

Artículos seleccionados

La propuesta de formación de un taller de práctica pre-profesional en Trabajo Social Sentidos desde la perspectiva estudiantil

María Florencia Di Matteo Demirdjian*

Fecha de recepción: 6 de marzo de 2020
Fecha de aceptación: 12 de mayo de 2020
Correspondencia a: María F. Di Matteo Demirdjian
Correo electrónico: mfdimatteo@gmail.com

- a. Magister en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires Docente del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Doctoranda en Educación por la Universidad de Buenos Aires.

Resumen:

El artículo presenta resultados de una investigación sobre la formación pre-profesional en la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, focalizando en la perspectiva de las/los estudiantes. El estudio fue realizado en el último taller de práctica pre-profesional de la mencionada carrera desde una metodología de investigación cualitativa y con enfoque clínico en sentido amplio. Se analizan el programa del taller y entrevistas semiestructuradas a estudiantes del curso. Entre los ejes de indagación y análisis situamos: la perspectiva de los estudiantes sobre la propuesta de formación tanto en el espacio del aula como donde realizan las prácticas, los aprendizajes construidos en el taller, sus imágenes sobre la formación, la práctica profesional futura y las emociones puestas en juego en el proceso de formación, entre otras. Resultados del estudio permiten pensar en el taller como analizador institucional de la carrera y en la valoración de la adopción de una lógica de la alternancia en la propuesta pedagógico-didáctica y del enfoque clínico como modalidad de formación.

Palabras clave: Formación pre-profesional - Práctica pre-profesional - Perspectiva estudiantil.

Summary

This article shows results of a research on pre-professional training in the Social Work degree of the University of Buenos Aires. It focuses on the students' perspective. The study was conducted in the last pre-professional practice workshop of the career. It adopts a qualitative research methodology and a broad clinical approach. We analyze the workshop syllabus and semi-structured interviews with students of the course. The main points of inquiry and analysis are the perspective of the students on the proposal of training both in the classroom and where they perform pre-professional practices, the learning acquired in the workshop, their images on training, practice future professional and the emotions involved in the training process, among others. Results of the study allow us to think of the workshop as an institutional analyzer of the career and the value of a logic of alternation in the pedagogical-didactic proposal and of the clinical approach as a training modality.

Key words: Pre-professional training - Pre-professional practice - Student Perspective.

Introducción

Este artículo expone resultados de una investigación sobre la formación pre-profesional en un espacio de práctica (taller) en la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires y su relación con el proceso formativo del sujeto y con características de la profesión¹. Guían este trabajo los siguientes interrogantes: ¿Cómo perciben los estudiantes la propuesta pedagógico-didáctica del taller y las modalidades de intervención docente?, ¿cómo ven los espacios donde realizan las prácticas pre-profesionales?, ¿cuáles son las concepciones sobre la práctica profesional futura y su relación con las situaciones de formación para la profesión que presenta el taller?, ¿cómo caracterizan la relación que, como sujetos, establecen con la situación de formación a partir de la vinculación emocional establecida, las representaciones sobre la formación y la profesión como práctica futura? El trabajo contiene dos apartados. En el primero, presentamos el marco metodológico y teórico del estudio en relación con los datos analizados para este artículo y reseñamos los principales ejes del caso en cuanto a la propuesta pedagógico-didáctica del taller. En el segundo apartado, analizamos la perspectiva de los estudiantes en relación con la propuesta de formación tanto en el espacio del aula como donde realizan las prácticas, los aprendizajes construidos en el taller, sus imágenes

sobre la formación, la práctica profesional futura y las emociones puestas en juego en el proceso de formación, entre otras. En las conclusiones señalamos el lugar de analizador institucional (Lapassade, 1971) que asume el taller, la importancia del diseño de instancias de formación pre-profesional desde la lógica de la alternancia (Ferry, 2008) y las implicancias de asumir un encuadre clínico de la formación (Blanchard Laville, 2004; Souto 2010b, 2014) para acompañar el proceso de formación de las/los estudiantes tanto desde los aspectos cognitivos como emocionales puestas en juego en estas instancias de práctica.

PRIMERA PARTE

Marco metodológico y teórico

Los desarrollos presentados surgen de una investigación sobre la formación pre-profesional en la universidad, desde una lógica cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011) y situada en el enfoque clínico en sentido amplio² (Souto, 2014) que permite abordar las singularidades de las situaciones y sujetos del estudio.

Se adopta un estudio de caso porque permite adentrarse en las particularidades y singularidades de la situa-

1. La investigación de la que surgen los datos de este artículo es una tesis doctoral de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con mención en educación. Se denomina "Modalidades de evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su vinculación con la situación de formación para la profesión y el futuro campo profesional", dirigida por la Doctora Diana Mazza.

2. Adoptar este enfoque implica elaborar hipótesis entendidas como construcción de sentidos por parte del investigador sobre las situaciones de estudio que implican a sujetos individuales o colectivos. El enfoque clínico en sentido amplio (Souto, 2010b) toma al psicoanálisis junto con otras teorías en un marco de multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993).

ción objeto de estudio: la formación en prácticas de formación pre-profesional en Trabajo Social. El caso es el de Taller IV, espacio curricular anual ubicado en el sub-trayecto de Práctica Pre-Profesional³ de la citada carrera, cuya finalidad es articular elementos teóricos y metodológicos y emplear conocimientos para la futura intervención profesional. Las/los estudiantes asisten durante cuatro horas semanales a un Centro de Práctica (institución a la concurren bajo supervisión de un/a profesional que actúa como referente) y a clases de dos horas a cargo de una docente en el espacio de la facultad. Un tiempo extra, pero sin carga horaria definida, es requerido para las supervisiones donde se abordan obstáculos y potencialidades operativas y subjetivas del desarrollo del proceso de aprendizaje a través de un trabajo individual o en pequeños grupos. Se espera que las/los estudiantes observen las tareas que se realizan en espacios de trabajo real y las tomen para analizar y planificar estrategias de intervención focalizando en diseñar y desarrollar entrevistas a sujetos y a familias.

Para este artículo analizamos el programa del espacio curricular y entrevistas en profundidad realizadas a ocho estudiantes del curso. En cada fuente se elaboran hipótesis interpretativas tomando categorías teóricas desde la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993) que permite realizar una lectura plural de las situaciones, las prácticas y los hechos educativos desde diferentes ángulos y sistemas de referencia.

En cuanto a las referencias teóricas, señalamos inicialmente que situamos a la formación pre-profesional en el nivel de educación superior universitario, donde la formación hacia la profesión es una de sus principales funciones. La formación profesional incluye la pre-profesional y la continua. La primera refiere a la brindada por instituciones de formación de nivel superior (universidades, institutos de formación técnica, profesional, docente, etc.) y la continua es la que sucede en el ejercicio profesional. Los espacios curriculares orientados a formar en lo profesional son designados pre-profesionales en tanto anticipan desempeños futuros de la/del estudiante y el término profesional se emplea porque se realizan en el campo del trabajo. La formación pre-profesional es la que permite, a las/los estudiantes, adquirir capacitación práctica, entrenamiento en el saber-hacer de la especialidad y conocimiento de rutinas, hábitos y

culturas institucionales antes de la obtención del grado. Para precisar la noción de formación pre-profesional tomamos aportes de Souto (2010a) para quien ésta supone, desde lo organizativo, un arreglo de condiciones espacio-temporales, de actividades, de artificios técnicos organizados en torno a un régimen de alternancia a fin de facilitar un proceso de desarrollo personal que habilite al ejercicio de una profesión. Ésta implica adquirir conocimientos, habilidades, representaciones e imágenes del rol y del trabajo a realizar; “este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo” (Ferry, 2008: 54). Es decir, contribuye a la construcción de la identidad profesional que continúa su dinámica en el mundo laboral.

