva posestructuralista que asumimos en esta investigación, nos permitió tener presente esas diversas particularidades del grupo de cursantes -a partir de considerar sus biografías- reforzando así la reflexividad en el tratamiento del tema.

Asimismo, complementando con la perspectiva de las *trayectorias educativas* (Bracchi y Gabbai, 2013), la *identificación* de estos perfiles diferenciados permitieron entender que no existe un *único modelo* de constituirse como futuros trabajadores sociales, aunque transiten una misma propuesta formativa; y en ese sentido, como lo plantea Aquín (2003), ya no existe espacio para hablar de una identidad en singular, sino de identidades plurales, a partir del reconocimiento de tal diversidad.

De este modo, el hecho de focalizar la mirada en ese *mosaico complejo* respecto a tales particularidades nos permitió comprender los procesos identitarios como *entidades fluidas* donde confluyen/coexisten miradas críticas del trabajo social con imaginarios fuertemente arraigados de la profesión, vinculados a la lectura e interpretación de

nuestra historia desde el relato oficial; que inciden en términos de continuidades y rupturas en los trayectos académicos.

Entendemos que estas dimensiones resultan clave para tener una visión más amplia y compleja de un proceso de construcción –el identitario- que trasciende claramente la incorporación de los contenidos curriculares e incluye además las experiencias/vivencias de los estudiantes en diferentes espacios como los referidos.

De modo que desde la perspectiva asumida, se entiende a la identidad como un concepto complejo: relacional e incompleto, sujeto a permanente cambio en el que confluyen diferentes elementos, siempre en construcción y pasible de resignificación, tal cual lo expuesto en los resultados de la presente investigación.

Consideramos que la revisión hecha permite *tensionar* discursos largamente arraigados en nuestro campo y a partir de ello *resitu*ar nuestras posibilidades en el escenario de los tiempos contemporáneos; dando cuenta de una identidad que refleje verdaderamente lo que somos y que dará otra impronta a la formación de los futuros trabajadores sociales, a partir de la construcción de nuevos sentidos.

A la luz de las conclusiones de nuestro trabajo, podemos decir entonces que resulta relevante en los procesos formativos una *revisión epistemológica* permanente de los contenidos del campo disciplinar, y en particular cuando abordamos la temática de *la/sidentidad/es profesional/es*. La incorporación de otros matices en la lectura de la historia –en este caso profesional-; posibilitará un posicionamiento más sólido como disciplina en el concierto de las ciencias sociales.

En este marco se torna sustantivo entonces, la deconstrucción del *discurso* respecto de ese legado oficial sobre nuestra trayectoria desde la especificidad disciplinaria;

como también se impone –a la luz de los resultados de la tesis- la revisión de ciertas confusiones/ambigüedades conceptuales –que como señalamos- estas persisten hasta cursos avanzados de la carrera en un porcentaje significativo de estudiantes. Esto posibilitará romper con los estereotipos atribuidos que aún tienen su peso y consiguiente correlato en la formación para habilitar la configuración de otro tipo de identidades.

Por lo tanto, pensarnos y repensar lo dado por supuesto se vuelve imperioso sino queremos –como sostiene Robles (2013)- continuar reforzando, al menos manteniendo una mirada muchas veces *encorsetada* de la profesión, limitando seriamente así las posibilidades de fortalecer nuestra formación en la especificidad profesional; entendiendo desde la postura de Gewarc (2001), que las configuraciones con respecto a dicha identidad están supeditadas a los procesos biográficos y las trayectorias individuales ya desde los procesos formativos.

Estamos convencidos que dicha deconstrucción favorecerá la orientación de otro perfil de egresado-mayoritariamente- que permita en sus trayectos rupturas *epistemológicas* más *sólidas* respecto de esa identidad atribuida.

