

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**Reflexiones sobre la formación profesional en trabajo
social:**
**aportes al tema a partir del análisis de las prácticas
curriculares de la asignatura metodológica de la intervención
profesional II, en el programa Apex-Cerro**

María José Beltrán

Tutor: Silvia Lema

2009

INDICE

PRESENTACIÓN	3
--------------	---

MODULO I

CAPITULO I: EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FORMACION PROFESIONAL	8
---	---

1- El proceso de enseñanza y aprendizaje	8
2- La práctica en el aprendizaje.	10
3- La matriz de aprendizaje.	11

CAPITULO II: LA FORMACION PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL Y LAS CARACTERISTICAS DE LA METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL	13
--	----

1- Breve reconstrucción histórica de los planes de estudio para la formación de Trabajadores Sociales en Uruguay.	13
2- Eje Metodología de la Intervención Profesional.	17
3- La Metodología de la Intervención Profesional II.	18
4- La Metodología de la Intervención Profesional II en el Programa Apex.	20
4.1- El Programa Apex- Cerro.	20
4.2- Inserción de la Licenciatura en el Programa Apex y la especificidad de la MIP II.	22

MODULO II

CAPITULO I: CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS TRABAJOS DE SISTEMATIZACIÓN DE LA MIP II SELECCIONADOS	26
---	----

1- Descripción General.	26
Documentos del año 1994-1995	26
Documentos del año 2002.	28
Documentos del año 2007.	29

CAPITULO II: DEBATE EN TORNO A LOS COMPONENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS Y SU MANIFESTACION EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA MIP II	30
---	----

1-Concepción teórico – metodológica. Apreciaciones acerca del uso del esquema: Investigación-Diagnóstico-Planificación-Ejecución-Evaluación.	30
2- El proceso de fragmentación en el análisis.	35
2.1- De los determinantes macro con el espacio concreto de estudio e intervención.	35
2.2- De la segmentación de la realidad en esferas.	40

3- Relación teoría-práctica: Consideraciones respecto de su manifestación en los trabajos de la MIP II.	43
---	----

CAPITULO III: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INTERVENCIÓN: SU RELACION CON LA DEMANDA Y EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.	46
--	----

CAPITULO IV: DEBATE EN TORNO AL ANÁLISIS ORGANIZACIONAL	52
---	----

1- El análisis organizacional y su vinculación con la MIP II.	53
---	----

CONSIDERACIONES FINALES	58
-------------------------	----

PRESENTACIÓN

El presente trabajo constituye la monografía final de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Con este trabajo se cierra el proceso de aprendizaje transitado en estos años de formación de grado.

El **objeto de estudio** es el aprendizaje de los componentes teórico-metodológicos, sus características e implicancias, a partir del análisis del proceso de práctica pre-profesional de la asignatura Metodología de Intervención Profesional II. Dicho objeto se analizará teniendo como base y sustento empírico, los trabajos finales de los estudiantes que transitaron por la asignatura MIP II, que realizaron su práctica en el Programa Apex- Cerro en los años 1994, 2002 y 2007. Para el análisis se seleccionaron algunos ejes temáticos que transversalizan el aprendizaje de la MIP, y que surgieron a partir del estudio de los trabajos mencionados.

La metodología de la intervención profesional en el Plan de estudios 92, es un eje que atraviesa toda la formación, y que tiene su lógica a partir de la división de tipo pedagógica en niveles de aprendizaje y abordaje de la realidad: macro, intermedio y micro. La MIP II refiere al nivel intermedio de intervención, que -según el Plan 92- implica un trabajo a nivel de unidades territoriales, desarrollo local, cooperativas, organizaciones sociales y vecinales, realizadas tanto desde ONG's como de instituciones gubernamentales en relación a lo territorial, lo organizacional y la base grupal.

Coincidimos en que: *"La especificidad del Trabajo Social no deriva de su status teórico, sino de su institucionalización como actividad especializada en la división social y técnica del trabajo. La peculiaridad de la inserción histórica de la profesión en la sociedad, la afirma como una forma de intervención directa en la vida social. Por ello, para su ejercicio se requiere de un trabajo teórico que permita interpretar los hechos sociales y sus interrelaciones y, también, de una dimensión técnica que posibilite la generación de estrategias de acción, en vista de lograr modificaciones en esas interrelaciones."*¹

Estos componentes metodológicos incluyen, no solo técnicas de intervención, sino también, elementos conceptuales concernientes a la realidad en la cual se intervendrá. Es decir, el Trabajador Social debe estar provisto de elementos teórico-metodológicos y técnico-operativos para analizar e intervenir en las problemáticas sociales de forma eficaz, de acuerdo a los objetivos planteados.

Con este encuadre, **las preguntas que guiarán la reflexión son:** ¿Cómo se produce el acercamiento a la realidad en el proceso de aprendizaje en el marco de la práctica pre-profesional?; ¿Cuál es la metodología utilizada?; ¿Qué aspectos se toman en cuenta y que otros se dejan de lado en el acercamiento y análisis de la realidad?; ¿Qué tipo de articulaciones se dan entre los distintos componentes del análisis?; ¿Cómo se manifiesta la relación teoría – práctica?; ¿Podríamos decir que existe una articulación teoría – práctica en estos procesos?; ¿Cómo se da la relación entre el Plan de Estudios y el desarrollo de las prácticas de MIP II?; ¿De qué forma las grandes discusiones del Trabajo Social han permeado la formación de los profesionales, y se han traducido en los espacios de práctica?; ¿Qué lugar han tenido y tienen los determinantes institucionales a la hora de desarrollar la práctica pre-profesional?; ¿Cómo se articulan las necesidades del Centro de práctica y las necesidades vinculadas a la práctica?;

Estas interrogantes auspician de guía respecto de lo que se quiere analizar, y fueron un punto de partida para la definición de los objetivos. A lo largo del presente trabajo, se intentará dar respuesta a las mismas.

Ejes de reflexión y análisis:

- Componentes teórico-metodológicos utilizados por los estudiantes en el proceso de aprendizaje desarrollado en la práctica pre-profesional de la asignatura MIP II.
- Elementos presentes en el acercamiento y el análisis de la realidad, vinculados a la MIP II y al espacio de práctica.
- Relación teoría-práctica: de qué forma se muestra la vinculación de los aspectos teóricos con los prácticos.
- Los determinantes institucionales: esto es, el Programa Apex como centro de práctica y cómo el mismo con sus particularidades, influye en los procesos de prácticas pre-profesionales.
- Vinculaciones entre el Plan de Estudios y el aprendizaje de la Metodología de la Intervención Profesional.

¹ Malacalza, Susana, "Aproximaciones al problema metodológico desde la perspectiva del trabajo social", Revista Escenarios Revista institucional de la Escuela Superior de Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata, Año 1, N° 1996, Pág. 29.

Fundamentos: en este trabajo se profundizan las reflexiones sobre una temática de interés para quien suscribe. El interés surge en primera instancia a partir de la inserción laboral transitada, lo que derivó en un interés particular en la temática de los procesos de aprendizaje transitados por estudiantes, principalmente en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales. En este marco, se destacan los siguientes hitos en la inserción laboral, que en gran medida aportaron al interés en la temática que abordaré en este trabajo:

- En el año 2003, obtengo un cargo Docente -por intermedio del Programa Apex-Cerro- en la Policlínica Municipal de Casabó. El rol desempeñado fue el de referente institucional para los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social que realizaban su práctica pre-profesional, en la asignatura Metodología de Intervención Profesional III.

- Desde el año 2005, me desempeño como Docente G° 1 del Equipo Barrial Operativo² La Paloma (EBO), también en el Programa Apex-Cerro. Como parte de las tareas del Equipo, se reciben estudiantes de distintos Servicios Universitarios que realizan su práctica pre-profesional en espacios barriales o comunitarios. Es de destacar el interés en la inserción de los estudiantes de Trabajo Social en general, y en particular, en las prácticas correspondientes a la Metodología de la Intervención Profesional II (MIP II). En las mismas he realizado un seguimiento más exhaustivo del trabajo de campo, y se han compartido reflexiones con estudiantes y docentes.

Por último, como consecuencia de la experiencia mencionada anteriormente, y de las preocupaciones generales que derivan del rol docente, en 2007, 2008 y 2009 realicé los Cursos de Formación Didáctica para Docentes del área Salud y del área Social, de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Universidad de la República. Estos cursos me ofrecieron herramientas conceptuales para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales aportaron al trabajo en el Programa Apex y en la presente monografía.

Es importante destacar esta trayectoria y las elecciones realizadas, ya que las mismas marcan una inquietud general por el ejercicio docente, que tiene como contraparte, los procesos de aprendizaje para la formación de los futuros profesionales, en este caso, los Trabajadores Sociales. En estos años de trabajo se ha generado un proceso reflexivo con el objetivo de mejorar las actividades propias del rol asignado, sobre todo desde la inserción en el EBO La Paloma. De dicho proceso de reflexión surgen una serie de preocupaciones que se retomarán en el presente trabajo, problematizando las mismas en la búsqueda de un pensamiento más profundo.

Para ordenar la reflexión se trazaron los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

1- Contribuir a la reflexión sobre el aprendizaje de los componentes teórico-metodológicos a partir del análisis de la práctica pre-profesional de la asignatura Metodología de la Intervención Profesional II (MIP II) de la Licenciatura en Trabajo Social. La selección y análisis de trabajos de distintos años, nos permitirá establecer algunas hipótesis respecto del avance de esta cuestión a lo largo de los años.

2- Hacer un aporte a la documentación de las prácticas realizadas en ese marco (MIP II), a través de la experiencia en el Programa Apex-Cerro de la Universidad de la República.

Objetivos específicos:

1- Describir y analizar los componentes teórico-metodológicos utilizados por los estudiantes, producto del proceso de práctica pre-profesional de la asignatura MIP II en el Programa Apex.

2- Analizar la relación teoría-práctica: de qué forma se muestra la vinculación de los aspectos teóricos con los prácticos.

²Para cumplir el Objetivo de "Desarrollar y profundizar el Programa de proyección comunitaria y barrial, facilitando la articulación de los proyectos de acción de cada barrio con las prácticas curriculares, servicios de salud, los centros educacionales y las organizaciones comunitarias", el Programa cuenta con los Equipos Barriales Operativos. Los mismos funcionan desde el año 1994, y a través de los mismos se busca "optimizar el vínculo y la comunicación entre los servicios universitarios, los diversos actores de la comunidad y las instituciones, y operar en seis áreas geográficas definidas: La Boyada, Casabó, La Paloma, La Villa, Cerro Oeste – Santa Catalina y Rincón del Cerro."

3- Describir y analizar cuáles son los elementos presentes en el acercamiento y el análisis de la realidad, vinculados a la MIP II y al espacio de práctica.

4- Estudiar las características del Programa Apex como Centro de práctica y su relación con las prácticas pre-profesionales de la MIP II.

Metodología de Análisis:

Como se dijo anteriormente, el análisis de estos ejes se realizará a través de los trabajos finales entregados por los estudiantes que realizaron la práctica en el Programa Apex. Estos documentos son denominados en general como "Sistematización de la práctica", y en los mismos queda plasmado todo el proceso desarrollado en el año. Si bien existen documentos que los estudiantes deben entregar en el correr de la práctica, en este trabajo final queda plasmado todo el proceso, destacándose la visión de conjunto sobre la práctica. Gran parte de los mismos se encuentran en la Unidad de Archivo del Programa Apex y otros fueron obtenidos a través de los integrantes de los EBOs o del docente referente de las prácticas. No se tomará la totalidad de los trabajos existentes, sino que se seleccionaron los trabajos de los años 1994, 2002 y 2007. Más adelante se explicitará dicha elección.

La elección de los ejes de análisis se realizó a partir de la lectura de los trabajos seleccionados, de modo de identificar cuáles eran los ejes más significativos. De todas formas, se partía de una serie de ideas previas referidas a la experiencia de trabajo, que marcaron cierta tendencia a la hora de identificar los ejes de análisis.

Para comprender estos procesos se incorporarán algunas conceptualizaciones respecto de las cuestiones pedagógicas y didácticas que hacen al proceso de formación. El Plan de Estudios aparecerá como marco general de la formación, haciendo hincapié en las características de la Metodología de la Intervención Profesional y de la Metodología de la Intervención Profesional II. Se tendrán en consideración además, las grandes discusiones del Trabajo Social respecto de la temática, y como las mismas han permeado las cuestiones de la formación profesional.

Elección de los trabajos:

Trabajos de los años 1994 – 1995: La vinculación de Trabajo Social con el Programa Apex existe desde los comienzos del mismo, primero a través de la Escuela Universitaria de Servicio Social (EUSS) y luego a través del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales. Investigando sobre los documentos existentes en el Archivo del Programa Apex, encontramos dos documentos en donde la práctica se encuadra en la Facultad de Ciencias Sociales, MIP II. Es la primera generación de estudiantes que transitó por el Plan de Estudios 1992. Parece interesante rescatar esta experiencia, que por un lado nos muestra los primeros ejercicios respecto del nuevo Plan, y por otra parte, muestra la inserción de la Licenciatura en el Programa Apex.