En esa construcción de la identidad profesional, entendemos que las situaciones de formación en la práctica ocupan un sentido de espacios transicionales (Winnicott, 2012). En esa “zona intermedia de la experiencia a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior” (Winnicott, 2012:19) las/los estudiantes se representan el rol que desempeñarán en su futura vida profesional. La referencia al espacio transicional habilita pensar en un tiempo y espacio en el que el juego de realidad y ficción hacen posible construir un personaje de sí mismo, es decir irá definiendo el rumbo de sus propias filiaciones profesionales (Andreozzi, 1998). Entender a la formación pre-profesional como “jugar” a ser profesional implica la construcción, entre docentes y estudiante, de un espacio psíquico, virtual, potencial que habilita esa capacidad de jugar (Winnicott, 2012). Así como en la psicoterapia se da la superposición de dos zonas del juego: entre paciente y terapeuta; en la formación, esa superposición es entre docentes, estudiantes y referentes de las instituciones asiento de práctica.

Llevar a cabo la formación pre-profesional requiere, entonces, de dispositivos de alternancia (Ferry, 2008) entre las instituciones de formación y las que actúan como asiento de las prácticas pre-profesionales. El trabajo desde la alternancia es una condición para que la formación devenga, es decir que la/el estudiante pueda retomar las experiencias vividas para tomar distancia de ellas al describirlas y ponerlas en palabras, (Ferry, 2008). Esto supone organizar actividades de rutina, unas propias del acto profesional objeto de la práctica y otras de apoyo y

3. El Plan de Estudios presenta dos ciclos: el Ciclo Básico Común y el Ciclo de Formación Profesional. Éste último contiene dos trayectos: Formación General y Formación Específica. A su vez, la formación específica se conforma por tres sub-trayectos: socio-histórico, fundamentos teóricos, metodológicos y operativos y prácticas de formación profesional. El Trayecto de Formación Específica propone emplear conocimientos para analizar y diseñar intervenciones orientadas al cambio social. Este fin se enfatiza en los sub-trayectos de fundamentos teóricos, metodológicos y operativos y de práctica profesional.

acompañamiento del estudiante (Andreozzi, 1996). Las primeras refieren a los usos y costumbres de las culturas de trabajo, cuya reiteración favorece su internalización bajo la forma de hábitos de trabajo y con ello hacen efecto en la construcción de identidades. Las acciones propias del acto profesional objeto de la práctica introducen al estudiante en un repertorio del saber-hacer y de competencias que vinculan lo representacional, lo afectivo y lo operatorio del acto de trabajo (Barbier, 2000). Las acciones de apoyo y acompañamiento de la/del estudiante favorecen el sentido formativo de la experiencia, al posibilitar el trabajo de análisis, representación y distanciamiento de esa realidad vivida con la intención de desarrollar herramientas que permitan una mayor inteligibilidad de la práctica (Barbier, 1996). Este posicionamiento se diferencia de encuadres prescriptivos y normativos que definen a priori objetivos estableciendo recorridos fijos orientados a controlar su cumplimiento. En este marco, asumimos que los espacios de formación contribuyen a la socialización profesional entendida como una socialización secundaria (Berger y Luckman, 1968) que posibilita al sujeto internalizar tramas de significados socialmente elaboradas y, en ciertos casos, compartidas por comunidades profesionales que se definen como modos normativos de ser y pensar la construcción de problemas y la intervención en la profesión. Esta socialización supone internalizar submundos institucionalizados (inicialmente vividos como ajenos) según la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. Este proceso implica adquirir significados articulados en esquemas de pensamiento y acción que forman parte de los modos sociales de hacer-representar. "En tales esquemas de interpretación se van construyendo los "rudimentos de un aparato legitimador", cuya función es otorgar "validez cognoscitiva" a los comportamientos organizados en la práctica" (Andreozzi, 1998:35).

A fin de seguir complejizando la interpretación sobre las prácticas pre-profesional, nos referimos también al enfoque clínico como modalidad de formación⁴ (Blanchard Laville, 2004; Souto, 2010b, 2014). Éste supone considerar el interés por aprehender al sujeto (individual/colectivo) a través de un sistema de relaciones lo que implica reconocer relaciones de transferencia y contratransferencia (Freud, 1985). Esta mirada de la formación supone entenderla como un trabajo sobre sí mismo, donde aquella es reformación y transformación

identitaria del sujeto (Ferry, 2008). Este enfoque se caracteriza por reconocer la implicación y proponer un trabajo sobre ella.

La formación desde el enfoque clínico supone actitudes favorecedoras del contacto con el otro, que facilitan la comunicación y elucidación de mensajes conscientes, intencionales y no conscientes. Esto demanda una escucha abierta, una percepción flotante, una receptividad y una contención hacia la palabra, el gesto, la actitud corporal. Se requiere interpretar énfasis, silencios, titubeos que forman parte de la comunicación.

El enfoque clínico se caracteriza por suceder en la temporalidad, en la historicidad, por interrogarse y buscar la singularidad para estudiarla, por abordar lo contradictorio, tratando de hacerlo consciente, pero comprendiendo que no será elucidado en un sentido total. Se incluye al sujeto y a la subjetividad en construcción, estudia situaciones de interacción, espacios de articulación, de transición, requiere una clínica en sentido psicoanalítico donde el sujeto de la formación realiza un trabajo sobre sí mismo, sobre su relación con el saber, intenta reconstruir las condiciones del caso, aceptando que es imposible se reproducción y sabiendo que es una interpretación y refiere a una ética de la responsabilidad en la relación y en el compromiso con otro (Souto, 2010b, 2014).

Dentro de este enfoque y modo de entender la formación nos referimos al análisis de la implicación (Barbier, R., 1977), entendido como un modo de abordar la propia subjetividad del sujeto, una búsqueda de sentidos que los actores otorgan a la situación, se trata de sentidos manifiestos, ocultos, inconscientes. Según el autor, la implicación puede pensarse en tres dimensiones: estructuro-profesional; histórico-existencial y psico-afectiva. La primera refiere al vínculo que el investigador establece con su objeto en tanto se encuentra posicionado en el sistema de producción de acuerdo con su pertenencia socio-económica y detenta valores provenientes de la misma. La dimensión histórico-existencial involucra la ligazón que se establece con sujetos y con una realidad vinculada con la actualidad del investigador y, nuevamente, en relación con sus valores como parte de una clase social determinada. La tercera dimensión expresa la confrontación con los aspectos más profundos de la personalidad del investigador, donde se ponen

4. En este apartado nos referimos exclusivamente al enfoque clínico como modalidad de formación, aunque como señalamos en la nota 2 tiene un uso para la investigación.

en juego relaciones transferenciales y contra transferenciales con el objeto de trabajo, los temores y deseos y la posibilidad de elaborarlos.

Señalamos finalmente la noción de dispositivo analizador (Lapassade, 1971) desde una perspectiva institucional. Éste refiere a una situación que revela significados hasta entonces no visibles, contenidos inconscientes, conflictos ideológicos, relacionales que, de no estar el analizador presente, quedarían ocultos. En una institución permite revelar los significados, provocar su aparición, fomentar su visibilidad, llevar a decir, hablar lo oculto. Hay analizadores de dos tipos: naturales y artificiales o contruados. Los primeros refieren a sucesos, hechos o fenómenos espontáneos que posibilitan la emergencia de significados hasta ese momento ocultos. Los analizadores artificiales, en cambio, son dispositivos especialmente montados para que emerjan ciertos sentidos.