Por otro lado, es importante e igualmente necesario, cuando hablamos de una *formación integral*, apostar fuertemente a enfoques renovadores de la enseñanza -como la perspectiva constructivista desde la cual nos posicionamos-, creando diferentes alternativas en el abordaje de las situaciones educativas en las que estamos involucrados, que se orienten al desarrollo de procesos reflexivos como la manera más adecuada para generar la construcción de conocimientos, con la activa participación de los estudiantes.

Es en el espacio universitario donde debe privilegiarse la producción de rupturas epistemológicas. En este sentido, vemos necesario la revisión de las *debilidades* identificadas en la propuesta formativa en torno a nuestra especificidad, a los fines de

superarlas, en tanto estas subsisten en la apropiación de tales contenidos como continuidades –de nuestro legado- en la formación de los estudiantes.

Y en ese marco consideramos, en función de lo trabajado, que esa *formación integral* además de la necesidad de apostar a la incorporación y ampliación de contenidos críticos e interpeladores respecto de nuestros orígenes y posterior trayectoria, revisión epistemológica permanente de los conceptos inherentes a nuestra identidad como profesión/disciplina en las asignaturas específicas de la carrera; debe apostar a un trabajo intercátedras más consistente: fundamentalmente en la *vinculación horizontal y vertical* entre las materias contenidas en los núcleos del campo profesional y las metodológicas.

Consideramos que dicha *formación* se potenciará a partir de la promoción y habilitación de diversos espacios extracurriculares –en el ámbito facultativo- que sirvan de soporte para la incorporación y participación de la mayoría de los estudiantes de la carrera en los que hoy acceden pocos; lo que posibilitará rupturas epistemológicas más sólidas en términos del posicionamiento que construyen en torno de la profesión/disciplina.

Entendemos que promover fuertemente estos espacios extracurriculares: proyectos de pasantías, voluntariados, de investigación, extensión, militancia partidaria y otros –en función de las particularidades e intereses de los estudiantes-, y complementando con las actividades curriculares; –desde el *sentido* y en el marco de un *plan de formación integral*- operará a modo de *practicum reflexivo* (Schon, 1992), para que estos encuentren su mejor *forma* como futuros trabajadores sociales. Vemos como necesario para una formación académica consistente, que la adquisición de determinadas *habilidades y destrezas*: capacidad de debate, de trabajo en equipo, posicionarse desde determinado lugar, capacidad de argumentación; entre otros aspectos, resulta clave en la configuración de sus identidades, ya en el espacio formativo; como pudimos dar cuenta a partir de los resultados del trabajo de campo.

Esta idea de formación, como ya lo expresamos, se vincula a *todas las experiencias* (Zabalza, 2003) y no solamente a los contenidos académicos. Encontrar esas *formas* más adecuadas está indisolublemente ligado a las *trayectorias educativas/estudiantiles*.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Uria Rico, F. y Parra Contreras, P. (2014). *TheBitterCry: materiales para una genealogía de la identidad profesional de las pioneras del Trabajo Social en Inglaterra y los Estados Unidos. Cuadernos de Trabajo Social, 27-1*. Universidad Complutense de Madrid.

Acevedo, P. (2006) Investigación e intervención en Trabajo Social: revisando supuestos e identificando nuevos escenarios. En Nora Aquín (comp.) *Reconstruyendo lo Social. Prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social*. Espacio.

Aguayo Cuevas y Frando Gaviria (Comp.) (2011). *Diálogos interdisciplinarios para la reconstrucción de saberes profesionales. Pensando y actuando en América Latina*. Santiago de Chile: Universidad Andrés Bello.

Aquín, N. (2009) El Trabajo Social en la institucionalidad de las políticas sociales- Comprender los límites, potenciar las posibilidades. En Nora Aquín y Rubén Caro (org.) *Políticas Públicas, Derechos y Trabajo Social en el Mercosur*. Espacio.

Aquín, N. (Comp.) (2006) *Reconstruyendo lo Social. Prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social*. Espacio.