Trabajos del año 2002: para la elección de este año se tomó en cuenta un criterio relacionado con el Programa Apex y de trayectoria del MIP II en el mismo. Desde el año 1999 las prácticas curriculares se desarrollaron en el marco del Proyecto "Problemas y potencialidades de los Jóvenes del Cerro: hacia un abordaje integral" del sub-Programa Adolescente del Apex. A partir del año 2001, los EBOs pasan a ser la referencia para la inserción de los grupos de estudiantes, apartándose del mencionado proyecto. Los determinantes de la práctica enmarcados en un sub-Programa etario pasan a un sub-Programa territorial. Los ámbitos de inserción cambian y pasan a ser delimitados por cada uno de los EBOs, que referían, en aquel año, a 5 delimitaciones territoriales distintas³. En ese mismo año, se produce una evaluación del Programa, provocándose una re-organización de las zonas junto a la creación de 6 EBOs.⁴ En el año 2002 comienzan a funcionar entonces, los seis Equipos barriales.

En los trabajos del 2002 es posible visualizar –además de los aspectos relacionados a la formación de la MIP II y el desarrollo del Plan 92- dos aspectos que están vinculados con las determinantes institucionales: cierta trayectoria en el Programa respecto de las prácticas de los estudiantes de la MIP II, y el primer año de inserción en la estructura de seis EBOs, la cual se mantiene hasta la actualidad. A nivel económico-social, no menos relevante es la crisis que sacudió al país por aquel entonces, que sin duda interfirió en las prácticas pre-profesionales.

³Ellas eran: Santa Catalina, Cerro Norte, Casabó, La Boyada, La Paloma.

⁴Ellos son: Cerro Oeste, Casabó, La Paloma, Rincón del Cerro, La Villa del Cerro, La Boyada.

Trabajos del año 2007: se eligieron estos trabajos tomando en cuenta la experiencia tanto de la MIP II como del Programa Apex en cuanto a la inserción de estudiantes, relacionada con el vínculo de dicha práctica con los EBOs, y más concretamente, con la estructura de los 6 Equipos desde 2002 hasta 2007. De esta forma podremos observar qué análisis y consideraciones realizan los estudiantes sobre los territorios en los que intervienen, sobre la base de temáticas comunes con permanencia en el tiempo. Subyace también un interés particular en la elección de estos trabajos, ya que en estos procesos, participé como Docente G° 1 del Programa.

Es necesario mencionar que todos los trabajos están enmarcados en una práctica con carácter barrial-comunitario, es decir, se enmarcan en un territorio específico, en general con grupos ya conformados o creados a partir de la práctica, Comisiones de vecinos u otras agrupaciones. Corresponde señalar que otro tipo de análisis podría surgir a partir de la elección de trabajos que tuvieran la misma temática de taller, y a partir de ello se realizaría un estudio comparativo de cómo se abordaron esas temáticas. Aquí, en definitiva, se optó por un criterio más bien histórico relacionado con la institución, el Plan de estudios y la trayectoria de Trabajo Social en el Programa, teniendo en cuenta los espacios de práctica y los trabajos realizados en las distintas sub-zonas.

A los efectos de dar cuenta del soporte que brindan estos trabajos, se tomarán los fragmentos más representativos de la idea que se quiere transmitir, dentro de los ejes seleccionados. Los mismos se articularán con los aportes conceptuales a lo largo del trabajo.

Estructura del documento: el mismo se organizará en dos Módulos, integrados a su vez por Capítulos.

MODULO I: el mismo tiene un carácter teórico-conceptual y se exponen a lo largo de los Capítulos, los fundamentos respecto del objeto de estudio, así como los temas que lo atraviesan y que contribuyen a la comprensión de los procesos que serán analizados posteriormente.

CAPITULO I: en el mismo se exponen algunos conceptos vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje, las prácticas pre-profesionales y su relación con los procesos antes mencionados. Junto con ello, se define el concepto de matriz de aprendizaje.

CAPITULO II: se exponen las características de la formación en su vínculo con la profesión, los Planes de Estudio y en ese marco, las características y aspectos principales de la MIP y de la MIP II. Para finalizar, se presentará la inserción de la Licenciatura de Trabajo Social en el Programa Apex, y más específicamente, de la MIP II en el mismo.

MODULO II: en la segunda parte se describen y analizan los distintos ejes temáticos presentes en los trabajos seleccionados. Se intentará retomar los elementos planteados en la primera parte, de modo de ir perfilando conclusiones al respecto.

CAPITULO I: se realiza una caracterización general de los trabajos de sistematización final seleccionados. Se resumen los principales nudos problemáticos que serán retomados en los Capítulos siguientes.

CAPITULO II: se plantea el debate en torno a los componentes teórico-metodológicos y su manifestación en el proceso de aprendizaje de la MIP II. En tal sentido, se analizará el fenómeno de la fragmentación en el análisis y su relación con los esquemas metodológicos utilizados. Para cerrar este segundo capítulo, se realizan consideraciones respecto de la relación teoría-práctica, a partir de los elementos presentes en los trabajos analizados.

CAPITULO III: en este capítulo se considera el tema del objeto de estudio, su relación con la demanda y el proyecto de intervención.

CAPITULO IV: se plantea un debate en torno al análisis organizacional expuesto en los trabajos de sistematización y su vinculación con la MIP II.

CONSIDERACIONES FINALES: en las mismas se retomarán los elementos teórico-conceptuales planteados en la primera parte del trabajo, estableciendo su vinculación con lo analizado en los trabajos de los estudiantes de la MIP II. Es decir, se intentará articular los elementos teóricos con los empíricos, arribando a las principales conclusiones

respecto de la temática en cuestión. Así mismo, se plantearán posibles ejes de trabajo o reflexión para abordar a futuro.

A modo de cierre: esperamos que con el presente trabajo se contribuya a la documentación y reflexión sobre la formación profesional y las prácticas docentes en el marco del Plan 1992. Sin duda las conclusiones a las que arribamos constituyen aproximaciones reflexivas a partir de un estudio de caso, y no agotan la exhaustividad del tema.

En la Presentación mencioné que el objeto de estudio es el aprendizaje de los componentes teórico-metodológicos, sus características e implicancias en el proceso de práctica pre-profesional de la asignatura Metodología de Intervención Profesional II. En este sentido, en este capítulo se definirán distintas ideas que hacen al entendimiento de dicho objeto y que constituyen elementos conceptuales que enmarcan los procesos a analizar.

Se exponen los conceptos de enseñanza y aprendizaje, las implicancias de la práctica para el aprendizaje, la matriz de aprendizaje, y la vinculación de estos elementos en relación a la formación en Trabajo Social.

El Plan de Estudios aparece como encuadre general del proceso de aprendizaje (currículum básico), por tanto se realizará una breve reconstrucción de los mismos, retomando los aspectos sustanciales para el objeto que nos convoca. En un encuadre más específico, se hablará del eje Metodología de la Intervención Profesional y de la asignatura Metodología de la Intervención Profesional II.

Para finalizar, se establecerán algunos elementos acerca de la inserción de Trabajo Social en el Programa Apex y más concretamente, de la MIP II en el mismo.

CAPITULO I: EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FORMACION PROFESIONAL

1- EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: confluyen aquí al menos dos elementos: la enseñanza y el aprendizaje. Respecto de la **enseñanza**, Pozo⁵ define que *“enseñar es diseñar actividades sociales con el fin deliberado de que alguien aprenda algo.”* Por su parte, Francisco Rubio plantea que: *“Se ha definido el hecho de enseñar como el arte de ayudar a otros en su esfuerzo por cambiarse a si mismos (...) Por otra parte, se ha dicho que la educación es la capacidad de afrontar las situaciones que plantea la vida, y que su gran meta no es el conocimiento sino la acción (...) la educación, es, entonces, la resultante de un proceso por cuyo medio se producen cambios en el individuo, cambios que pueden ejercer influencia sobre la conducta, sus conocimientos, sus habilidades y sus sentimientos. Durante el proceso de enseñanza deben proporcionarse al estudiante las oportunidades para que ocurra el aprendizaje, para cambiar los patrones de su conducta y conseguir que piense y sienta de manera correcta, a modo de alcanzar los objetivos deseados”.*⁶

Respecto del **aprendizaje**, citamos a Ana P. de Quiroga, que desde el enfoque de la Psicología Social menciona que: *“el aprendizaje es una de las formas y a la vez uno de los efectos de la relación sujeto-mundo (...) una apropiación instrumental –por el conocimiento- de la realidad para transformarla”.* El aprendizaje lo podemos concebir como un *“movimiento en el que se dan transformaciones cuantitativas y cualitativas. Proceso en el que se dan alternativas de acercamiento y alejamiento del objeto. Instancias de encuentro, de apropiación de la realidad, y*

⁵ Pozo, Juan Ignacio, “Aprendices y maestros”, Madrid, Editorial Alianza, 1996, Pág. 70.

⁶ En el proceso de enseñanza y aprendizaje se estructuran varios elementos que, organizados de cierta manera, van a determinar que el producto del aprendizaje sea de uno u otro tipo. Los tres elementos básicos que están presentes en la triada didáctica son el docente, el estudiante y el conocimiento. La forma en que se organizan estos componentes tiene que ver con distintos modelos pedagógicos, que determinan que el aprendizaje se dé, de una forma u otra.

Un modelo pedagógico *“(…) da cuenta de cómo se interrelacionan los tres polos de la triada didáctica: docente/alumno/conocimiento o saber, a través de los procesos que están implícitos en el acto educativo: el enseñar (que privilegia el eje profesor -saber), el aprender (que privilegia el eje alumno - saber) y el formar (que privilegia el eje docente – alumno)”* (Beillerot, 1996)

Los modelos pedagógicos –a grandes rasgos- son los siguientes: Modelos centrados en la enseñanza, Modelos centrados en el aprendizaje y Modelos centrados en la formación. No nos vamos a detener aquí en las características de cada uno de los modelos, lo que si diremos es que depende del modelo seleccionado, se determinará la organización del trabajo de aula. En general no se hace una elección de un modelo u otro de forma total, sino que más bien se combinan elementos de uno u otro modelo. En lo que se evidencia en el proceso de la MIP II, aparecen cuestiones más relacionadas con el modelo tradicional o centrado en la enseñanza, en el que en general aparecen las clases magistrales, en donde el estudiante en general asiste a espacios en donde el docente imparte determinado saber, que el estudiante luego utilizará en el espacio de taller, en el marco del cual realiza la práctica. Junto con ello, se combinan elementos del Modelo centrado en el aprendizaje y la formación, en donde se plantea la no escisión de la teoría con la práctica, el docente como un facilitador en el proceso de aprendizaje, una guía para aprender a aprender, pero generando que el propio individuo arme sus esquemas de aprendizaje, apoyado desde la concepción de la cátedra y del docente de referencia.

situaciones de distancia, de obstáculo, de impotencia.”⁷

En el aprendizaje se produce una apropiación de la realidad a través del conocimiento.⁸ Siguiendo las concepciones Pichonianas, Ana. P. de Quiroga define al **conocimiento** como “un proceso en el que se va estructurando la representación o el reflejo, la presencia sensorial o ideatoria, ideal, del objeto en el sujeto. Cuando hay un aprendizaje, en su nivel más elaborado, hay una reconstrucción en nuestra interioridad de las cualidades del objeto, de sus relaciones”⁹. En esta misma línea, profundizamos con la siguiente reflexión: “El conocimiento es la aproximación eterna, infinita, del pensamiento al objeto. El reflejo, de la naturaleza en el pensamiento del hombre debe ser entendido no “en forma inerte”, no “en forma abstracta”, no carente de movimiento, no carente de contradicciones, sino en el eterno proceso del movimiento, en el surgimiento de las contradicciones y su solución. (...) El conocimiento es una actividad, un proceso en el curso del cual se recurre a una serie de operaciones y procedimientos para transformar los datos iniciales (nivel empírico) en un sistema de conceptos (nivel teórico).”¹⁰

José Luis Rebellato plantea que: “Aprender es una aventura, un proceso de creación colectiva, un camino de estructuración de saberes y también de desestructuración. Aprendemos, pero también necesitamos desaprender. Es un proceso que requiere una profunda actitud de admiración y de interrogación; una capacidad de hacernos preguntas frente al mundo y frente a la vida (...) Por ello, en los aprendizajes no es solo importante el qué, sino también el cómo aprendemos y el cómo empleamos dichos conocimientos en nuestra relación dialéctica con la realidad. La pragmática del aprendizaje ha adquirido hoy en día relevancia, ya que nadie aprende por aprender, sino que aprendemos para actuar sobre la realidad.”¹¹

De las citas precedentes, destacamos algunas ideas básicas que consideramos fundamentales para el proceso de formación:

- Que el aprendizaje lo podemos concebir como un “proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad”, y en donde el estudiante juega un papel activo en armar sus propios esquemas conceptuales.¹² El docente debe proveer al estudiante los “andamios” para que éste forje de manera autónoma, su forma de aprehender la realidad.
- Que es imprescindible concebir el aprendizaje como un proceso permanente de búsqueda de respuestas, y de formulación de preguntas frente a los fenómenos sobre los que debemos estudiar e intervenir.
- Que el conocimiento está en un proceso permanente de renovación, y que el mismo debe acompañar los cambios sociales y los problemas emergentes.
- Que el aprendizaje no está separado de la acción, que debemos entonces, aprender para actuar, y para actuar debemos conocer.
- Que el proceso de aprendizaje lo debemos concebir como un proceso con marchas y contramarchas, contradicciones, es decir “en movimiento”. No es posible concebir al mismo como un proceso lineal y de acumulación de saberes únicamente.
- Que a través del conocimiento, y en el proceso de aprendizaje, se produce en el individuo una reconstrucción de las cualidades del objeto, de sus relaciones. Es necesario entonces, apostar a detectar la complejidad de estas relaciones y de las mediaciones que atraviesan los fenómenos.
- Que para ello, entre otras cosas, es necesario fomentar en el estudiante una actitud reflexiva respecto de la realidad y un espíritu crítico hacia el conocimiento en general y hacia su propio conocimiento.