La propuesta de formación del Taller IV

Taller IV se orienta al análisis crítico de las políticas y problemas sociales dados en los Centros de Práctica y al análisis y articulación de elementos teóricos y metodológicos para contextualizar y comprender la cuestión social (objeto de estudio del Trabajo Social) en la que se insertan las problemáticas del quehacer profesional. Junto a ello demanda adquirir y poner en juego instrumentos y técnicas para elaborar diagnósticos sobre la institución e intervenir con sujetos y familias que asisten a ella. Ello expresa la intención por favorecer la profesionalización entendida como articulación de saberes, metodologías y actitudes para que la/el estudiante pueda actuar en el futuro campo profesional (Souto, 2010a). Según el programa, los contenidos remiten a teorías y conceptos y luego a procedimientos metodológicos y a prácticas y, en escasa medida, a valores. Los referidos a teorías y conceptos incluyen la política social, las relaciones cuestión social - cuestión familiar (o lo macro y lo micro), lo institucional, la implementación y la ejecución de políticas sociales y el sujeto y la subjetividad. Más específicamente encontramos: la Política Social y del Trabajo Social dirigidos al ámbito familiar e individual, la articulación entre procesos micro (familias) y macro (producción y reproducción social) y su relación. Junto a ello, hay otros ligados a lo micro social: sujeto y subjetividad, organizaciones familiares. También figuran la implementación territorial e institucional y las instituciones ejecutoras de la política social. Los contenidos metodológicos se expresan en la definición del objeto

de intervención, la formulación de objetivos y la elaboración del diagnóstico y en las estrategias y técnicas de abordaje, relevamiento y registro de la información (entrevista individual y familiar, domiciliaria, informes). En menor medida, se menciona el procesamiento de la información. Sobre valores figuran el trabajo en redes y la construcción interdisciplinaria, que son también contenidos teóricos y metodológicos ya que el trabajo con otros (de la misma u otra profesión) requiere tanto un posicionamiento epistemológico y metodológico como valorativo del trabajo en equipo, de la consideración de los distintos puntos de vista, la tolerancia y la aceptación, entre otros.

El programa del taller señala la propuesta metodológica para llevar a cabo en los Centros de Práctica con un alto grado de detalle. La modalidad de trabajo se estructura a partir de dos momentos: una primera de inserción y conocimiento del espacio (con una duración aproximada de dos meses) y otra de intervención con familias y seguimiento de casos (con una estimación de seis meses). En el primer mes de la primera etapa las/los estudiantes se insertan en la institución a fin de conocer las políticas sociales que la enmarcan y los programas que ejecuta, las problemáticas que aborda y los recursos disponibles para su prestación. Aquí, se prevén actividades para docentes (reuniones con referentes, establecimiento de encuadre de trabajo) y para estudiantes (relevamiento de información institucional y la problemática que atiende, búsqueda bibliográfica). El producto esperado es presentar la institución en el espacio del aula incluyendo la definición de problemas y el abordaje teórico. En el siguiente mes, profundizan en conocer los modos de operar de la institución y el rol del trabajador social a través de la observación de entrevistas realizadas por referentes, de la búsqueda de información sobre los modos de trabajo, las lecturas bibliográficas y el diseño del plan de trabajo de intervención. Las/los estudiantes deben presentar un trabajo grupal focalizando en la problemática abordada por la institución de la práctica. En la segunda etapa, el eje es la intervención con familias y el seguimiento de casos. Los objetivos se complejizan ya que se espera que las/los estudiantes intervengan con familias y sean críticos y propositivos aplicando instrumentos pertinentes con fundamento teórico. Aquí, deben realizar entrevistas en las instituciones y en los domicilios; seguir casos, realizar derivaciones y supervisiones con el referente. Como productos se espera que elaboren un estudio diagnóstico (con el problema y objeto, la estrategia de intervención y el plan de evaluación) e informes sociales como parte de los trabajos prácticos.

Según el análisis realizado, construimos dos hipótesis sobre esta propuesta pedagógica del taller: asume una lógica de la alternancia (Ferry, 2008) y toma un sentido de artificiosidad (Souto, 2010).

En primer lugar, observamos que la estructura organizativo-pedagógica de Taller IV es definida de manera clara y explícita por el programa. El eje es analizar y problematizar la experiencia de práctica pre-profesional que los estudiantes llevan a cabo en las instituciones asiento de la práctica. Para lograrlo, se estructuran el Centro de Práctica, el aula y los espacios de supervisión, soportes y condiciones de la mediación requeridos para la formación (Ferry, 2008) dentro de una propuesta racional y sistemática que incluye convenios con los Centros de Práctica. Aquí, subyace una lógica de la alternancia (Ferry, 2008) entre el aula -centro de formación- y el centro de práctica, -institución que coloca al sujeto con la realidad profesional-. Este diseño parte del supuesto según el cual asistir al centro profesional y observar prácticas profesionales no garantiza en sí misma la formación. Para que esa potencialidad se haga acto es necesario el trabajo de análisis y reflexión sobre la acción tanto desde el aula -y desde los trabajos prácticos que se requieren- como en los espacios de supervisión.

En segundo lugar, señalamos que la estructuración de los tres espacios formativos (aula, Centro de Práctica y espacios de supervisión) expresa una propuesta pedagógico-didáctica que supone la lógica de la artificiosidad (Souto, 2010a) y la presencia de convenios con las instituciones que operan como Centros de Práctica. Si bien el eje se sitúa en las actividades profesionales que acontecen naturalmente en los Centros de Práctica, las situaciones formativas son especialmente diseñadas -mediante una estructuración de tiempos, espacios, elaboración de actividades y trabajos prácticos- con la finalidad de hacer pensable la actividad de práctica pre-profesional.

SEGUNDA PARTE

La propuesta pedagógica desde la perspectiva de las/los estudiantes

Para las/los estudiantes entrevistados, la modalidad de trabajo en las clases se orienta a problematizar las situaciones y las experiencias de la práctica pre-profesional tomando conceptos vistos a lo largo de la carrera y en el taller. Señalan que parten de la práctica para discutirla,

problematizarla y pensarla desde la teoría y conceptualizarla. Para una estudiante, ese trabajo supone teoría junto con metodologías y técnicas. Esta modalidad de trabajo en las clases del taller implica un modo de pensar la formación entendido como reflexión y revisión de las propias prácticas y la de otros; "*Pienso la práctica del otro, pienso mi práctica*" señala al respecto una estudiante; otra expresa que, durante las clases, "*se trabaja todo el tiempo*" y que prefiere no tomar apuntes para concentrarse en lo que sucede en ellas (Estudiante 2). Otras/os señalan que esta modalidad de trabajo se diferencia del mero contar anecdótico, catártico o del hacer terapia sobre los hechos sucedidos (Estudiantes 1, 2, 3 y 6), situación que, según señalan, vivieron en otros talleres. Expresan que en el aula se recupera lo sucedido en los Centros de Práctica para pensar sobre ello. Este análisis, a posteriori de la práctica, permite confirmar o disconfirmar los supuestos teóricos subyacentes empleados en el momento de la intervención in situ. Así, el propósito y modalidad de trabajo del Taller IV serían propio de una lógica de la alternancia en la formación (Ferry, 2008).

Dentro de la modalidad de trabajo, las/los estudiantes refieren especialmente al trabajo en los ateneos: relatos que construyen sobre situaciones vividas en los Centros de Práctica que eligen para problematizar. Los acompañan de un análisis teórico que realizan individual o grupalmente y de preguntas para profundizar el análisis. Se presentan en clases para estudiar con el grupo y, en ocasiones, con el referente de la institución en donde hacen las prácticas o con algún/a invitado/a especialista en la temática del ateneo. Se trata de tipo de trabajo que implica la representación de situaciones de práctica pre-profesional que habilita a desarrollar herramientas de inteligibilidad (Barbier, 1999).