Aquín, N. (2003) El Trabajo Social y la Identidad Profesional. *Boletín Electrónico Surá*. Universidad de Costa Rica: Escuela de Trabajo Social.

Arfuch, L. (Comp.) (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arfuch, L. (Comp.) (2005) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Bauman, Z. (1996) De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En Stuart Hall y Paul Du Gay (comp.) (2003) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires-Madrid: Amarrortu.

Bracchi, C. y Gabbai, M. (2013) Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Carina Kaplan (dir.) *Culturas Estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*.

Brockbank y Mc Gill (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Cazzaniga, S. (2014) *Cuestiones de legitimidad y legitimación en Trabajo Social. El caso argentino* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Cazzaniga, S. (s.f.) *Hilando historia desde papeles amarillos. El centro de Asistentes Sociales de Santa Fe de 1947*. Sin datos.

Chechele, M. (2017) *Rasgos identitarios de Trabajo Social: miradas desde la formación profesional de grado* [Proyecto de Investigación]. Santa Fe: UNL - Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Chiriguini, M.C. (2010). *Identidades: etnicidad, etnocentrismo y relativismo cultural* [Apunte de cátedra].

Delgado, P. y otros (2010) La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y “huellas” en profesores de Escuela Media. *Revista del Instituto en Educación*. UNNE: Facultad de Humanidades.

Díaz Barriga, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2).

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (s. f.) *Organización de la malla curricular. Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria* (Plan 2012). México: Recuperado de https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/organizacion_malla_curricular

Edwards, V. (1993) La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, 27. Bogotá.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Universidad Nacional de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Foucault, M. (2011) *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1981).

Gil, M., Castillo, Y. y otros (2018) *Cuadro comparativo: Currículum formal, real y oculto*. Recuperado de <http://planificacionbarquisimetouv.m.blogspot.com/2018/05/cuadro-comparativo-curriculum-formal.html>

Gewerc, A. (2001) Identidad profesional y trayectoria en la Universidad. En *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*. Universidad de Santiago de Compostela.

Gimenez, G. (s. f.). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*.

Gomez, E. (2009). *Capital cultural y trayectoria educativa entre estudiantes de la cátedra Introducción al Conocimiento Científico*[Monografía de grado]. Posadas: UNaM, FHyCS, Licenciatura en Antropología Social.

Gonzalez Saibene, A. (2011) Conocimiento, intervención, transformación. En Susana Cazzaniga (comp.) *Entramados conceptuales en Trabajo Social*. Paraná: Fundación La Hendija.

González Saibene, A. (1990) *Dialéctica y Trabajo Social*. Seminario *La Intervención profesional en las instituciones públicas* del doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la FHyCS-UNaM, entre los meses de Noviembre de 2013 y Abril de 2014. Rosario.

González de Angelini, S. y otros (2005) *El Currículum Oculto en la escuela. La pobreza condiciona pero no determina*. Buenos Aires: Lumen.

Gordon Hamilton, A. (1960) *Teoría y práctica del Trabajo Social de Casos*. México: La prensa Médica Mexicana.

Hall, S. y Du Gay P. (Comp.) (2003) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires-Madrid: Amarrortu.

Hall, S. (1992) La cuestión de la identidad cultural. En: Stuart Hall, David Held y Tony McGrew (eds.) *Modernity and Its Futures* (pp. 273-316). Cambridge: Polity Press.

Healy, K. (2001) *Trabajo Social. Perspectivas contemporáneas*. Madrid: Morata.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (2013) *Dialéctica del Iluminismo*. La Plata: Terramar.

Innerarity, D. (1996) La otra modernidad. 50 años de Dialéctica de la Ilustración. *Anales del Seminario de Metafísica*, 30. Madrid: Universidad Complutense: Servicio de Publicaciones.

Iamamoto, M. y Carvaiho, R. (1984) *Relaciones Sociales y Trabajo Social*. Lima: Celats.