⁷ Pampliega de Quiroga, Ana, “Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento”, Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1992, Pág. 16.

⁸ Veamos algunos de los procesos que intervienen en el aprendizaje. Mencionaremos dos que nos parecen relevantes para este trabajo. Metacognición: básicamente se trata de la capacidad de estar conciente del proceso de pensamiento (Greybeck, 1998), o en otras palabras, como la reflexión de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos, y de cualquier aspecto que se relaciona con ellos (...) (J.H. Flavell, 1978).

El segundo proceso lo denominamos Transferencia: “consiste en la recuperación de lo aprendido aplicada a contextos nuevos y diferentes. La transferencia implica la capacidad de generalizar lo aprendido a situaciones nuevas de acuerdo a los vínculos que podamos establecer con ellas, tanto en sus semejanzas como diferencias.”

Extraído de: Materiales de Apoyo del Curso de Formación Didáctica para docentes del Área Social 2009, Programa de Formación Pedagógico Didáctica de docentes Universitarios del Área Social, CSE, UDELAR: <http://eva.universidad.edu.uy>

⁹ Pampliega de Quiroga, Ana, Ob. cit., Pág. 16.

¹⁰ Sánchez Vázquez, “Filosofía de la praxis”, Barcelona, Editorial Crítica, 1980, Pág. 216.

¹¹ Presentación a cargo de José Luis Rebellato en la publicación del Departamento de Educación de la Escuela de Nutrición, “Programación de un curso. Una contribución para la formación pedagógica del docente universitario”, Montevideo, 1998.

¹² Pozo, Juan Ignacio, Ob. cit., Pág. 206.

Concordamos con estos objetivos planteados, y principalmente creemos necesario que se fomente una actitud investigativa, de preocupación frente a los problemas a los que se enfrenta el Trabajo Social. Esa actitud implica un estudio permanente sobre los procesos sociales y sus implicancias, en la necesidad de desentrañar su esencia y todas las mediaciones que los atraviesan, con las complejas relaciones contenidas en los mismos. Junto con ello, será imprescindible desarrollar una actitud crítica hacia las organizaciones e instituciones en donde nos desempeñamos, y una autocrítica hacia la propia intervención.

Será necesario entonces, no solo concebir la formación como una acumulación de conocimiento, sino que se debe desarrollar la capacidad de reflexionar frente a la realidad, interpelándola y apelando a la formación como herramienta para un mejor desempeño profesional (formación permanente).

Dado que la realidad es compleja, dinámica, cambiante, y que los problemas son multi-causales, no es posible concebir la misma en forma simple, sino que cada fenómeno es una síntesis de múltiples determinaciones, es producto del devenir de la historia y de la sociedad en un momento dado. El Trabajo Social, por intervenir en esa realidad, no debe estar ausente de estos procesos y debe dar cuenta de ellos, para conocerlos, comprenderlos y actuar en ellos. El surgimiento de nuevos problemas, que ameritan nuevas respuestas, nos impone la necesidad de estudiar e investigar sobre los mismos. Será fundamental entonces, concebirlos como objeto de estudio y de intervención, y dar respuestas en el marco de nuestra profesión.

→ **2- LA PRÁCTICA EN EL APRENDIZAJE:** las actividades prácticas constituyen un operativo de tipo didáctico para el aprendizaje. Mucho se dice respecto de aprender en la práctica, aprender haciendo; y en definitiva la práctica tiene ese sentido general, hacer lo que luego en la "vida profesional" voy a hacer.

→ ¿Cómo se vincula el conocimiento con la práctica?: *"El conocimiento tiene un primer momento sensible, que es su fundamento; un segundo momento conceptual, lógico, en que se elaboran los datos de los sentidos; y tercero, un nuevo momento práctico, transformante, sentido final del conocer."*¹³

→ De esta forma, mientras que se realiza el ejercicio, se producen cambios en la forma de concebir la realidad y se transforma el individuo: *"Partimos de una concepción del sujeto según la cual éste se constituye, se configura en una praxis, en un hacer, en una relación activa con lo real en la que se modifica y modifica a su vez el mundo."*¹⁴

En este sentido, afirmamos que el Trabajo Social tiene un carácter claramente interventivo, por tanto la realización de las prácticas aparece a-priori como un aspecto fundamental para el ejercicio de los aspectos mencionados anteriormente.

- La premisa que aquí adquiere relevancia es la que plantea -en términos generales- que al transformar la naturaleza, el hombre se transforma a sí mismo: *"En la tarea de la transformación social, los hombres no pueden dividirse en activos y pasivos; por ello no puede aceptarse el dualismo de "educadores y educandos". La negación de este dualismo -así como la concepción de un sujeto transformador que permanece él mismo sustraído del cambio-, entraña la idea de una praxis incesante, continua, en la que se transforman tanto el objeto como el sujeto. Al transformar el hombre la naturaleza (...) transforma su propia naturaleza, en un proceso de autotransformación que jamás puede tener fin."*¹⁵

-¿Qué vínculo existe en la formación y la realización de actividades prácticas?: las prácticas pre-profesionales apuntan a ser un ejercicio teórico-práctico, un espacio en donde se funden ambas (la teoría y la práctica) en un mismo ámbito, generando una intervención que emerge como consecuencia del estudio de una realidad específica, como generación de un conocimiento situado, en base a problemas sentidos y como prestación de un servicio:

*"La práctica pre-profesional constituye una instancia de aprendizaje fundamental para el Trabajo Social, ya que se entiende que el Trabajador Social debería tener una importante formación teórica que le permita establecer las mediaciones necesarias para intervenir sobre la realidad, a partir de la comprensión de por qué y sobre qué se actúa."*¹⁶

¹³ Pampliega de Quiroga, Ob. cit., Pág. 16.

¹⁴ Pampliega de Quiroga, Ob. cit., Pág. 23.

¹⁵ Sánchez Vázquez, Ob. cit., Pág. 151.

¹⁶ Bentura, Celmira; Miguez, Ma Noel; Martinez, Rodolfo; Pacci, Gabriela; "Acerca del formato de las prácticas", Pág. 139, en "Prácticas pedagógicas y modalidades de supervisión en el área de familia", Org: De Martino, Mónica - Gabin, Blanca, UDELAR, FCS, DTS, CSE., 2008.

En esta línea, Rebellato plantea que: *"(...) estudiantes y docentes encuentran en la práctica de campo las grandes tensiones de la práctica social: La tensión entre los espacios micro y la transformación global de la sociedad; entre los procesos de los grupos y comunidades y sus propios procesos personales, entre la desestructuración de la propia conciencia colectiva y la desestructuración de la propia conciencia; entre la transformación social y la transformación personal, entre la vida cotidiana y los proyectos sociales; entre las dimensiones objetivas y aquellas subjetivas y éticas entre el poder local y el poder político de la sociedad."*¹⁷

Creemos que la práctica es un momento fundamental en todo proceso de formación. En especial para el Trabajo Social lo es más, a partir de la definición de la profesión con su clara faceta interventiva. Consideramos que se pueden establecer tres grandes componentes de la práctica pre-profesional. El primero refiere al ejercicio en el pensamiento, un ejercicio intelectual de reflexión, análisis y abstracción. Estos ejercicios y la forma en que los mismos se desarrollen, van estructurando así, la forma de entender y pensar la realidad. Estos procesos se proyectan en el estudiante y son la base para el ejercicio futuro. En este sentido, se trata de un momento especial en que el estudiante puede "ejercitar" su capacidad de análisis y reflexión con un apoyo docente, que permite además contar con espacios para el debate y la discusión, que no solo serán útiles y necesarios para el momento de práctica, sino que es fundamental aprehenderlos para el ejercicio profesional.

El segundo componente refiere a la práctica propiamente dicha, es decir, a la intervención en determinado espacio, en el marco de un proyecto de acción, creado a partir del estudio de las problemáticas y demandas de la población, y del contexto organizacional. Este componente refiere a la realización de actividades, y a la selección y uso de determinadas técnicas en concordancia con el proyecto de acción. En este momento se desarrollan también, los vínculos con la población con la que se trabaja, con otros profesionales y con organizaciones locales de referencia. En la relación con los centros de práctica, implica también, la prestación de un servicio útil para la comunidad de referencia.

El tercer componente refiere a la articulación de los elementos teóricos con los prácticos. Este componente se desarrolla en todo el proceso de práctica e implica la creación de espacios de discusión y debate entre estudiantes y docentes, teniendo como base el trabajo de campo. Los espacios de supervisión están concebidos con esta idea, estructurados sobre una metodología de taller, apuntando a una relación de horizontalidad entre estudiantes y de intercambio abierto de experiencias.

Retomando entonces las consideraciones anteriores, creemos que en la medida en que un estudiante desarrolla su práctica, va descubriendo las complejidades del espacio en el que le toca intervenir, en una articulación de lo aprendido en el aula en conjunción con un trabajo de campo. En este proceso se transforma a sí mismo y vislumbra la relación intelectual que debe establecer con el objeto de estudio, y las posibilidades de intervención referidas al mismo.

3- LA MATRIZ DE APRENDIZAJE: en términos generales podemos definir una matriz de aprendizaje como la forma en que nos aproximamos al mundo y lo conocemos. La misma es construida por cada individuo sobre la base de las experiencias educativas y de la formación recibida. Ana P. de Quiroga define que: *"Esa relación con el mundo, esa modalidad de aprehender lo real tiene una historia, una evolución y una trayectoria en cada uno de nosotros. Podemos decir que cada uno de nosotros hoy es un punto de llegada de una historia, de una trayectoria de aprendizajes. En esa trayectoria hemos ido desarrollando habilidades, hemos incorporado información, hemos dado saltos cualitativos, por ejemplo, de las sensaciones a las representaciones. Se ha ido desarrollando nuestra capacidad de sentir, de hacer, de pensar. Y cómo situación básica, subyacente, hemos aprendido a aprender. ¿Esto que quiere decir? Que en una multiplicidad de experiencias hemos ido construyendo un modelo, una matriz de encuentro con lo real, una forma de relación con el mundo, una matriz de aprendizaje."*¹⁸

"Cada acto de conocimiento es el eslabón de una cadena, es la fase de un proceso en el que cada uno configura una actitud de aprendizaje, es decir, modalidades relativamente organizadas y estables de pensamiento, sentimiento y acción, de pensamiento. (...) Definimos entonces como matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento."

¹⁷ Rebellato planteaba esta reflexión respecto de los Talleres de Teoría y Práctica Profesional del Plan de Estudios 1987, a lo que agrega que *"(...) se busca implementar un espacio de elaboración que permita enfrentar en situaciones de campo la separación entre teoría y práctica, entre los procesos individuales y las intervenciones profesionales, entre conocimiento de la realidad y transformación de la misma."* en Revista de Trabajo Social, Año III, N° 9, 1990, pág. 26.

¹⁸ Pampliega de Quiroga, Ob. cit., Pág. 17.

Esa matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales son también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos”¹⁹

Cuando se trata de la formación profesional, ciertos elementos de la matriz de aprendizaje están pautados por los Programas de formación. La formación profesional constituye un eslabón fundamental en esta matriz de aprendizaje, y los componentes básicos deben asegurarse a todos los estudiantes. Los mismos están delimitados en el Plan de Estudios -entendido como la manifestación del currículum básico del profesional-, como marco general que habilita la formación para el desempeño profesional. Así mismo en cada individuo esa matriz tomará características diferentes, dependiendo no solo de la formación, sino también de las actividades que realice en los ámbitos extra-curriculares, los conocimientos que pueda adquirir en otros espacios no formales, las acciones de extensión Universitaria, las actividades honorarias, entre otras.

A lo largo del trabajo intentaremos visualizar como se va constituyendo esta matriz en el aprendizaje, es decir, que aparece de manifiesto en los trabajos de los estudiantes de la MIP II, en su relación con el Plan de Estudios y la conformación de las prácticas pre-profesionales.

En este primer Capítulo hemos conceptualizado varios elementos presentes en la formación, intentado vincularlos a la formación en Trabajo Social. En este marco, se expresaron ciertas valoraciones respecto de los mismos, que serán retomadas posteriormente. En el Capítulo II, se avanzará sobre los Planes de estudio, los cuales se relacionan con los temas expuestos anteriormente.

¹⁹ Pampliega de Quiroga, Ob. cit., Pág. 34.

CAPITULO II: LA FORMACION PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL Y LAS CARACTERISTICAS DE LA METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

1- BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LOS PLANES DE ESTUDIO PARA LA FORMACION DE TRABAJADORES SOCIALES EN URUGUAY.