Los aprendizajes adquiridos por las/los estudiantes

Identificamos tres tipos de aprendizajes adquiridos: concepciones, herramientas y capacidades. En relación con las primeras, clasificamos las respuestas en tres tipos: concepción de sujeto, de salud y de trabajador/a social. En cuanto a la noción de sujeto señalan que se sitúa en distintos atravesamientos sociales, políticos, económicos (Estudiantes 1, 3, 5, 8), que no es un objeto (Estudiante 2) sino un sujeto de derechos -con eje en los Derechos Humanos- (Estudiante 3). Lo entienden como sujeto autónomo que participa en la co-construcción de la demanda (Estudiantes 5, 6, 8).

La noción de salud⁵ construida que predomina incluye lo bio-psico-social. Se ubica de manera contrapuesta a la sostenida por lo que llaman modelo médico hegemónico caracterizado por focalizar en lo meramente biológico y corporal. Se enmarca en una reciente ley de Salud Mental que incluye a los trabajadores sociales.

En el modo de pensar al/la trabajador/a social expresan que es quien respeta los derechos de los sujetos de la intervención (Estudiante 3), no juzga a las personas, sino que problematiza y analiza su situación (Estudiante 4), construye con ellas/ellos la demanda de intervención (Estudiantes 5, 6 y 8), se preocupa por fomentar su autonomía (no solo darle recursos) (Estudiante 5), realiza seguimiento desde distintos dispositivos (Estudiante 7) y trabaja desde la interdisciplina (Estudiantes 1, 7, 8).

En menor medida refieren al aprendizaje de concepciones de Estado y de políticas públicas como arena de disputas -no algo monolítico- (Estudiantes 5 y 6), pero como conocimientos construidos a lo largo de la carrera. Otros señalan que esas concepciones se ponen en juego en la intervención (Estudiantes 1, 2, 3 y 5).

Las herramientas construidas durante el taller se orientan al ejercicio de la profesión. Sitúan las que permiten definir problemas sociales y construir situaciones problemáticas (Estudiantes 3, 5 y 8), reconocer políticas públicas y dinámicas institucionales (Estudiantes 1, y 5), elaborar historias clínicas (Estudiante 1) e informes sociales (Estudiantes 2, 3 y 8), planificar y llevar a cabo ateneos (Estudiante 1) y realizar encuentros y talleres de intervención (Estudiante 2). También señalan que esas herramientas ayudan a pensar y llevar a cabo estrategias de intervención tales como entrevistas a sujetos (Estudiantes 1, 2, 3, 5, 6 y 8) realizar dinámicas grupales (Estudiantes 2 y 8) y acompañamiento a sujetos y familias (Estudiantes 1, 7 y 8).

Finalmente mencionan lo que situamos como capacidades. Entre ellas predominan las que permiten retomar y poner en práctica conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera (Estudiantes 2, 3 y 7), articular teoría y práctica y conceptualizar lo vivido (Estudiantes 2, 5 y 7), reconocer diferentes variables que se ponen en juego en las situaciones de práctica (Estudiante 6). También mencionan la capacidad de desarrollar una

visión crítica de la realidad (Estudiantes 1, 3 y 7), de intervenir y desenvolverse en situaciones de práctica (Estudiantes 5, 6 y 7), de trabajar sobre lo inesperado, crítico e inmediato -se menciona especialmente en ámbitos de guardias de salud mental- (Estudiantes 1 y 8). El desarrollo de la autonomía progresiva al realizar entrevistas y tomar decisiones y en accionar en la institución (Estudiantes 1, 2, 7 y 8) es reconocida también como capacidad aprendida. Asimismo, mencionan la escritura (Estudiante 7) y la escucha atenta al otro (Estudiante 5), el cuidado personal -psíquico y físico- ante situaciones críticas (golpes, enfermedades) (Estudiante 1) y la comprensión de uno mismo como sujeto social con diferentes atravesamientos (Estudiantes 5 y 7).

Estos aprendizajes darían cuenta de Taller IV como un espacio de socialización profesional (Berger y Luckman, 1968). En cuanto al aprendizaje de herramientas, surgiría a partir de la realización de actividades de rutina (Andreozzi, 1996) y de tareas propias del puesto de trabajo que colocan al/a la estudiante en contacto directo con recursos del trabajo que mediatizan la relación con el objeto de intervención. Dentro de las capacidades, el desarrollo de una visión crítica sobre la cuestión social permite pensar que Taller IV no implica solo una socialización profesional en el sentido una internalización a reflexiva de los conocimientos de sentido común profesional, sino también una transmisión lograda (Hassoun, 1996) que supone acercarse y distanciarse de lo heredado. La capacidad de la escritura sobre la actividad pre-profesional, que puede entenderse como un modo de reflexividad o de enunciación de saberes de acción, es parte del objetivo de profesionalización (Barbier, 1999).

Los aprendizajes construidos (concepciones, herramientas y capacidades) producirían efectos en el plano identitario de la/del estudiante como futuro profesional. El aprendizaje de concepciones como la de sujeto podría pensarse en una formación como "*ponerse en forma*" (Ferry, 2008) para ejercer la profesión. En tanto estos aprendizajes movilizan saberes, representaciones y afectos construidos en la historia previa de formación y generan nuevos saberes, representaciones y afectos, serían comprendidos en la dialéctica formación- deformación- reformación (Filloux, 2012).

5. Se menciona en los casos en que los estudiantes realizan sus prácticas pre-profesionales en Centros de Práctica referidos a esa área (guardias de hospitales, centros de salud mental, etc.).

Imágenes, representaciones y sentidos sobre la formación y la profesión futura

Una de las imágenes que sobresale sobre el Taller IV en la perspectiva de las/los estudiantes, es la del "jugar" a ser profesional/ trabajador/a social. Este sentir implicaría una construcción, entre docente, referente y estudiante, de un espacio psíquico, virtual, potencial que habilitaría esa capacidad de jugar (Winnicott, 2012). Las/los estudiantes se sienten ante el desafío de ponerse a prueba, de verse en el desempeño, de "jugar" y hacer en la práctica pre-profesional. Al percibirse en la puerta del ejercicio profesional, se sienten en la iniciación al mundo laboral. Y en esta representación se incluye la posibilidad de equivocarse, especialmente, por sentirse respaldados por el/la referente, un otro que supervisa su actividad. Para ellas/ellos, esta actividad dada entre el juego y la realidad es parte del construir el rol profesional. Y, al ser el juego un espacio virtual se acerca, en ese sentido, a la idea de artificiosidad (Souto, 2010a).

El taller es, también, percibido como instancia totalizadora, de síntesis de la carrera y entrelazamiento entre teoría y práctica (la de los Centros de Práctica). Esa síntesis incluye, para las/los estudiantes, diferentes saberes y prácticas personales, pre-profesionales, de materias teóricas. Así, señalan que el curso implica poner el conocimiento en acción (Estudiante 2), entrelazar teoría y práctica (Estudiante 4). Otra alumna expresa que es totalizador por abordar al sujeto de modo integral: en su familia y comunidad y en un proceso de diseño e intervención (Estudiante 6). En el taller no se aprende algo nuevo, sino que sintetiza lo estudiado en la carrera (Estudiante 4).

La intervención docente en el espacio del aula

Sobre modos de pensar la formación en el espacio del aula, las/los estudiantes refieren a distintos tipos de in-

tervención docente desde lo instrumental, lo grupal y lo emocional.

En relación con lo instrumental señalan que la docente tiene formación y manejo teórico de los contenidos (Estudiantes 1 y 2), que aporta bibliografía sobre las temáticas de los Centros de Práctica (Estudiantes 3 y 7), orienta y guía en la reelaboración de trabajos prácticos (Estudiantes 3 y 5), planifica las clases (Estudiantes 1) y aporta herramientas para el trabajo en las instituciones (Estudiantes 5).