Iamamoto, M. (2003) *El Servicio Social y la contemporaneidad, Trabajo y Formación Profesional*. Sao Paulo: Cortés.

Krmpotic, C. y Ponce de León, A. (2017). Una invitación al debate internacional en los albores del Siglo XXI. *Cuadernos de Trabajo*. Universidad Nacional del Comahue: Complutense.

Krmpotic, C. (2009) Identidad y alienación en trabajo social, en un contexto de reformas sociales, desprofesionalización y proletarización. *Revista Margen*, 56.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Laclau, E. (1996) *Emancipación y diferencia* (pp. 43-68). Buenos Aires: Ariel.

Manrique, M. y Méndez Pineda, J. (2009) La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Martinelli, M. L. (1989) *Servicio Social: Identidad y Alienación*. Cortés.

Miranda Aranda, M. (2003) *Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Rovira y Virgili.

Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (1992) *Articular los Saberes ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: Universidad del Salvador.

Morin, E. (1992) Epistemología de la complejidad. *FRIED*.

Ortega, F. (2008) *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ortega, F. (1996) *Los desertores del futuro*. Universidad Nacional de Córdoba: Centro de Estudios Avanzados (CEA).

Parra, G. (s. f.) *Aportes al análisis del movimiento de reconceptualización en América Latina*.

Peralta, B. (2017) ¿Podemos volver a creer en las utopías? Algunas reflexiones sobre la intervención e identidad del trabajador social. *Revista Elheutera*, 17, 129-147.

Robles, C. (2013) *Trabajo Social como elección profesional*. Buenos Aires: Espacio.

Rozas Pagaza, M. (2000) *Una perspectiva Teórica Metodológica de la Intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires:Espacio.

Ricour, P. (s. f.) *Sí mismo como otro* (pp. 106-172). Quinto Estudio.

Rivas Flores (2011) *La Identidad profesional de los estudios de profesorado*. [Proyectos de Investigación de Excelencia (Convocatoria 2011)]. Junta de Andalucía: Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.

Sanjurjo, L. (2003) *Volver a pensar la clase* (Primera parte). Rosario: Homo Sapiens.

Servio, M. (s. f.) *Trabajo Social y tradición marxista. Apuntes para recuperar la experiencia argentina en los años 60 y 70*.

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (pp. 17-48). España: Paidós.

Sousa Santos, B. (s. f.) *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Universidad Nacional de Colombia: ILSA.

Taborda, A. (2013) *Visibilizando la historia del trabajo social. Re lecturas a partir de un nuevo tiempo político*. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Villa María: Biblioteca Central “Vicerrector Ricardo Alberto Podestá”.

Tenti Fanfani, E. y Gomez Campo, V. (1989) *Universidad y Profesiones. Crisis y Alternativas* (pp. 12-40). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Travi, B. (2014) *Investigación Histórica e Identidad en Trabajo Social. Nuevas y renovadas epistemologías para los nuevos tiempos*. Proyecto de Investigación. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 5, 37-58. Universidad Nacional de Luján.

Vásquez Rocca, A. (2008) Zygmunt Bauman: Modernidad Líquida y Fragilidad Humana. Nómadas. *Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.

Vain, P.(2011) Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos. En N. Mainero (comp.) *Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria* (pp. 159-185). San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

Vain, P.(2006) *¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Málaga.

Vélez Restrepo, O.(Comp.) (2003)*Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*(Cap. II). Buenos Aires: Espacio.

Vergara Henríquez, F. (2011) La modernidad revelada o la crítica ante la irrenunciabilidad al progreso.En Adorno y Horkheimer, *Opción*,27(65). Chile: Universidad Católica del Maule.

Yañez Pereira, V. y colaboradores (2009)*Ensayos en torno al Trabajo Social*.Universidad Autónoma de Chile: Espacio.

Zavalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (pp. 21-167). Madrid: Nancea.