Como mencionamos anteriormente, el Plan de Estudios lo consideramos como la propuesta curricular global de la formación profesional. El mismo define el currículum básico del egresado.

En esta parte realizaremos una breve caracterización de los Planes de Estudio desde la creación de la Escuela Universitaria de Servicio Social (EUSS)²⁰. Destacaremos en especial, el Plan de Estudios del año '92, ya que los trabajos que analizaremos están en el marco de dicho Plan. Haremos hincapié especialmente en lo relacionado a las prácticas pre-profesionales, cómo las mismas se fueron estructurando en los distintos Planes de Estudios, y en especial en el Plan '92, también como producto de esa trayectoria de los Planes de Estudio precedentes.

ESCUELA UNIVERSITARIA DE SERVICIO SOCIAL Y SU PRIMER PLAN DE ESTUDIOS: EL PLAN DE 1959.

En el año 1957 se crea dentro de la Universidad, la carrera de Servicio Social. Será en el año 1959 cuando se apruebe su primer plan de estudios. De este Plan, Montaña²¹ destaca que la formación apuntaba hacia un agente de trámite organizado y riguroso, que se encargaba de solucionar problemas al asistido, sin promover al sujeto, el cual ocupaba un rol pasivo. Así la profesión surge atendiendo a "desajustes" sociales, y como una profesión que asiste a otras profesiones, tales como medicina y abogacía. En definitiva, los Asistentes Sociales son concebidos exclusivamente como agentes de intervención. Uno de los aspectos a destacar es que las prácticas se realizaban en torno a la separación de los métodos de caso, grupo y organización de la comunidad, en donde los métodos se distinguían por la cantidad de asistidos y no por la realidad en la que se intervenía.

Pese a ello, se vislumbra que los problemas sociales se tornan cada vez más complejos, y el Asistente Social va ampliando sus rangos de actuación, en definitiva la profesión se va tornando cada vez más multifacética.

La Reconceptualización²² marcó un hito que influyó en los Planes de Estudio y en la constitución de un tipo de profesional, produciéndose una ruptura con respecto al Servicio Social tradicional. En relación a esto, Montaña²³ resume los siguientes elementos:

- El sujeto aparece como participé de la realidad y hacedor de su objeto. Cambia la relación profesional – asistido, y el mismo adquiere un lugar fundamental para la transformación social; se "convierte" en sujeto de cambio.
- El profesional es un "agente de cambio": a través de su accionar se generaría la transformación de la sociedad.
- La profesión aparece no subordinada a las Ciencias Sociales.
- Necesidad de articulación teoría – práctica.
- Búsqueda de una matriz metodológica común para la práctica profesional.
- Desde el punto de vista epistemológico, ruptura con el determinismo de la monocausalidad.
- Los procesos sociales no son aleatorios y desconectados, son implicados entre sí.
- Concebir que es posible aprehender intelectualmente la realidad objetiva, reconociendo en la teoría, funciones

²⁰ Acerca de los antecedentes de formación de Visitadoras y Asistentes Sociales desde la primera mitad del Siglo XX, Ver: Ortega, Elizabeth, "El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguaya en el periodo neobatllista", 2008; Acosta, Luis, "La génesis del Servicio Social y el higienismo", Rev. Fronteras, N°3, Junio 1998; "Trabajo Social y la Comisión honoraria para la lucha antituberculosa", Rev. Trabajo Social Uruguay, Vol. 1, N° 3, Octubre 1986; Kruse, Herman, "En procura de nuestras raíces", Cuadernos de Trabajo Social N°3, 1994.

²¹ Montaña, Carlos, "Análisis de las matrices del Trabajo Social en el Uruguay, a través de sus Planes de Estudio." en Cuadernos de Trabajo Social, UDELAR, FCS, DTS, N° 3, 1994; Pág. 48.

²² Según Montaña (Ob. cit., Pág. 51) en el movimiento confluyen tres principales vertientes:

- La vertiente desarrollista: el Asistente Social es concebido como un agente de cambio, a través de la apropiación de técnicas por parte del pueblo. Se cambian los métodos diferenciados para caso, grupo, y organización y desarrollo de la comunidad, y se concibe el método como una secuencia de etapas interconectadas. Se propone el desarrollo, a partir de la cultura y la historia de la comunidad.

- Los aportes de Paulo Freire y su propuesta educadora. Básicamente el método es el denominado psico-social, en donde los protagonistas de los cambios son los propios sujetos con los que se vincula el Asistente Social.

- La vertiente marxista: con el Método dialéctico y el Materialismo histórico. Aparte de tomar los aportes de Marx, Engels y Althusser, se incorpora el enfoque Estructuralista de Desarrollo (F.H. Cardoso y Faletto). En este sentido, al Asistente Social le compete contribuir a romper con la dependencia de la periferia con respecto al centro.

²³ Montaña, Carlos, Ob. cit., Pág. 52.

prácticas.

- Entender la realidad micro como efecto de la realidad macro.

EL PLAN DE ESTUDIOS 1967: Este Plan surge a partir de una propuesta del Centro de Estudiantes Universitarios de Servicio Social. Siguiendo las apreciaciones precedentes de Montaña, y las citas que realiza del Plan de Estudios 67, destacamos lo siguiente:

- Se postula la unidad entre docencia, extensión e investigación.

- El individuo es concebido como un sujeto protagonista de la realidad, interrelacionado con la sociedad e influenciado por ella.

- El Servicio Social es "una disciplina independiente", eminentemente práctica, y orientada a una acción educativa, organizativa, y planificadora que procura "elevar al individuo a la plenitud de sus posibilidades, afirmándolo así como individuo y formando una auténtica conciencia social", así como "la superación del status económico: elevación moral, cultural y material de los individuos".

- Se define "una actividad transformadora en dos planos": a) a nivel nacional, colaborando en la planificación en dicho nivel; y en la promoción de la toma de conciencia respecto de las fallas de la organización social reinante; y b) promoviendo "la integración de los individuos, grupos y comunidades".

En síntesis, dice Montaña "el Plan incorpora postulados reconceptualizadores: categorías marxistas de análisis, se le imprime a la acción profesional un aspecto promotor (educación, organización), siendo esta más racional y científica (planificación e investigación). Asimismo integra elementos desarrollistas propios de la época, pero no consigue superar varios aspectos de las matrices tradicionales". A nivel de las prácticas pre-profesionales, se sigue operando con los clásicos caso, grupo y comunidad.²⁴

EL PLAN DE ESTUDIOS 1977: En el marco del gobierno de facto en nuestro país y con la Escuela de Servicio Social intervenida, se elabora el Plan '77. En términos generales el rol del Asistente Social está marcado fuertemente por su intervención en pos del orden institucional y social, y en la adaptación de los individuos a su medio social, en definitiva, al orden establecido. Se destaca la relevancia dada al individuo y la familia como "motor" de la sociedad.²⁵ Respecto de las asignaturas, se reduce la diversidad de las mismas, y en el Documento de "Bases institucionales del Servicio Social" que complementa el Plan, aparecen la ayuda al prójimo y la filantropía, como fundamentos de la profesión.

EL PLAN DE ESTUDIOS 1987: De vuelta a la vida democrática, con el reintegro del co-gobierno y de las autoridades universitarias en 1985, La Escuela de Servicio Social retoma el Plan '67 y realiza ajustes al mismo. Lo más significativa de este Plan, y más allá de la incorporación de algunas asignaturas, es que se eliminan las prácticas de caso, grupo y comunidad con sus métodos diferenciados, y se crean Talleres llamados "Teoría y Práctica Profesional." Dicha Asignatura estaba constituida por tres Niveles, con talleres diferenciados por "orientación del equipo docente; áreas temáticas; tipo de organización en las que se realizará la práctica"²⁶ Básicamente, los niveles estaban pensados de la siguiente manera:

Nivel I: investigación, diagnóstico, técnicas de observación, entrevistas, registro.

Nivel II: programación, trabajo con grupos.

Nivel III: evaluación y reformulación del proyecto, trabajo con individuos, sistematización.

La práctica se realizaba en un mismo espacio, cuando el estudiante comenzaba su tránsito por las prácticas pre-profesionales tenía que optar por un taller de práctica, por el que transitaba por los niveles anteriormente expuestos. En tal sentido, en el primer año, en general se realizaba un diagnóstico y se analizaban los componentes macro del fenómeno o problemas en cuestión. En un segundo momento, se trabajaba principalmente con grupos, y hacia el final de las prácticas, se atendía a situaciones particulares, que en general provenían de los grupos con los que se

²⁴ Montaña, Carlos, Ob. cit., Pág. 62.

²⁵ Montaña (1994: 62) plantea citando fragmentos del Plan, que: "En su exposición de motivos se postula, como fundamento del Plan, la asunción de una tarea que atañe al "orden institucional, a la consolidación de la unidad de la Nación, partiendo de los valores sustantivos que configuran la realidad del país: el territorio, que le da la riqueza, la historia –nuestra historia- que nos da la procedencia psicológica y social; y el hombre –no el individuo abstracto de las teorías materialistas- sino el de carne y hueso, centro y motor del progreso posible, individualmente entendido, o agrupado en el núcleo fundamental de la familia..." Se define al Servicio Social como la "actividad técnica" organizada cuyo objetivo es "contribuir a una adaptación mutua entre los individuos y su medio social, en sus áreas fundamentales: condiciones de trabajo, seguridad social y vivienda."

²⁶ Montaña, Carlos, Ob. cit., Pág. 66.

trabajaba. Recordemos también, que la Carrera era de cinco años y no de cuatro, como queda establecida en el Plan 1992.²⁷ Del Plan 87' evaluamos como un aspecto interesante el esfuerzo por generar ámbitos curriculares en donde se ejercite la articulación de la teoría y la práctica, en un espacio de trabajo de campo, y la relación entre lo micro y lo marco, ambas esferas presentes en cualquier fenómeno social. La eliminación de las prácticas de caso, grupo y comunidad, sienta las bases para la futura conformación de las Metodologías de la Intervención Profesional presentes en el Plan de 1992.

EL PLAN DE ESTUDIOS 1992: es interesante mencionar junto con las características del Plan, como se procesaban las discusiones previas a poner en práctica el Plan y en la elaboración del mismo. Esto nos dará una pauta para analizar algunos factores de los trabajos de los estudiantes, sobre todo los del año 1994.

A- Rol del profesional en el mercado de trabajo y perfil del Asistente Social: la nueva formación debía responder a los cambios en la sociedad de los últimos 20 años, a nivel de las políticas públicas y de las manifestaciones de la cuestión social. En la Justificación del Plan de Estudios '92, aparecen expresadas las grandes líneas en las que se inserta la profesión, referidas a los cambios societales y al mercado de trabajo:

a- Los cambios en la orientación de las políticas socio-económicas: "a partir de la década del 80' y mas marcadamente en el '90, se ha consolidando en el país y en América Latina una política socio-económica, que incluye procesos de ajuste y de reestructuración del Estado, lo que implica la disminución gradual de la intervención estatal en los asuntos económicos y sociales, desarrollando políticas sociales destinadas a compensar los problemas causados por la transición de un sistema estatista a uno basado preferentemente en el mercado."²⁸

b- La redefinición de las relaciones del Trabajo Social con las Ciencias Sociales: el Estado interviene a través de las políticas sociales como instrumento privilegiado no de resolución de la cuestión social sino de gestión de la misma. Las políticas sociales transforman la cuestión social en problemas sociales, que son el objeto del Trabajo Social, configurado así como objeto de intervención. En la división socio-técnica del trabajo, el Trabajador Social aparece como un ejecutor de dichas políticas, subordinado a otras profesiones.

Con el Movimiento de Reconceptualización, hay un impulso hacia la elaboración de conocimientos para superar esa situación histórica, pero sin instrumentar el bagaje teórico y metodológico. Es necesario entonces investigar sobre nuestra práctica, integrar teoría. Esto implica también una nueva relación del Trabajo Social con las Ciencias Sociales.

En cuanto al **perfil** del Trabajador Social, el Plan define lo siguiente: "*El Trabajo Social es una disciplina cuyo objetivo es la intervención en la resolución de los problemas sociales de individuos, familias, grupos, unidades territoriales, organizaciones, movimientos sociales, en relación a su calidad de vida y a sus potencialidades no resueltas, contextualizadas en el marco de las relaciones sociales. Su intervención se realiza a nivel tanto disciplinario como interdisciplinario.*" (Pág. 4).

El **objeto** del Trabajo Social²⁹ "*refiere a la dimensión social de áreas problemas en diversos planos de la vida humana. Por dimensión social se entiende el conjunto de aspectos sociológicos culturales, económicos, psicosociales y políticos recodificados en función de un objeto social que se distingue de los objetos de las ciencias sociales en dos sentidos: a) los funde en un único objeto mas amplio y complejo y b) se trata de un punto de vista no*

²⁷ Se pueden consultar trabajos enmarcados en el Plan de Estudios 1987, existentes en el Archivo del Programa Apex.

Ver Planilla en Pág. 22 de la presente monografía.

²⁸ Como fenómenos emergentes en este contexto se menciona:

- La ineficiencia en la asignación del gasto social, eficiencia basada en la relación costo-beneficio.