Desde lo grupal, expresan que la docente tiene experiencia en la modalidad taller y que sabe coordinar grupos, generar clima para escuchar y dar la palabra (Estudiantes 2 y 7).

En cuanto a la vida emocional, las/los estudiantes indican que la profesora tiene un trato personalizado: "Conoce tu situación" (Estudiantes 1, 2 y 6) "Lee situaciones, vivencias, miradas de los estudiantes" (Estudiantes 7) "Se da cuenta cómo estás en la práctica" (Estudiantes 8). También comentan que acompaña a la /al estudiante tanto en la clase como en el trabajo en Centro de Práctica (Estudiantes 1, 2, 5, 6 y 7). "Está ahí" (Estudiante 1), "Es un sostén en el aula y fuera de ella" (Estudiantes 5). Este modo de intervención implica escuchar y preguntar sobre los intereses en la práctica (Estudiantes 5 y 7), habilitar para intervenir en las instituciones (Estudiante 3), resaltar fortalezas y trabajar sobre dificultades (Estudiante 1 y 5), motivar a progresar (Estudiante 5) y contener, dar confianza y trabajar para la autonomía (Estudiante 5).

Entendemos que este modo de intervención docente puede encuadrarse bajo la modalidad de coordinación grupal de tipo psicosociológico (Maissonneuve, 1977) ya que orienta al elaborar los trabajos prácticos, conoce en profundidad y acompaña la tarea en los Centros de Práctica tanto desde aspectos técnicos y afectivos. Este tipo de coordinación grupal supone un liderazgo basado en aspectos socio-afectivo⁶ que permiten encauzar los aspectos socio-operativos⁷ de la tarea.

6. El aspecto socio-afectivo del liderazgo se refiere al clima psicológico ligado a sentimientos conscientes e inconscientes. Lograr la eficacia en las actividades no requiere solo de saberes técnicos y metodológicos "(...) sino también del clima psicológico que reina en el seno del grupo, de su moral. Ésta a su vez depende del grado de motivación y de interés por la tarea, así como de las relaciones que se tejen entre los distintos miembros" (Maissonneuve 1977: 68). Este aspecto se expresa en intervenciones orientadas a estimular y mantener el grupo (incitar a los miembros a participar al máximo en la tarea, tranquilizarlos en caso de ansiedades o tensiones); intervenciones que apuntan a la facilitación social (para restablecer o reforzar los procesos de comunicación entre los participantes, buscando un lenguaje común, expresando preocupaciones, deseos, puntos de vista) e intervenciones que propician la elucidación de los procesos de grupo y del conjunto de los factores precedentes, a medida que van surgiendo (apreciar la evolución de los niveles de satisfacción insatisfacción de los miembros del grupo, en caso de conflictos determinar fuentes.) Este rol es asumido excepcional o episódicamente y no obligatoriamente por el líder.

7. El aspecto socio-operativo del liderazgo concierne a la búsqueda de objetivos y a la realización de las tareas propias de los grupos. Refiere a operaciones relativas a la información y al método de trabajo (formular con claridad objetivos, presentar un plan de trabajo, dar indicaciones al comienzo, etc.), operaciones acerca de la coordinación de los aportes y los esfuerzos (revelar el rol de cada uno, asegurar la articulación de roles, explicitar análisis de las etapas de trabajo) y operaciones vinculadas con las decisiones (referidas a medios, fines o a ambos).

Estos modos de intervención se entranan con un clima de cuidado y confianza que habilita el intercambio de perspectivas y saberes entre la docente y las/los estudiantes. Este clima es parte constitutivo del modo de pensar la formación y se refieren a él en diferentes sentidos: se da un *“espacio copado”* en el aula (Estudiante 2) y se generan relaciones amenas (Estudiante 8) que posibilitan compartir sensaciones, opiniones y conocimientos *“sin que te miren mal”* (Estudiante 2). Esta valoración se expresa también al enfatizar la necesidad de asistir al espacio: *“Me hacía bien ir al taller”* (Estudiante 2), *“Es la pata que te permite estar de pie en la práctica”* (Estudiante 8). En contraposición, un solo entrevistado manifiesta incomodidad por la dinámica grupal ya que le cuesta seguir la lectura grupal y le disgusta iniciar las clases tardíamente.

Los aspectos emocionales en el proceso de formación

Las/los estudiantes refieren a dispositivos que permiten abordar aspectos que se manifiestan a partir de la vivencia de situaciones de la práctica pre-profesional. Ellos son los registros de práctica, las supervisiones, las clases del taller, los trabajos prácticos. Estos dispositivos se constituyen en mediaciones dadas por la propia escritura, el intercambio con la docente y el uso de la teoría. Según lo señalado, su función se orienta no solo a descargar -al decir y escribir lo que les pasa- sino a distanciarse de ello, tomarlo como objeto de análisis y elaboración para transformarlo aprendizaje y continuar con la práctica. Este trabajo de representación de las acciones de la práctica pre-profesional sería condición para lograr un mayor distanciamiento de la realidad (Ferry, 2008). Este rasgo indicaría que el trabajo realizado en el taller supone un abordaje clínico en la formación (Blanchard Laville, 2004).

La supervisión es descripta como una *“charla”* informal con la docente sobre las actividades que observan y realizan en el Centro de Prácticas, un lugar de escucha y de reflexión; un espacio disponible, de apoyo y enriquecimiento a la formación. En ella conversan si *“algo me molestó, me incomodó, me sorprendió”* (Estudiante 3); sobre *“los obstáculos que surgen”* (Estudiante 5). Este espacio

ayuda a descargar tensiones y ansiedades (Estudiante 3), a tomar distancia de las acciones (Estudiante 3), a reflexionar sobre lo aprendido (Estudiante 6), a pensar sobre aquello que se quiere y se puede mejorar y planificar cómo continuar y qué actividades realizar en el Centro de Prácticas según los intereses de cada estudiante y los objetivos del taller (Estudiante 2).

Según lo señalado, la supervisión sería un dispositivo de trabajo sobre la propia implicación (Barbier, R., 1977) que permite trabajar sobre uno mismo como persona y como profesional (Ferry, 2008), que brinda seguridad psicológica y contención emocional a fin de enfrentar las emociones que la experiencia de práctica genera en los estudiantes y que posibilita tramitar expectativas, temores y ansiedades a fin de continuar -y no interrumpir- el proceso de formación pre-profesional. Estos rasgos hablarían de un enfoque clínico de la formación (Blanchard Laville, 2004).

Los registros sobre las prácticas contienen hechos observables y sensaciones. Estos escritos permiten *“sacar-se de encima los enojos y broncas”* (Estudiante 1) y ayudan a prestar atención a las diferentes situaciones que, sin mediar la escritura, pasarían desapercibidas. Una estudiante indica que la docente solicita y lee los registros y hace devoluciones, por ejemplo: *“se te nota enojada”*; otra expresa que esas lecturas le permiten volver sobre las situaciones, pararse por fuera de ellas y leerlas críticamente.

Las clases del taller y los trabajos prácticos son también mencionadas como instancias en las que se analiza la práctica tomando aportes teóricos, que permiten tomar distancia y hacer inteligible las situaciones vividas en la práctica pre-profesional (Barbier, 1996).

Modos de vivir la práctica pre-profesional

En cuanto a cómo viven la práctica pre-profesional, las/los estudiantes señalan, en primer lugar, que la conciben como un dispositivo artificial (Souto, 2010a), un espacio creado a los fines de la práctica y la formación. Eligen la variable temporal para caracterizar su vivencia de ella.

7. El aspecto socio-operativo del liderazgo concierne a la búsqueda de objetivos y a la realización de las tareas propias de los grupos. Refiere a operaciones relativas a la información y al método de trabajo (formular con claridad objetivos, presentar un plan de trabajo, dar indicaciones al comienzo, etc.), operaciones acerca de la coordinación de los aportes y los esfuerzos (revelar el rol de cada uno, asegurar la articulación de roles, explicitar análisis de las etapas de trabajo) y operaciones vinculadas con las decisiones (referidas a medios, fines o a ambos).

El momento inicial es vivido como crítico (*"estar en bolas"*, *"no animarse a entrevistar"*) e iniciático por ingresar a un espacio nuevo (*"entrar al hospital con un ambo"*). Y el final es caracterizado a partir de la toma de conciencia del cambio experimentado (*"tener seguridad para atender a una persona y entrevistar"*, *"sentirme parte de la institución"*). Esta distancia entre un momento inicial y uno final expresa un tiempo de formación que daría cuenta del abandono de una posición identitaria conocida -como estudiante- y de la conciencia del inicio en un nuevo rol -el de profesional que están empezando a ser- (Andreozzi, 2011).

Luego, describen al tránsito por la práctica pre-profesional como un proceso en el que no están solos (*"no caemos en paracaídas"*), por el contrario, es guiado y acompañado por la/el referente y la docente. En el imaginario de las/los estudiantes esto permite tomar decisiones acompañados, tener oportunidad para equivocarse -y de rehacer en ese caso-; oportunidad que, según creen, no tendrán ejerciendo la práctica profesional. Esta percepción puede entenderse dentro de la temporalidad que da cuenta de la posibilidad de desplegar esa intervención y de un espacio que se construye de manera conjunta en ese sentirse acompañados (Ardoino, 2000). En este modo de guiar y acompañar por parte de la docente, los estudiantes reconocen una transmisión sobre la importancia de desarrollar la autonomía en su formación y en su futuro ejercicio profesional.

También predomina la imagen sobre la práctica profesional como lo más cercano a la profesión futura. La viven como experiencia que *"te coloca en un lugar diferente"* a la del estudiante en tanto hacen tareas de las/los trabajadores sociales, con una mayor responsabilidad que en talleres anteriores al entrevistar a sujetos y realizar informes para, por ejemplo, obtener subsidios. Esta representación del taller como lugar cercano a la práctica profesional puede interpretarse desde la noción de objeto transicional (Winnicott, 2012) donde "jugar" a ser trabajador/a social se sitúa entre la realidad psíquica interna del estudiante y la vida exterior representada por el mundo laboral.

Finalmente, refieren a la práctica pre-profesional como una situación de aprendizaje siempre bajo ciertas condiciones: la buena intervención de las/los referentes y el apoyo y guía de la docente y disponer de conocimientos previos en el área en la que realizan las prácticas (salud mental, políticas urbanas) ya que permite *"aprovechar mejor la experiencia en los Centros de Práctica"* (Estudiante 1, 6 y 7). El compromiso y la predisposición de las/los alum-

nos (Estudiantes 1, 2, 7 y 8) y con las/los compañeros (Estudiante 2) y con el Centro de Práctica (Estudiante 2) también se mencionan como condiciones necesarias para aprender. En cuanto a la buena intervención de la/el referente institucional, las/los estudiantes señalan que ésta se da en diferentes situaciones. Por un lado, cuando se identifican con su posicionamiento sobre la profesión y sus modos de intervenir: con fundamento teórico -y no desde el sentido común- (Estudiante 1), en un marco interdisciplinario (Estudiante 1), al involucrarse con la problemática del sujeto, al brindar información (Estudiante 8), tener experiencia, fuerza y motorizar acciones de mejora. Esto expresaría que toda relación de acompañamiento implica relaciones intersubjetivas que involucran procesos de transferencia e implicación personal (Ardoino, 2000) a los que se necesita atender desde la formación. En segundo lugar, para las/los estudiantes, una/un buen/a referente es quien las/los acompaña en los diferentes momentos del proceso de la práctica, las/los incluye en la situación, cuida y preserva en situaciones de riesgo (Estudiante 1), les brinda espacios para dialogar sobre situaciones sucedidas (Estudiantes 1 y 8), las/los guía y motiva su intervención y favorece su autonomía (Estudiante 3). Estas acciones de las/los referentes contribuyen a que las/los estudiantes vivan al Centro de Práctica como un lugar (Auge, 1996), espacio relacional que transitan y viven como propio. Finalmente, la/el buen/a referente es quien ayuda con bibliografía temática y protocolos de intervención para realizar los trabajos prácticos (Estudiantes 3 y 5).

Por otra parte, hay estudiantes que refieren a situaciones que pueden conceptualizarse desde la noción de identificación negativa con ciertos modos de pensar y llevar a cabo la intervención por parte del referente. Prácticas tales como *"Te bago el informe y chau"* (Estudiante 8) generan desmotivación y frustración en las/los estudiantes, quienes se manifiestan críticos ante ese modo de actuar. Asimismo, hay ciertos momentos que pueden dificultar su proceso de aprendizaje como se daría en el caso de una estudiante que expresa una fuerte inhibición al momento de intervenir, dada la permanente presencia de una referente por la que siente fuerte admiración, lo cual actuaría en contra de la generación de un espacio transicional de formación (Winnicott, 2012). Otro caso de inhibición puede pensarse a partir de la emoción generada desde comentarios de una referente que refuerzan las dificultades de una estudiante (*"Tenés terror a la entrevista, trabajalo en diván"*) sin abrir la posibilidad de trabajar sobre ellas. Estos señalamientos expresan que los aspectos personales y rasgos identitarios de los es-

tudiantes se hacen presentes en los procesos de formación pre-profesional. Esto habilita pensar la necesidad de un abordaje clínico que contemple lo emocional.

Imágenes sobre la práctica profesional futura

Entre las imágenes de las/los estudiantes sobre la práctica profesional futura, encontramos que todas/todos las/los entrevistados señalan su interés por desarrollarse en el campo del Trabajo Social en instituciones que intervienen territorialmente y en contacto directo con los sujetos de esa intervención. Se interesan por lograr un cambio y una transformación social “real”, “de verdad”, “desde adentro” de las instituciones. Al respecto, algunas/os señalan que esa transformación no es total, sino que se presenta en diferentes grados (Estudiante 3, 5, 7 y 8). También refieren a, lo que ellas/ellos mismas/os identifican, como una tensión entre un modo ideal de pensar al/ a la trabajador/a social como revolucionaria/o, *superman* o superhéroe capaz de transformar el sistema social -idea sostenida al inicio de la carrera- y la de quien opera con limitaciones personales y restricciones institucionales (Estudiante 1 y 3). Es posible pensar que la experiencia de ciertas prácticas pre-profesionales confrontan a las/los estudiantes con un ejercicio profesional en donde la intervención encuentra alcances y limitaciones tanto de orden institucional como profesional y personal, experiencia que ayuda a relativizar ese ideal inicial. Entre esas condiciones sitúan: un marco institucional que posibilita, potencia o limita ciertas intervenciones; programas de trabajo con ciertas características (por ejemplo, la guardia de Salud Mental trabaja sobre la inmediatez, lo inesperado, las situaciones críticas, rasgos que dificultan establecer una intervención con relaciones interpersonales con otros profesionales). El reconocimiento de alcances y limitaciones es, inicialmente, vivido como impotencia, pero progresivamente conceptualizado como parte de las condiciones de trabajo institucional a partir del análisis realizado en las clases y en los trabajos prácticos, por ejemplo, focalizando en la interpretación de las dinámicas institucionales de los Centros de Práctica. Esto expresaría que el trabajo de análisis de la práctica parte de supuestos y representaciones de las/los estudiantes sobre sí como sujetos y futuras/os trabajadoras sociales; análisis que aportaría a la construcción de la identidad profesional en curso (Barbier, 1999), por ejemplo, ayudando a tolerar esa inicial idealización del rol transformador del trabajador social.