- Tendencia a la descentralización de los gobiernos municipales, traspasar a la sociedad civil parte de las responsabilidades asumidos por el Estado.

- Con la privatización: traslado de ciertas actividades de las políticas públicas al sector privado.

- Reestructuración de las políticas públicas, lo cual influye en el quehacer del Trabajador social.

²⁹ Tomasa Hernández, integrante de la Comisión encargada de elaborar el Plan de Estudios planteaba que "...por lo que vemos que es importante formar profesionales que fueran capaces de problematizar una situación y eso lo vemos como rasgo de espíritu científico, y que además fueran capaces de poder aprender a partir de un determinado "piso" poder estar al día con una serie de conocimientos nuevos que se fueron dando a nivel de las Ciencias Sociales. Habíamos hecho un intento de definir lo que sería el objeto del Trabajo Social: pensábamos el individuo, grupos, comunidades, organizaciones insertos en una red de relaciones sociales. Pensamos que esto nos podría ayudar a precisar el contexto en el que el Trabajador Social tendría un quehacer profesional, con todo lo que implica de cosas conocidas y no conocidas." Revista Uruguayana de Servicio Social", Año III, N° 9, 1990, Pág. 24.

para conocer como finalidad primordial, son para generar conocimiento apto para intervenir técnicamente sobre ese mismo objeto." (Pág. 4).

B- Búsqueda del lugar de la profesión en el marco de las Ciencias Sociales y luego de la Reconceptualización.

Una de las integrantes de la Comisión encargada de elaborar el Plan de Estudios plantea: "A su vez lo que ha sido bastante difícil, es tratar de delimitar un campo de trabajo específico del Servicio Social, que no esté sobrepuesto a los campos de trabajo de las Ciencias Sociales (del sociólogo, del psicólogo social, etc.), y esto sigue siendo un problema desde hace ya varios años. Hay problemas que trascienden a la Comisión de Plan de Estudios, como por ejemplo el perfil propio de la profesión como síntesis de todo un proceso histórico a nivel del Trabajo Social, de las Ciencias Sociales en general, relacionarlo con el campo de trabajo en que se superponen otras disciplinas con las cuales vamos a tener en la Facultad de Ciencias Sociales. Este es un punto neurálgico, llegar a definir nuestro campo de trabajo específico, la esencia del Trabajo Social, que nos defina como profesión."³⁰

Al respecto, la profesión es concebida como una síntesis de múltiples determinaciones históricas, marcada fuertemente por un origen subsidiario respecto de otras profesiones, y con la influencia de la Reconceptualización y su legado transformador, a su vez inserto en una nueva coyuntura no solo social, sino en el contexto de las Ciencias Sociales.

C- Transición hacia la Facultad de Ciencias Sociales.

En el año 1989 se crea la Facultad de Ciencias Sociales, Centro en donde convergen las Disciplinas de Sociología, Trabajo Social y Ciencias Políticas. El Plan de estudio acompaña este nucleamiento de disciplinas, ya que toma en cuenta la definición de áreas comunes para las tres licenciaturas. Se concibe la creación de la Facultad como una contribución a la unificación de disciplinas en aras de una mayor organicidad de las Ciencias sociales. Al respecto Rebellato³¹ plantea que: "La cercanía epistemológica de las disciplinas que la formarían posibilitaría, en su mayor expresión, la contrastación y mutuo enriquecimiento de métodos, así como la mejor delimitación de los aspectos complementarios que abordan respecto de su objeto común de estudio. Permitirá reforzar en cada una de ellas aspectos que son ahora notoriamente desiguales e insuficientes, procurando una nivelación hacia arriba de las Ciencias Sociales involucradas."

Este aspecto es muy importante, ya que en la formación esta articulación entre las disciplinas del área social, y en las influencias de las otras disciplinas, principalmente de la Sociología, se fueron procesando en la formación profesional. El hecho de que la profesión tenga el status de Licenciatura, sin duda contribuye a un nuevo lugar en el marco de la división del trabajo y en relación a las demás Ciencias Sociales.

ESTRUCTURA GENERAL DEL PLAN 1992: el mismo está conformado por dos ciclos: Ciclo básico y Profesional, siendo el Ciclo básico, común con las carreras de Sociología y Ciencia Política. La formación será de 4 años y para el egreso de exige la elaboración de una tesina de grado.

El eje Metodología de la Intervención Profesional (MIP) es la columna vertebral de los dos Ciclos. La misma está concebida como un área académica única, teórico-práctica y con una práctica de campo, que abarca los 4 años del Ciclo profesional y está conformada por las asignaturas Trabajo Social, Metodología de la Intervención Profesional I (Nivel Macro), Metodología de la Intervención Profesional II (Nivel Intermedio), y Metodología de la Intervención Profesional III (Nivel Micro). La asignatura funciona con la modalidad de Taller.

De las asignaturas del Plan 92 se destaca una mayor diversificación temática respecto de los Planes anteriores, junto con un gran componente de teoría y de metodología de la investigación, junto a matemática y estadística.

Destacamos algunas variaciones que han trascendido en los distintos Planes de estudio: de un profesional especializado en gestiones subsidiario respecto de otras profesiones se fue encaminando la formación hacia una profesionalización del Trabajo Social como disciplina social en el marco de las Ciencias Sociales, capacitado para pensar e intervenir en la realidad en forma científica. En este sentido, el eje teórico-metodológico fue adquiriendo relevancia en los sucesivos Planes, incorporando asignaturas de teoría y de metodología de la investigación.

Se busca entonces que se logre conocer y comprender la realidad en forma científica, utilizando metodología

³⁰Revista Uruguaya de Servicio Social, Año III, N° 9, "Entrevista a la Comisión de Plan de Estudios", Pág. 11.

³¹ Rebellato, José Luis, "Revista Uruguaya de Servicio Social", Año III, N° 9, 1990, Pág. 24.

científicamente sustentada derivada de las Ciencias Sociales, utilizando metodología que le permita aprender de la práctica en términos teóricos. Así mismo, se fortalece la idea de desarrollar una actitud investigativa y realizar investigación propiamente dicha para la producción de conocimiento sobre la base de problemas sociales.

Junto con ello, otro tema a destacar es el desarrollo de las prácticas pre-profesionales: de los clásicos "caso-grupo-comunidad" se dio paso a propuestas que intentaron separar las formas de intervención de la población objetivo con la que se trabajaba. De esta forma se pasó a los Talleres de Teoría y Práctica profesional y posteriormente, a las prácticas en torno a las MIP en sus tres niveles de intervención. Consideramos que las prácticas pre-profesionales han intentando enlazar la teoría con la práctica en torno a Talleres temáticos, conjugando los aportes teóricos del Plan en un espacio concreto de trabajo.

Al menos tres señalamientos se han realizado respecto de algunos componentes del Plan 92:

1- Metodología por Niveles (Macro, Medio, Micro): esta división si bien es didáctica y apunta a la comprensión parcial de la realidad con miras a una comprensión integral, en la práctica puede fragmentar el conocimiento y la intervención.

2- Metodología de la Intervención separada de la Metodología de la Investigación: si bien en la formación es entendible que ambos componentes funcionen por separado, en los espacios de práctica no se establecieron los ajustes necesarios para concebir ambos en forma ensamblada. Entonces, la investigación queda separada de la acción, y no se visualiza la utilidad de la misma en los procesos de intervención. En este sentido, Bentura y Sarachu afirman que: "*Resulta evidente que la actual formulación curricular se sustenta en una clara dicotomización entre la teoría y la práctica y por extensión entre la investigación y la intervención. Esto obtura las posibilidades de articulación entre la investigación y la intervención, resultando dos materias distintas que en la cabeza del estudiante no tienen ninguna relación, ocurre lo propio con las materias erróneamente denominadas teóricas y la llamada práctica (...).*"³²

3- Organización de las prácticas curriculares: es necesario evaluar si las coordinaciones entre las prácticas de las MIP tuvieron un desarrollo suficiente, de modo de darle continuidad a las mismas en base a ejes temáticos o en los distintos espacios de práctica.

En el análisis de los trabajos de la MIP II podremos visualizar como se manifiestan estos componentes del Plan en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales y en definitiva, en la constitución de la matriz de aprendizaje.

2- EJE METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL (MIP).

La MIP, tal como está concebida en el Plan 92, es un eje que atraviesa la formación y que consta de una división de tipo pedagógica de niveles de la realidad: macro, intermedio y micro, precedida por una base conceptual desarrollada en el Ciclo Básico. Se trata de una cuestión pedagógica ya que organiza el conocimiento en una especie de "escalones" del conocimiento y aprehensión de la realidad, con la que se busca que al final de la formación curricular, el estudiante tendrá herramientas teórico-conceptuales para la comprensión de los fenómenos sociales con sus mediaciones y prescindiendo de la rigurosidad de dicha división. Por otra parte, en cada uno de los niveles de la MIP, se retoman los aprendizajes acontecidos en años y procesos anteriores³³, de forma de concebir al

³² Bentura, Pablo; Sarachu, Gerardo; "Hacia donde va el Servicio Social? Anotaciones para una crítica de la formación profesional", Revista Trabajo Social, 2001, N° 23, Pág. 76.

³³ Tenemos en cuenta aquí el concepto de aprendizaje significativo. El mismo es presentado por Ausubel (1978), que en el marco de la Psicología educacional propone una explicación teórica del proceso de aprendizaje desde el punto de vista cognoscitivo, tomando en cuenta también otros factores como por ejemplo la motivación. Según Ausubel, el aprendizaje es la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo, siendo ella (la estructura cognoscitiva) la forma como el individuo tiene organizado el conocimiento previo a la instrucción, formada por sus creencias y conceptos, que deben ser tomados en cuenta para planificar la formación o instrucción: "*Nuevas informaciones e ideas pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en que existan conceptos claros e inclusivos en la estructura cognoscitiva del aprendiz que sirvan para establecer una determinada relación con la que se suministra (...) los aprendizajes significativos realizados por el alumno deben incorporarse a su estructura de conocimiento de modo significativo, es decir que las nuevas adquisiciones se relacionen con lo que él ya sabe, siguiendo una lógica, un sentido y no arbitrariamente.* En síntesis, las nuevas ideas serán incorporadas en la medida en que puedan relacionarse a conceptos anteriores existentes en la estructura cognoscitiva del individuo, a través de los enlaces adecuados. El concepto más relevante de la teoría de Ausubel, y al que consideramos importante para el análisis, es el

estudiante no como una hoja en blanco, sino con un proceso de aprendizaje general que desarrolla a lo largo de toda la formación curricular.

Los Contenidos de la MIP son: “componentes teóricos respecto de los objetos, de los sujetos y procesos de intervención profesional”, “componentes instrumentales (metodológicos y técnicos)”, “elementos de ética profesional”, “una dimensión práctica referida a la toma de contacto con la realidad y a la implementación de procesos de intervención”. (Plan 92: Pág. 6).

Los **Niveles de intervención** asociados a la MIP son los siguientes:

Macro: formulación, ejecución y evaluación de proyectos y programas en el marco de las políticas públicas. Se ubica el Trabajo Social en algunos Ministerios, instituciones públicas, intendencias municipales, etc. (Pág. 6)

Intermedio: trabajo a nivel de unidades territoriales, desarrollo local, cooperativas, organizaciones sociales y vecinales, realizadas tanto desde ONG's como de instituciones gubernamentales. Las intervenciones son: nivel educativo y promocional, movilización de recursos, capacitación, asesoría, consultoría y administración (de proyectos, unidades organizacionales).

Para la intervención en este Nivel, “El profesional debe estar munido de un marco teórico-conceptual en Ciencias Sociales amplio, con énfasis en la conformación de estructuras y procesos organizacionales, con distintos grados de formalización, en la capacidad de trabajar interdisciplinariamente, de identificar problemas, aportar soluciones, y elaborar proyectos con un sistema de trabajo que sea la expresión de una metodología que permita aprender a partir de la práctica ordenada teóricamente, en el marco de la gestión” (...) “Debe tener claridad en los productos que se hacen necesarios para el logro de los impactos previstos, de la evaluación de los resultados y de los procesos de modificación de las estructuras y las relaciones sociales, así como de los cambios a nivel de las representaciones mentales y de la dimensión subjetiva de los proyectos para los beneficiarios”. (Plan 92: Pág. 6).

Micro: Trabajo con individuos, familias y pequeños grupos. Implica una intervención asistencial, educativa, preventiva y terapéutica. “Para ello el profesional debe estar munido de un marco teórico con capacidad explicativa a nivel de la concreción de los fenómenos enfrentados y de un desarrollo metodológico-técnico capaz de obtener resultados, medirlos, sistematizarlos; de imaginar nuevas respuestas y viabilizar formas alternativas en la prestación de servicios” (Pág. 7).