Las/los estudiantes son críticos de un Trabajo Social pensado desde el asistencialismo, la caridad, las visitas de higiene y la beneficencia; matrices que predominaron en el inicio del Trabajo Social como profesión (Papili, 2013). Entre estos enfoques con los que no acuerdan también refieren, en menor medida, al control social, a lo meramente burocrático, a la gestión de recursos, al “emparchar” lo inmediato, a lo político partidario.

Algunas/os entrevistadas/as precisan actividades que remiten a modos de intervenir: realizar seguimiento y apoyo a sujetos, derivar a otros profesionales -ante la conciencia de saber que no se podrá intervenir sobre todas las problemáticas del sujeto-, hacer recorridos barriales, entrevistar a los sujetos, realizar actividades lúdicas o recreativas.

El trabajo y los aprendizajes en los Centros de Práctica

Las/los estudiantes caracterizan su trabajo en los Centros de Práctica. Señalan que realizan las prácticas pre-profesionales en parejas o grupos de tres o cuatro integrantes, compartiendo o no el mismo día de asistencia. Para ellas/ellos, “*el equipo es fundamental*” (Estudiante 2) ya que trabajar con otros brinda diferentes lecturas y permite formularse interrogantes aportando al aprendizaje. Sin embargo, tal como señalan, esa posibilidad de enriquecimiento a partir del trabajo con el otro no sucede por el mero hecho de estar, sino que son necesarias ciertas condiciones: el interés, la disponibilidad, el tiempo disponible de la/del compañera/o, la perspectiva ideológica y los conocimientos previos (Estudiantes 1, 3, 7).

Las/los estudiantes realizan las prácticas en instituciones u organizaciones públicas y, en menor medida, privadas y tanto del ámbito nacional como de las jurisdicciones de Capital Federal y Provincia de Buenos Aires. Las áreas de trabajo en las que se desempeñan corresponden a salud, educación, justicia, desarrollo social. En los programas de trabajo hay uno o más trabajadoras/es sociales y en otros, además, médicos, psicólogos y abogados según el área. Esas instituciones atienden niña/os en situación de maltrato infantil y abuso sexual, jóvenes, adultos que asisten a guardias de salud mental, adultos que solicitan recursos materiales, etc.

Hay un reconocimiento por parte de las/los estudiantes de los diferentes momentos del proceso de prácticas:

inserción en la institución, diagnóstico de problemas sociales, planificación y desarrollo de la intervención y evaluación. Todas/os las/los entrevistados señalan que estos momentos se conciben de manera articulada.

En cuanto a los conocimientos construidos a partir de las actividades de formación realizadas en los Centros de Práctica, las/los estudiantes señalan que las hay de diferentes tipos y grados de complejidad y que requieren distinto nivel de involucramiento, responsabilidad y autonomía. Refieren a construir conocimientos sobre la institución: conocer el espacio de trabajo, observar el funcionamiento cotidiano de la institución, la dinámica institucional, los sujetos que asisten y las problemáticas que atienden (Estudiantes 1, 5 y 8). También adquieren saberes sobre el rol del trabajador social al observar sus actividades y modos de intervención (Estudiante 1), sus formas de entrevistar (Estudiante 5), las reuniones de equipos de trabajo (Estudiante 5). Construyen saberes referidos a los sujetos y a la construcción de problemáticas sociales: conocer al sujeto, escucharlo, entrevistarlo, interpretar la demanda explícita y construir otras a partir de esa información (Estudiantes 1, 2 y 6), identificar problemas (Estudiantes 4 y 6). Otros aprendizajes son sobre la intervención con el sujeto: entrevistarlos (Estudiantes 1,2 y 6), hacer seguimiento de su situación respetando sus decisiones (Estudiante 3), ir a sus casas, llamarlos por teléfono (Estudiante 4), acompañarlos a realizar trámites (Estudiante 5), en sus tratamientos (Estudiante 1). Otros aprendizajes refieren a la planificación y gestión de acciones y actividades propias del rol del trabajador social: organizar recorridos barriales (Estudiantes 4 y 6), gestionar recursos (Estudiante 4), participar, diseñar y llevar a cabo talleres para la población (Estudiantes 1, 7). Finalmente, señalan que aprender sobre la articulación interinstitucional para facilitar procesos y garantizar derechos (Estudiantes 2, 3, 8).

Estas actividades, mediaciones entre la/el estudiante y la práctica profesional, favorecen la construcción de distintos tipos de aprendizajes considerados necesarios para incorporarse al futuro laboral; por ello *"Estar" en las prácticas significa (...) la oportunidad de conocer este mundo para poder "habitarlo"* (Andreozzi, 2011:108).

Algunos de los conocimientos enunciados podrían concebirse como producto de la realización de actividades de rutina y otros podrían analizarse como acciones propias del acto profesional objeto de la práctica (Andreozzi, 1996).

Modos de vincularse emocionalmente con la experiencia en los Centros de Práctica

En términos generales, entre las/los entrevistados se escucha un modo de pensar a la experiencia en el Centro de Prácticas como buena o mala, expresando una vinculación total con el objeto (Klein, 2015). Señalan el deseo inicial porque esa experiencia sea buena ya que *"es lo que voy a hacer en el futuro y si no me gusta estoy medio en el borno"* (Estudiante 2) y porque *"en la práctica se deposita mucho"* (Estudiante 2). Estas expresiones harían referencia al lugar inaugural que las prácticas pre-profesionales tienen en futuras adscripciones profesionales (Andreozzi, 2011).

Algunas emociones predominan al inicio del proceso. Refieren al no animarse a entrevistar por sentirse *"bloqueada"* (Estudiante 1), al ingresar a la institución y *"sentirse en bolas"* (Estudiante 7), expresiones que darían cuenta de un cierto desconcierto y desasosiego inicial por no saber qué hacer ante las demandas de la práctica (Andreozzi, 2011). Otras emociones suceden o se nombran al final de la práctica: seguridad para entrevistar, interés por las temáticas que aborda el Centro de Prácticas. Estas emociones expresan el salto cualitativo en relación con cómo las/los estudiantes se sienten al inicio de la práctica y las imágenes que tienen sobre sí mismos al finalizarla. Interpretamos que el deseo por continuar en la institución expresaría una vivencia de la práctica como un lugar vivido, transitado, con sentido inscripto y simbolizado; el lugar antropológico con recorridos, discursos y lenguajes (Auge, 1996).

Durante la experiencia en los Centros de Prácticas, las/los estudiantes manifiestan sentir, por un lado, compromiso, motivación, involucramiento con la temática y la institución (Estudiantes 1 y 2); empatía y respeto por el sujeto (Estudiante 3); buenas relaciones interpersonales con los miembros de la institución (Estudiante 3), tolerancia a ciertas situaciones (Estudiante 3). Desde su perspectiva, estas sensaciones son favorables al trabajo de práctica pre-profesional. Una estudiante menciona su agrado con los modos de actuar de la referente, dando cuenta de la valoración de esta profesional como figura de identificación legitimada en la posesión y empleo de un saber experto. Por otra parte, otras/os estudiantes sienten indignación y enojo ante ciertas dinámicas institucionales y modos de actuar de los profesionales (Estudiantes 1, 2 y 5); también mencionan sentirse en riesgo ante determinadas modalidades institucionales (Estu-

dante 5) y a quedarse *“my mal, hecha bolsa”* (Estudiante 6) por presenciar situaciones de amenaza y conductas de sujetos con intentos de suicidio.

La mayoría de las/los estudiantes refiere a situaciones que permiten pensar que las emociones que se despiertan en los Centros de Práctica se elaboran más allá de la mera descarga, recurriendo a la teoría para no quedarse en el enojo o la indignación o bien al leer teoría y protocolos de intervención para sentirse más seguros. Otras situaciones de práctica, valoradas como favorables, son tomadas como objeto de estudio (para la tesina de grado, para el ateneo del taller).

Como señalamos más arriba, ciertos contenidos emocionales que manifiestan en las instancias de práctica pre-profesional refieren a un nivel de implicación psicoafectiva (Barbier, R., 1977), tales como los temores, las ansiedades y las frustraciones que los estudiantes sienten ante el sufrimiento y padecimiento de los otros y a los obstáculos para llevar adelante, por ejemplo, entrevistas individuales con los sujetos de la intervención en la práctica. Otros contenidos emocionales pueden analizarse en tanto implicación estructuro-profesional (Barbier, R., 1977), desde donde podemos leer las tensiones entre las nociones de los estudiantes sobre el rol del trabajador social ligado al cambio y la transformación social y los procesos de identificación con el referente y sus modos de intervenir con los sujetos; prácticas que dan cuenta de posicionamientos sobre los sujetos, la profesión, la intervención y el lugar de ellos en la sociedad.

Conclusiones

Luego de los análisis realizados, sostenemos que el Taller IV puede entenderse como un analizador (Lapassade, 1971) de la propuesta de formación de la carrera de Trabajo Social. Aquello que las/los estudiantes reconocen como aprendizajes construidos y los sentidos atribuidos al taller por ellas/ellos mismos permiten pensar en los aportes a la formación de la carrera en su conjunto. Entre esos aprendizajes situamos: concepciones (de sujeto de la intervención, de salud, de trabajador/a social, de Estado, de políticas públicas), herramientas (orientadas a definir problemáticas sociales y construir estrategias metodológicas de intervención) y capacidades (retomar conocimientos previos, ponerlos en práctica al diseñar y llevar a cabo las estrategias, articular teoría y práctica, ser críticos, trabajar sobre lo inesperado, etc.). Estos

conocimientos mencionados se ubican como parte de las experiencias de formación para el trabajo, las que implican adquirir “(...) conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, concepciones del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar (...) la formación consiste en encontrar “formas” para cumplir con ciertas tareas, ejercer un oficio, una profesión, un trabajo” (Ferry 2008:54). En cuanto a sentidos predominan el “jugar” a ser profesional/ trabajador/a social (desempeñándose casi como profesionales, permitiéndose equivocarse y ponerse a prueba bajo supervisión de otros autorizados –referentes, docentes-) y el ser instancia totalizadora y de síntesis de la carrera y de entrelazamiento de teoría (estudiada y apropiada en diferentes instancias de la carrera) y práctica (la vivida en los Centros de Práctica). Estos aprendizajes adquiridos y los sentidos atribuidos al taller posibilitan pensar en el lugar que asume Taller IV como espacio de socialización profesional (Berger y Luckman, 1968), produciendo efectos en el plano identitario del estudiante como futuro profesional.

Otro de los aspectos que sobresalen en la propuesta del Taller IV es la lógica de la alternancia (Ferry, 2008) en el diseño y desarrollo de los dispositivos de formación, alternancia dada entre la universidad y las instituciones asienta de la práctica (los Centro de Práctica). En la perspectiva de las/los estudiantes se reconocen soportes, condiciones y mediaciones (Ferry, 2008) que hacen posible tomar distancia, representar y conceptualizar las experiencias y vivencias en los Centros de Práctica más allá de una mera catarsis. Entre esas condiciones requeridas mencionan: la apertura por parte de los Centros de Práctica, la buena intervención de las/los referentes, el apoyo y guía de la docente del curso tanto desde lo instrumental, lo grupal y lo emocional, el contar con saberes previos en el área en la que realizan las prácticas, el compromiso y predisposición de los compañeros con los que realizan la práctica.

En estas conclusiones, nos referimos también a la importancia de asumir un enfoque clínico (Blanchard Laville, 2004) para la formación -no normativo ni prescriptivo- que tenga en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los emocionales del proceso de formación. Si consideramos que las prácticas pre-profesionales sitúan al estudiante con las temáticas propias del campo profesional, realizando entrevistas con familias y sujetos en tiempo y espacio real, en situaciones que, además, suelen ser de fuertes padecimientos, entendemos la importancia de abordar los temores, deseos y emociones que

se despiertan antes, durante y después de los encuentros en los Centros de Práctica. Entre esas emociones mencionan: los deseos y temores al inicio de la práctica (generalmente de ansiedad, temores y desasosiego), el compromiso, motivación, empatía con los sujetos, la identificación con las/los referentes o bien los enojos e identificaciones negativas con ciertos modos de actuar de las/los referentes durante las prácticas y la toma de conciencia de los cambios vividos hacia el final (seguridad para entrevistar, reafirmar intereses por trabajar en ciertas áreas, etc). Desde la propuesta formativa se

reconocen diferentes dispositivos (registros de práctica, supervisiones, clases del taller y trabajos prácticos) que ayudan, más allá de la catarsis, a tomar distancia de esas emociones y metabolizarlas a los fines de la formación. Esos dispositivos permiten representar las acciones vividas (Ferry, 2008) mediante el reconocimiento del valor de la palabra escrita y oral y de la teoría como mediadoras. Y hacen también posible, en diferentes grados, un trabajo de análisis de la propia implicación (Barbier, R., 1977) que permite trabajar sobre uno mismo como persona y como profesional (Ferry, 2008).

Bibliografía

- Andreozzi, M. (1996) "El impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre el papel de "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional". En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año IX. Nro. 9. Pp. 20-31.
- Andreozzi, M. (1998) "Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica del encuadre de formación". En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VII. Nro. 13. Pp. 33-42.
- Andreozzi, M. (2011) "Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario". En Archivos de Ciencias de la Educación, 2011, año 5, número 5. Pp. 99-115.
- Ardoino, J. (1993) "L'approche multiréférentielle (pluriel) des situations éducatives et formatives" Pratiques de Formation-analyses, n. 25-26, Avril.
- Ardoino, J. (2000) *Pratiques de formation- analyses*. Paris: Université Paris VIII.
- Auge, M. (1996) *Los no lugares*. Espacios del anonimato. Una antropología sobre la modernidad. Madrid: Gedisa.
- Barbier, J. M. (1996) *Analyse des pratiques professionnelles*. En Blanchard Laville, C. y Fablet, D. (1996) *L'analyse des pratiques professionnelles*. París: L'Harmattan.
- Barbier, J.M. (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Colección Formador de Formadores. Serie Los Documentos. FF. y L., UBA – Novedades Educativas.
- Barbier, J.M. y otros. (2000) *L'analyse de la singularité del action*. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM. Paris, Presses Universitaires de France.
- Barbier, R. (1977) *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthiers Villars.
- Berger, P. y Luckman, F. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanchard-Laville, C. (2004) *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2011) *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Ferry, G. (2008) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (2012) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Freud, S. (1985. [1915]) *Metapsychologie*. Paris: Gallimard.
- Hassoun, J (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones La Flor.
- Klein, M. (2015 [1952]) *Envidia y Gratitud y otros trabajos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lapassade, G. (1971) *El analizador y el analista*. Gedisa: Barcelona.
- Maissoneuve, J. (1977) *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Papili, G. (2013) *La interpretación del Movimiento de Reconceptualización en Trabajo Social: temas a debatir*. - Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social" - Artículos seleccionados. Año 3 - Nro. 6. Pp. 145- 154.
- Souto, M. (2010) a "El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo". Ficha de Cátedra, Didáctica II. Buenos Aires: OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Souto, M. (2010) b "La investigación clínica en Ciencias de la Educación". Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, V. XVII, n 32, p. 57-74.
- Souto, M. (2014) "El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto objeto en la investigación en ciencias de la educación". En Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. XI N° 11 (Diciembre 2014) Pp. 19-36.
- Winnicott, D.W. (2012 [1971]) *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.