3- LA METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL II

Según el Plan de estudios, los objetivos de la MIP II son los siguientes:

Objetivos Generales³⁴:

- Capacitar al estudiante para que adquiera el marco teórico que le permita comprender la intervención profesional.
- Capacitar al estudiante para que comprenda la MIP a nivel intermedio y micro tanto en sus aspectos teóricos como instrumentales y en su dimensión ética.
- Capacitar al estudiante para que se integre en un proceso de intervención profesional aplicando lo teórico y lo instrumental.
- Contribuir a que el estudiante desarrolle un pensamiento lógico, capacidad de comunicación, problematización, responsabilidad, respuesta a las demandas, a las que provienen de la institución y de los usuarios.
- Contribuir al desarrollo inicial de las capacidades para trabajar en equipo.

de aprendizaje significativo: “Este aprendizaje ocurre cuando la nueva información se enlaza con las ideas pertinentes de afianzamiento (para esta información nueva) que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende...el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. Este proceso involucra una interacción entre la información nueva (por adquirir) y una estructura específica del conocimiento que posee el aprendiz, a la cual Ausubel ha llamado concepto integrador”. Arancibia, Violeta y otros, “Manual de Psicología Educacional”, Facultad de Ciencias Sociales, Ed. Universidad Católica de Chile, 1977, Pág. 84-85.

³⁴ Los objetivos generales son los mismos para la MIP II y MIP III.

Al finalizar el curso el estudiante será capaz de:

- Recodificar e integrar los aportes teóricos de las asignaturas y que posibiliten la construcción del objeto y la comprensión de los sujetos.
- Analizar el marco institucional a partir del cual se desarrollará el proceso de intervención.
- Aplicar conocimientos y técnicas aportados por la Metodología de Investigación y de Intervención Profesional, a la elaboración de diagnósticos referidos al ámbito donde desarrolle la práctica.
- Definir objetivos y estrategias de acción referidas a las dimensiones asistencial y educativo-promocional del Trabajo Social.³⁵
- Elaborar proyectos y ejecutar acciones referidas a grupos, en el marco de organizaciones, unidades territoriales, familias e individuos.
- Aplicar sistemas de registro para sistematizar y para dar cuenta de los procesos.
- Integrar y desarrollar una postura ética en el proceso de intervención pre-profesional.
- Desarrollar la capacidad de establecer vínculos con diferentes sujetos o actores sociales y la habilidad para concertar y negociar.
- Integrarse a equipos de trabajo disciplinarios o interdisciplinarios.

Veremos más adelante como se dan estos objetivos en el marco de la práctica pre-profesional.

Ámbitos de intervención: como se mencionó anteriormente, la MIP II refiere al nivel intermedio de intervención lo cual implica accionar a nivel de unidades territoriales, desarrollo local, cooperativas, organizaciones sociales y vecinales, realizadas tanto desde ONGs como de instituciones gubernamentales en relación a lo territorial, lo organizacional y la base grupal.

En el desarrollo anual de la asignatura se destaca que: *“... la asignatura se organiza bajo tres modalidades de inserción curricular de los estudiantes. Por un lado, se destina parte de la carga horaria a clases teóricas asumidas por la docente responsable del curso. Paralelamente, el grupo de estudiantes es dividido en sub-grupos para que desarrollen su práctica en los diferentes centros con los que se tiene convenio. Por último, cada sub-grupo participa de un espacio de supervisión que está bajo la responsabilidad de docentes que orientan dicho proceso de práctica curricular. Desde esas tres modalidades de inserción, la formación del estudiante implica la integración de marcos teóricos conceptuales, de modo que puedan no solo realizar sino comprender, experimentar la articulación teoría-práctica. Por otra parte, se trabaja en la aplicación tanto de aspectos éticos como del instrumental técnico y metodológico adecuado al nivel. Pero además de estos elementos de formación pre-profesional de los estudiantes, se promueve la discusión de la identidad profesional.”³⁶*

En cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre en la MIP II se define que el mismo *“pasa por diferentes fases que pueden organizarse en tres grandes momentos. El primero refiere a la construcción de marcos contextuales que ubiquen al estudiante básicamente en dos sentidos: en el marco organizacional concreto que constituye el centro de práctica al que concurre y en las temáticas y/o políticas sociales que atraviesan dicho centro de práctica. En el segundo momento, la elaboración refiere a marcos conceptuales más específicos sobre el espacio de inserción. Es esa la instancia de construir y ejecutar propuestas de intervención fundamentadas, coherentes y viables; propuestas que puedan implicar proyectos de acción social o proyectos de investigación. Por último, el tercer momento corresponde a la producción del trabajo de síntesis de la práctica pre-profesional. Este documento*

³⁵ En cuanto a las **Dimensiones** de la intervención profesional, el Plan 92' plantea las siguientes: a) dimensión asistencial y b) la dimensión educativo – promocional. a) Estimula la formación y coordinación de grupos a fin de que se conecten, problematicen su situación y se planteen aspiraciones respecto de sus niveles y calidad de vida, detectando y movilizandolos recursos que las satisfagan. b) Contribuye a que los sujetos superen su autopercepción y el alcance de su acción en tanto actores sociales, facilitando el análisis de los factores sociales y culturales involucrados en su situación a fin de definir alternativas de acción, una toma de decisiones democrática, seleccionando aquellas que sean viables respecto a sus posibilidades concretas de obtener logros. c) Aporta a la traducción de los lenguajes de los diversos grupos y subculturas y a la divulgación en términos cotidianos de conocimientos básicos de las disciplinas científicas, movilizandolos información y capacitando en el manejo de técnicas y de procesos. d) Facilita los procesos de negociación entre individuos, grupos, organizaciones y entre éstos y los organismos estatales de distinto nivel. (Pág. 5).

³⁶ Paulo, Laura (coord.), “Las prácticas curriculares de nivel intermedio” Documento de Sistematización, Departamento de Trabajo Social, Montevideo, 2003, Pág. 4.

*organiza el proceso según cortes significativos y es producido con el soporte de categorías analíticas que permiten trascender la experiencia concreta. Además, constituyen otro aporte que se entrega a la organización que actuó como centro de práctica*³⁷

Como ya dijimos, la metodología de la intervención profesional, tal cual está concebida con sus tres niveles, hace que el estudiante vaya incorporando –a medida que transita por las asignaturas MIP- nuevos conceptos y nuevas jerarquizaciones. En particular, cuando se transita por la MIP II, los conceptos adquiridos a nivel macro, relacionados con el Estado, las Políticas Públicas, los problemas sociales, deben aparecer en los análisis respecto del territorio y del espacio local. A su vez, en cada nivel de la Metodología, se da un proceso de aproximaciones sucesivas e incorporación de nuevos parámetros respecto a la forma de analizar la realidad y de intervenir en ella. En este sentido, se van incorporando también distintas técnicas de acuerdo al nivel en donde se esté trabajando, por ejemplo: observación, encuesta, dinámicas grupales, entrevista personal o familiar, entre otras. Si el Plan de estudios está organizado bajo la estructura de las MIP, y si consideramos que ellas puedan ser el eje estructurador del aprendizaje en la Licenciatura, es necesario que se haga hincapié en lo relevante de cada uno de los niveles, así como de las conexiones existentes entre uno y otro.

Luego de estas consideraciones respecto del Plan 92, su estructura general y de las MIP en el mismo, vayamos aproximándonos a la institución en el marco de la cual analizaremos las prácticas de la MIP II.

4- LA METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL II EN EL PROGRAMA APEX.

Los trabajos analizados en la presente monografía corresponden a prácticas pre-profesionales realizadas en el Programa Apex-Cerro de la Universidad de la República. No nos abocaremos aquí a hacer una descripción exhaustiva del Programa, su génesis e historia. Existen numerosos documentos³⁸ que dan cuenta de su surgimiento, su historia y características, logros e impactos, evaluaciones y perspectivas. Si mencionaremos algunos elementos que consideramos relevantes para el análisis del Programa Apex como centro de práctica, y en especial como centro de práctica para el Trabajo Social.

4.1- EL PROGRAMA APEX- CERRO

El Programa Apex está definido como *“un Programa educacional y de extensión universitaria, de proyección social y comunitaria de la Universidad de la República que procura la concurrencia conjunta integrada, o, al menos coordinada de los servicios universitarios al espacio comunitario asociando indisolublemente la docencia con la prestación del servicio de atención primaria de la salud, cooperando estrechamente con las instituciones oficiales responsables de dicha atención sobre bases de integración docente-asistencial y promoviendo la participación protagónica de la comunidad y sus organizaciones no gubernamentales en sus diversas formas de expresión.”*³⁹
“Es un Programa universitario que tiene como objetivos generales promover la inserción de la Universidad en el

³⁷ Paulo, Laura, Ob. cit.. Pág. 4. El uso de categorías y la comprensión del proceso en estos términos no estuvo siempre presente en las prácticas de la MIP II. Estas consideraciones refieren a la Prof. Laura Paulo, docente de referencia para el Programa Apex entre los años 1999 y 2005.

³⁸ Programa Apex- Cerro 1992-1998, “Resumen Informativo con perspectiva evaluativa”; Boletines del Programa Apex-Cerro “Entre Todos”, Noviembre 1993, Febrero 1994, Noviembre 1994, Agosto 1995, Julio 2004; IV Encuentro Regional de Experiencias Educativas de la Comunidad, Programa Apex-Cerro, UDELAR, 2000; Revistas “En Diálogo”, Extensión Universitaria, UDELAR, Números 3,4; “Extensión Universitaria: 2000-2003”, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM); Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio(SCEAM). Montevideo: UDELAR, 2004; “Extensión Universitaria: 1996-1999”, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio(CSEAM); Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio(SCEAM). Montevideo, UDELAR, 2000; Universidad de la República, Dirección General de Arquitectura, Unidad del Plan Director, Plan Director, “Bases para la formulación de una política territorial universitaria, 2004; “Guía del Estudiante 2005”, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio; Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio; responsable de edición: N. Pereira, M. Barité y G. Pistone. Montevideo: UDELAR, CSEAM, SCEAM, 2005; “Universidad de la República en Tiempos de Cambios”, Críticas y propuestas para la transformación de la educación superior, 1997; “Memoria de la Universidad de la República 2006-2007”, UDELAR, Edición División Rectorado, 2007; “La Extensión en la Universidad de la República. Estado de situación 2004”, CSEAM, SCEAM; BRALICH; Jorge, “La Extensión Universitaria en el Uruguay: Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996” Montevideo: UDELAR, Comisión Sectorial. De Extensión Y Actividades en el Medio (CSEAM), 2006; “Memoria de la Universidad 1999-2000” Documento de trabajo del Rectorado; “Memora de la Universidad 2008”, Documento de trabajo del Rectorado, 2004.

³⁹ Ordenanza del Programa Apex-Cerro de la Universidad de la República. Aprobada por el CDC en sesión de fecha 23/11/93.

ámbito comunitario –como espacio educación formal- aportando al mejoramiento de la calidad de vida de la población, a través de la conjunción de las funciones universitarias: el aprendizaje unido al servicio, la extensión y la investigación: de la conjunción de los diferentes profesionales y de la conjunción de la universidad con las otras instituciones con las que comparte objetivos.”⁴⁰

El Programa está regido por una ordenanza aprobada por el CDC en noviembre de 1993. Depende del Consejo Directivo Central (CDC) y su órgano inmediato de gobierno y enlace es una Comisión Directiva designada por aquel constituida por siete miembros, cuatro a propuesta del Grupo Universitario Multiprofesional (GUM)⁴¹, pudiendo ser éstos de cualquiera de los órdenes y tres miembros a propuesta de los órdenes correspondientes, un egresado, un docente y un estudiante”.⁴²

Sus **objetivos** son:

- 1- Desarrollar y profundizar el Programa de proyección comunitaria y barrial facilitando la articulación de los proyectos de acción de cada barrio con las prácticas curriculares, los servicios de salud, los centros educacionales y las organizaciones comunitarias.
- 2- Impulsar el desarrollo de un Sistema Local de Salud en el área del Cerro y alrededores basado en la estrategia de Atención Primaria de Salud.
- 3- Impulsar la creación y el desarrollo de Programas que tiendan a mejorar la calidad de vida de la población a través del impulso de programas específicos de animación sociocultural, ambiente y desarrollo productivo.

Respecto de su estructura y para cumplir sus objetivos el Programa tiene Sub-programas temáticos, etarios y territoriales, entre los cuales mencionamos: Practicante de Salud Familiar, Salud Mental, Salud Bucal, Recreación (temáticos); Infancia, Adolescencia, Adultos, Adultos Mayores (etarios) y los Equipos Barriales Operativos (territoriales).

A su vez, existen dos Unidades de Apoyo: Unidad de Información (que nuclea los Servicios de Archivo, Biblioteca y Comunicación) y la Unidad de Metodología para el Trabajo Comunitario.

El Sub-Programa **Equipos Barriales Operativos** (EBOs) está concebido como un Subprograma territorial, creado para dar cumplimiento al Objetivo 1. Los mismos funcionan desde el año 1994, y a través de ellos se busca *“optimizar el vínculo y la comunicación entre los servicios universitarios, los diversos actores de la comunidad y las instituciones, y operar en seis áreas geográficas definidas: La Boyada, Casabó, La Paloma, La Villa, Cerro Oeste – Santa Catalina y Rincón del Cerro.”⁴³*

Los mismos surgen en el año 1993, a raíz de una evaluación del Programa en la que se resuelve la creación de dichos dispositivos territoriales. En términos generales la evaluación indicó que el Programa no lograba una inserción en la comunidad que contribuyera al cumplimiento de los objetivos proyectados. La creación de los EBOs respondió a tres perspectivas: zonalización, jerarquización del nivel local y metodología del trabajo con la comunidad.

En el año 2000 el Programa comienza un proceso de re-estructura que termina en el año 2002. Hasta el momento existían cinco Equipos Barriales Operativos, los que luego de la reforma terminan siendo seis Equipos Barriales, abarcando las zonas de Casabó, La Paloma, La Boyada, Rincón del Cerro, La Villa del Cerro y Cerro Oeste- Santa Catalina. En términos generales los criterios para la nueva delimitación fueron los siguientes:

- La sub-zona abarcada debía corresponder a una realidad social lo más concreta posible, con sentido de identidad y de pertenencia por parte de los vecinos que la habitaban.
- Acercarse a la zonificación definida por el Concejo Vecinal, el cual había delimitado ocho sub-zonas para todo el Zonal 17.
- Contar dentro de cada sub-zona con un servicio de salud.
- Abarcar la mayor parte del área urbanizada del Zonal 17.

⁴⁰Documento de Presentación Institucional, Programa Apex- Cerro, 2005.

⁴¹ “El GUM es el Órgano impulsor, de contralor y propuesta, integrado por representantes de todos los servicios universitarios participantes.” Documento de Presentación Institucional, Programa Apex- Cerro, 2005.

⁴² La Ordenanza del Programa Apex se encuentra en proceso de transformación. El colectivo del Programa se encuentra debatiendo sobre los cambios y en el mes de Octubre de 2009 se envió al rector una propuesta de cambio en la misma.

⁴³ Documento de Presentación Institucional, Programa Apex- Cerro, 2005.

El Programa Apex desde su génesis, consideró el aporte de estudiantes de distintos servicios en el marco de sus prácticas pre-profesionales en el espacio comunitario, entendiendo éste como espacio educacional formal. Entre los servicios que están presentes se destacan: Medicina, Enfermería, Trabajo Social, Psicología, Registros Médicos, Fisioterapia, Parteras, entre otros, que realizan su práctica no solo en un ámbito barrial sino en las organizaciones en convenio con el Programa (Policlínicas, Escuelas y demás).

En relación al modelo de aprendizaje Apexiano, destacamos las siguientes características:

- La comunidad es entendida como espacio de aprendizaje (espacio educacional formal).
- Desarrollo del aprendizaje en base a problemas.
- La importancia del trabajo en equipo y de la conformación de equipos multidisciplinarios para el abordaje de los problemas.
- El descubrimiento de las necesidades, problemas, potencialidades, como algo no dado a-priori, sino apostando al involucramiento del estudiante en la comunidad y/o en las organizaciones que existen en la misma, realizando su propia apropiación de las mismas, la búsqueda de alternativas de solución, elaboración y ejecución de proyectos, entre otros.
- La importancia de la extensión universitaria en la prestación de servicios a la comunidad y la concepción de retribución a la sociedad respecto del saber universitario.

4.2- INSERCIÓN DE LA LICENCIATURA EN EL PROGRAMA APEX Y LA ESPECIFICIDAD DE LA MIP II

La inserción de la Licenciatura en el Programa Apex existe desde los comienzos del mismo, primero a través de la Escuela Universitaria de Servicio Social, y luego por medio de la Facultad de Ciencias Sociales. Encontramos toda una serie de trabajos realizados por los estudiantes, los que constituyen un gran aporte para el trabajo comunitario y a nivel familiar. Exponemos a continuación una planilla en donde se resumen todos los trabajos existentes en el Archivo del Programa. Esto nos permitirá una rápida mirada respecto de la magnitud de Trabajo Social en el Apex.

	AÑO	ASIGNATURA	LUGAR	TÍTULO
1	1993	Taller C: 1er Nivel EUSS	Santa Catalina	Sistematización de la Práctica en el Barrio Santa Catalina
2	1993	Taller "D" 1er Nivel EUSS	Cerro norte, La Paloma, La Boyada	Diagnóstico: Organizaciones Barriales.
3	1993	Taller "D" 1er nivel EUSS	Cerro norte, La Paloma, La Boyada	"Investigación Exploratoria" Subzona 6
4	1993	MIP I	Sección Censal nº 13- subzona 4	Diagnóstico macrosocial de la Sección Censal nº 13- subzona 4
5	1993	MIP I	Sección Censal Nº 13- Cerro.	Investigación diagnóstica Macro-Social de la sección Censal Nº 13- Cerro. Dpto de Montevideo
6	1993	MIP I	Subzona Nº 2 Cerro	Aproximación diagnóstica al Cerro, con énfasis en la subzona nº2
7	1993-1994-1995	Taller "D" 3 er Nivel EUSS	Comisión Vecinal: San Rafael	Sistematización de la experiencia realizada en la Comisión Vecinal: San Rafael
8	1994	Taller D "Salud EUSS	La Boyada	Sistematización de la Práctica
9	1994	Taller "D" Nivel II EUSS	Rincón del Cerro	Ejercicio de Sistematización, Reconstrucción y Análisis del Proceso de Investigación realizando en el C.S.C y D. Rincón del Cerro
10	1994	Taller D "Salud" 1er nivel EUSS	Cerro norte, La Paloma, La Boyada	Aproximación Diagnóstica de la situación de la infancia en la Subzona 6
11	1994	Taller D, nivel 2 EUSS	Centro de Salud del Cerro.	Centro de Salud del Cerro: grupo de familiares de pacientes esquizofrénicos
12	1994	MIP II	La Paloma	Sociología de las Organizaciones. Diagnóstico Organizacional

				Comisión de Fomento: Alianza.
13	1994	MIP II	La Paloma	Alianza 1994 – Las rosas del Merendero
14	1995	MIP II	La Boyada	Sistematización de la experiencia. Grupo de jóvenes barrio La Boyada
15	1999	MIP II	COVICENOVA La Paloma	Caminando juntos
16	1999	MIP II	Policlínica del Adolescente La Paloma	Proyecto de Intervención Policlínica del Adolescente La Paloma
17	1999	MIP III	Tito Borjas	Sistematizando una práctica de intervención desde el Trabajo Social
18	1999	MIP III	Policlínica Casabó	Sistematización de la práctica: Policlínica Casabó
19	1999	MIP III	Policlínico Casabó	Reconocimiento Institucional. Programa Apex- Cerro. Policlínico Casabó
20	2000	MIP II	Centro de Jóvenes del Cerro	Sin título
21	2000	MIP II	Comisión 4 de Marzo - Casabó	Una experiencia grupal como instancia de aprendizaje
22	2000	MIP II	Punta de Sayago	Abriendo fronteras
23	2000	MIP II	COVICENOVA	Se hace camino al andar
24	2000	MIP II	Centro Cultural Social y deportivo Rincón del Cerro	Experiencia Joven
25	2000	MIP II	19 de Abril – Cerro norte	Investigación en redes sociales
26	2001	MIP II	Cerro norte	Estación Esperanza
27	2001	MIP II	Casabó	Puzzle
28	2001	MIP II	Puntas de Sayago	Aprendiendo a conocernos
29	2001	MIP II	La Paloma	...ya es tiempo de empezar por los plurales...
30	2001	MIP II	Casabó-Escuela de Ciudadanía e Informática	El desafío de participar y aprender en el contexto de diversidad
31	2001	MIP II	La Boyada	Cronopio: manual para entender la practica de trabajo social en "el Tobogán"
32	2001	MIP II	Casabó – Comisión 4 de Marzo	Una experiencia grupal como instancia de aprendizaje
33	2001	MIP II	Puntas de Sayago	Abriendo Fronto
34	2001	Trabajo final de Posgrado en Familia		Transición democrática y pobreza
35	2002	MIP I	Zonal 17. Taller de desarrollo local	El Cerro hoy. Taller de desarrollo local.
36	2002	MIP II	Santa Catalina	Sistematización de la práctica
37	2002	MIP II	La Villa del Cerro	Sistematización de la práctica MIP II Comisión Club Colombia
38	2002	MIP II	La Paloma – Barrio San Rafael	Propuesta de intervención.
39	2002	MIP II	COTRAVI – Rincón del Cerro	Sistematización de la práctica
40	2003	MIP II	Cerro norte	Merendero Santa Catalina
41	2003	MIP II	La Villa del Cerro	Abriendo puertas
42	2003	MIP II	Club Colombia La Villa del Cerro	Tendiendo puentes
43	2003	MIP I	EBO Cerro Oeste	Informe final. Taller de desarrollo local
44	2003	MIP I	Casabó	Casabó
45	2003	Metodología 4	Santa Catalina	Las Instituciones de Salud en el Barrio Santa Catalina

46	2004	MIP II	Casabó	Comisión de Fomento Barrial: Villa Esperanza. Fomentando el Poder o fomentando la Esperanza?
47	2004	MIP II	La Villa del Cerro	...son las huellas del camino
48	2004	MIP II	Cerro oeste	2 de enero, una lucha constante contra un Estado ausente.
49	2004	MIP III	Tito Borjas	Sistematización
50	2004	MIP III	Tito Borjas	La Utilidad de los rumiantes
51	2004	MIP III	Policlínica barrial: "La Capilla	Primer Parcial de la instancia práctica
52	2005	MIP I	Casabó	Informe de pasantía del EBO Casabó Liceo 50
53	2005	MIP II	La Boyada	No se trata de encontrar las respuestas sino de buscar las preguntas
54	2005	MIP II	La Villa del Cerro	...tuya Héctor!!!
55	2005	MIP II	Liceo 50 Casabó	Dejando huellas
56	2005	Taller de Investigación	Casabó – Equipo de Investigación Zonas Sanitarias Críticas	No existe nadie que no tenga algo para decir y construir
57	2006	MIP I	La Paloma	Informe Final de Pasantía. Barrio 6 de setiembre EBO: La Paloma
58	2007	MIP II	Casabó	Investigando... ando!!
59	2007	MIP II	Casabó	Sistematización
60	2007	MIP II	Santa Catalina	Somos los que hacemos para cambiar lo que somos
61	2007	MIP II	La Villa del Cerro	Con la cabeza hecha pelota
62	2007	MIP II	La Paloma	Sistematización de la practica pre-profesional realizada con comisión de vecinos del barrio Artigas
63	2007	MIP II	CURTICUER Rincón del Cerro	Sistematización de la práctica
64	2007	MIP II	La Boyada	Sistematización de la práctica
65	2007	Informe de la becaria de verano de Trabajo Social	AJUPEN	La expresión artística como mediadora en la salud integral al Adulto Mayor
66	2007	Informe de la becaria de verano de Trabajo Social	AJUPEN	Políticas sociales para los adultos mayores en el marco del presente quinquenio

Como se observará, Trabajo Social ha estado presente en el Programa Apex desde sus comienzos, acompañando las estrategias de trabajo a nivel de todos los sub-Programas. Encontramos los primeros trabajos de la MIP II en el año 1994-1995. Son parte del total de trabajos que vamos a analizar. Los ocho trabajos enmarcados en los talleres "C" y "D", pertenecen al Plan de Estudios 87', realizándose la pasantía en el marco de los Talleres "Teoría y Práctica Profesional", con sus tres niveles de intervención.

En agosto de 1998, el Programa Apex obtiene la financiación del proyecto "*Problemas y potencialidades de los jóvenes del Cerro: un abordaje integral*" por parte de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, CSEAM. El proyecto aprobado se basaba en el desarrollo de tres grandes líneas de acción:

- Atención integral de la salud de los adolescentes y organización de actividades de promoción a través de tres Policlínicas: Centro de Salud del Cerro (M.S.P.) y las otras dos en las Policlínicas Municipales de Casabó y La Paloma.
- Apoyo a los grupos juveniles en los barrios, procurando su coordinación con el Centro de jóvenes.
- Creación y desarrollo de un Centro de Jóvenes promoviendo el protagonismo de los propios jóvenes en la construcción y gestión del mismo.

A partir del año 1999, la asignatura MIP II se vincula con el mencionado Proyecto. Al respecto, Laura Paulo, docente responsable de la MIP II en aquel entonces, en el documento de sistematización de las prácticas destaca que: *"La revisión de este proceso iniciado en 1999, deja en evidencia que cada generación de estudiantes ha obtenido logros significativos en su práctica pre-profesional. También se han realizado aportes positivamente valorados por el Programa que han contribuido a problematizar y en algunos casos a mejorar dinámicas de la organización en relación a las prácticas curriculares."*⁴⁴

Cuando la nueva estructura de los EBOs comenzó a funcionar en 2002, las prácticas de la MIP II se volcaron a los mismos, y así comenzaron a desarrollarse procesos de trabajo de tipo barrial-comunitario en los que se insertaron los estudiantes. Fue un proceso paulatino de traspaso de pautas de trabajo de un sub- Programa etario a un sub- Programa territorial, en donde los EBOs pasaron a tener un rol protagónico en la determinación de las demandas y por ende en la definición de los espacios de práctica.

Habiendo realizado esta breve exposición acerca del Programa Apex y de la inserción de Trabajo Social en el mismo, pasemos ahora al análisis de los trabajos de la MIP II seleccionados.

⁴⁴ Paulo, Laura, Ob. cit., Pág. 3.

CAPITULO I: CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS TRABAJOS DE SISTEMATIZACIÓN DE LA MIP II SELECCIONADOS.

Realizaremos aquí una breve descripción de los trabajos analizados en la presente monografía, y que serán retomados en los próximos capítulos.

1- DESCRIPCION GENERAL

Se trata de 12 trabajos de estudiantes denominados "Sistematización de la práctica". En los mismos queda plasmado el proceso de práctica que se desarrolla aproximadamente entre los meses de Abril- Mayo hasta fines del mes de Noviembre. Pese a ello, en el transcurrir de la práctica, se deben entregar al menos dos documentos en carácter obligatorio: el primero es un marco contextual que incluye el conocimiento y análisis del centro de práctica, junto con las características del espacio de práctica, la propuesta de trabajo, entre otros. En el segundo documento, se plantea un análisis del espacio de práctica, y se desarrolla una propuesta de intervención que sea coherente con lo estudiado hasta el momento. El tercer y último es el documento final al que hacemos referencia. Junto con estos tres trabajos, se entregan los informes de las actividades realizadas. Como mencionamos anteriormente, en esta entrega final, queda plasmado todo el proceso de práctica, permitiendo así, dar cuenta del proceso de una forma integral.

De los 12 trabajos finales, tenemos cinco que se inscriben en la temática Adolescente; dos que se enmarcan en la temática Territorio y Vivienda; uno en la temática de Género y Mercado laboral; y los cuatro del año 2002, en los que la temática fue variada, no siendo la temática adolescente la predominante, tal como se venía trabajando desde el año 1999. En el año 2002 se trabajó, en términos generales, en la conformación o fortalecimiento de Comisiones de vecinos, muchas de ellas agrupadas en torno a acciones para paliar los efectos de la crisis socio-económica que sacudió al país.

Dichos trabajos fueron leídos y estudiados a los efectos de la presente monografía, y se extrajeron de los mismos los grandes ejes temáticos que serán analizados en los próximos capítulos. Este esfuerzo implicó la elaboración de una clasificación primaria de los ejes más significativos y un desglose de los mismos en temas más específicos. Junto con ello se fueron extrayendo los fragmentos más significativos a fin de dar sustento empírico a las ideas planteadas.

Antes de realizar una reseña de los trabajos existentes, debemos mencionar que en los trabajos del año 1994, la práctica pre-profesional se extendía hasta los primeros meses del año 1995, con un receso en los meses de verano. Así lo evidencian los documentos leídos: "*La práctica se suspendió desde la última reunión, el viernes 16 de Diciembre y se acordó re-comenzar la primera semana de Febrero de 1995. En ese lapso se realizará, el Domingo 8 de Enero, un paseo a la playa (El Pinar) con las mujeres y sus hijos.*"⁴⁵ En el segundo trabajo se destaca que: "*En la semana siguiente al campamento, concurrimos a la reunión grupal, para recordar el acuerdo realizado en donde habíamos decidido hacer un corte de las instancias grupales durante el mes de Febrero. La cual retomaremos el 12 de Marzo.*"⁴⁶ Esta prolongación de la práctica respondía a la necesidad de que el nuevo grupo se integre a la práctica sin cortes en el proceso.

DOCUMENTOS DEL AÑO 1994-1995: Existen 2 trabajos realizados, uno en la zona de La Paloma y otro en la zona de La Boyada⁴⁷. El primero se desarrolló en el marco del Taller "*Condición de la mujer, su inserción al mercado laboral y su impacto en la primera infancia*". El segundo en el marco del Taller "*Juventud y sus espacios de inserción socio cultural*". Por entonces los trabajos de práctica pre-profesional se desarrollaban teniendo en cuenta los diagnósticos de la MIP I, siguiendo con la línea de trabajo del Plan 87', en la que se desarrollaban las prácticas en el mismo espacio a lo largo de la formación.

⁴⁵ Sistematización de la práctica, Trabajo de Estudiantes de MIP II en el barrio La Paloma, 1994, Pág.42.

⁴⁶ Sistematización de la experiencia, Trabajo de Estudiantes de MIP II en el barrio La Paloma, 1995, Pág. 25.

⁴⁷ En el trabajo se menciona que la práctica "*se desarrolló en el contexto de la Comisión Vecinal de Rincón del Cerro, ubicada en Camino Cibils y La Boyada.*" Por otra parte, en la carátula del mismo trabajo se fija que el Barrio donde se realiza la práctica es La Boyada. No queda claro, entonces, en que espacio se realiza la práctica. Dado que este dato no es relevante para el análisis, decidimos respetar el encabezado del trabajo y considerar que la práctica se desarrolló en la zona de La Boyada.

De los dos documentos, uno de ellos da cuenta de todo el proceso de práctica desarrollado entre los años 1994-1995. En el segundo, se encuentra sistematizada la experiencia del año 1994, y se plantean las estrategias para el próximo año. Consideramos que a los efectos analíticos fue pertinente tener en cuenta los dos trabajos.

Los diagnósticos de la MIP I auspiciaban de guía para las prácticas de MIP II, en lo referido a diagnósticos y grandes líneas de intervención. La siguiente cita informa al respecto: *“Por qué la elección de este tema: El tema se desprende de los diagnósticos macrosociales realizados durante el año 1993 en la cátedra de MIP I. Se puede decir que las mujeres en Uruguay, son aproximadamente algo más de la mitad de la población nacional; representan el 51,3%. Sin embargo estos datos no se reflejan en la vida cotidiana, en la medida en que la mujer, siempre ha quedado supeditada a los diferentes planos de la realidad social, política, económica del país. Aun así, el siglo XX, se ha caracterizado por la redefinición del papel de la mujer en la sociedad...”*⁴⁸

En los primeros meses de práctica se establecían los marcos conceptuales de referencia (Marco teórico), así como también se realizaba el reconocimiento de la organización de referencia. En general, hacia mediados de año comenzaba el proceso de trabajo de campo, el cual se extendía hasta fin de año, retomándose luego de un receso por vacaciones. En ese marco se entregaban dos trabajos preliminares: uno referido a la organización de referencia y al espacio de práctica y un segundo documento en donde se planteaba el proyecto de intervención. Por ejemplo, con fecha 14 de setiembre de 1994, uno de los grupos entrega el primer documento que comienza diciendo: *“El presente trabajo intentará un análisis de la práctica profesional que se viene desarrollando a través de determinados marcos institucionales y/o organizacionales. El mismo constituye el primer parcial curricular de la asignatura MIP II (Metodología de la Intervención Profesional). En este año, la actividad práctica se encuentra enmarcada en el nivel intermedio de intervención profesional. Esto lleva a que los objetivos de la misma se orienten al trabajo en organizaciones sociales y dentro de ellas con grupos). Es conveniente entonces, comenzar definiendo estos conceptos.”*⁴⁹

En ambos trabajos el análisis grupal adquiere gran relevancia y es el eje que vertebra el documento. En ese sentido, en uno de los trabajos, por ejemplo, se contemplan los siguientes ítems: identificación del grupo, encuadre grupal, el proceso de participación del grupo, la dinámica del grupo, historia del grupo, pronóstico del proceso grupal e impactos desde el proyecto grupal.

Datos referidos a la realidad nacional, a la zona de referencia y a las políticas públicas que atraviesan el ámbito local, están escasamente referidas. Sí se destaca un análisis a través del modelo de redes (teoría de redes).

El segundo trabajo desarrollado en el marco del Taller *“Juventud y sus espacios de inserción socio cultural”*, difiere un tanto en la forma de exposición y plantea una primera parte más bien descriptiva que incluye datos de la zona del Cerro y más específicamente de la zona en la que se desarrolla la práctica, Marco teórico (donde definen conceptos de Juventud y sus componentes, y aportan datos de la situación de los jóvenes en Uruguay), seguidos por los siguientes ítems: Intencionalidad, Metodología, Descripción de la experiencia y Análisis de la experiencia. En este caso se aportan cifras nacionales respecto de la situación del empleo, la pobreza, educación, salud. La historia de la comunidad y del Cerro como territorio de referencia, está escasamente referida.

Se destaca en ambos documentos, especial atención al retomar la historia de la organización donde se desarrolla la práctica, y los esfuerzos que ha dado el grupo humano para la obtención de recursos.

Pese a estas particularidades referidas a la forma de exposición del trabajo, la concepción metodológica encuentra grandes similitudes en los dos trabajos. En este sentido, la bibliografía utilizada incluye autores tales como Paulo Freire, Natalio Kisnnerman, Nidia Aylwin, Documento de Araxá, Ezequiel Ander-Egg, entre otros.

A modo de Resumen decimos que en ambos documentos se realiza una descripción pormenorizada de cada una de las actividades realizadas, y una referencia permanente a la experiencia personal, a la cosa vivida, en donde los aspectos vinculares adquieren un lugar relevante para el cumplimiento de objetivos.

Se observa una tendencia a considerar al Trabajo Social con objetivos a-priori referidos a la mejora de la calidad de vida de la población y a la toma de conciencia de los derechos de ciudadanía. Esos objetivos pueden ser trasladados a la población con la que se trabaje, con la que se “negocia” la propuesta de intervención, habilitando cambios al respecto. Aparece un componente de concientización en las acciones emprendidas.

Se destaca un esfuerzo analítico para articular el nivel macrosocial con la realidad local. Las categorizaciones provenientes del análisis grupal predominan en los documentos, separadas del contexto local y nacional, más allá

⁴⁸ Sistematización de la práctica, Trabajo de Estudiantes de MIP II en el barrio La Boyada, 1994, Pág. 3.

⁴⁹ MIP II Alianza: teoría, práctica y realidad, Primer parcial de Estudiantes de MIP II, Rincón del Cerro, 1994, Pág. 2.

de que existen mínimas referencias al respecto. Se destaca el esfuerzo por rescatar la historia barrial y el origen del grupo como parte constituyente de la situación actual en la que se encuentran.

DOCUMENTOS DEL AÑO 2002: contamos con 4 trabajos de grupos de estudiantes que desarrollaron sus prácticas en el marco de los Equipos Barriales Operativos (EBOs)⁵⁰. En total, en el año 2002, fueron 6 los grupos de estudiantes que transitaron por el Programa. Uno de los grupos no logró continuar con la práctica, y del segundo grupo no fue posible acceder al trabajo. El mismo no se encuentra en el Archivo del Programa y no fue posible acceder al mismo por otros medios.

Debemos tener en cuenta que en aquel momento se implementó la reforma de los EBOs, y de 5 Equipos se pasó a 6, siendo el año 2002, el primer año de funcionamiento de los 6 Equipos. Los trabajos de los estudiantes que trabajaron en las distintas zonas, lo hicieron insertos en Comisiones de vecinos o agrupaciones similares.⁵¹

- 1- EBO La Paloma, trabajaron con la Comisión de vecinos del barrio San Rafael.
- 2- EBO La Villa del Cerro, Comisión de Club Social Colombia.
- 3- EBO Rincón del Cerro, Comisión de vecinos Cooperativa COVICENOVA.
- 4- EBO Santa Catalina, en Merendero gestionado por una Comisión de vecinos.

Como se recordará, en este año el país estuvo sacudido por una crisis económica y social, que sin duda tuvo repercusiones en las prácticas pre-profesionales desarrolladas. Las acciones desarrolladas por los estudiantes, se relacionaron –en forma periférica- con ciertas acciones de emergencia para paliar los efectos de la crisis, promovidas desde los espacios comunitarios.

A través de la lectura de los documentos se concluye que la práctica transita de la siguiente forma: un primer momento la construcción de marcos contextuales que ubiquen al estudiante en el marco organizacional (centro de práctica) y en las temáticas y/o políticas sociales que atraviesan dicho centro de práctica. En el segundo momento, la elaboración de marcos conceptuales más específicos sobre el espacio de inserción. En ese momento se construyen y ejecutan las propuestas de intervención. Por último, el tercer momento corresponde al cierre de la práctica y la producción del documento de síntesis final.

Se destaca la problematización teórico metodológica como parte esencial del proceso de práctica, es decir, aparecen reflexiones no solo del método utilizado sino del posicionamiento del estudiante respecto del mismo.

Se rescatan de manera notoria los determinantes locales, la historia de la organización, con un reconocimiento de la historia de la comunidad como determinante fundamental para las acciones a desarrollar y para entender la lógica de funcionamiento de las Comisiones. No aparecen en los trabajos finales, referencias a las políticas públicas que atraviesan el territorio ni a la grave situación que afectaba al país en aquel entonces; en uno de los trabajos se hace mención a los indicadores macro que explican la realidad territorial. Al parecer, los estudiantes debieron entregar un documento al comienzo de la práctica, en donde se exponen dichos elementos. Pese a ello, llama la atención que dichos elementos no fueran presentados en el documento final, como parte de las reflexiones acerca del proceso de práctica y a las articulaciones de dicho proceso con el nivel local.

A modo de Resumen decimos que se observa una mayor relación de todos los componentes del proceso de práctica, y un esfuerzo por articular lo macro con lo micro. Las categorías de análisis y su relevancia para el análisis,

⁵⁰ El Documento correspondiente al EBO La Paloma, no es el trabajo de sistematización final, sino que se trata de la propuesta de intervención realizada por los estudiantes. En el documento se incluyen: Antecedentes, la Construcción del objeto de intervención, la Construcción de la demanda, la Justificación, las Categorías de Análisis, un ítem denominado "Nuestro posicionamiento" y la propuesta de intervención (objetivos, actividades y cronograma). A los efectos analíticos, lo consideramos pertinente.

⁵¹ Desde el año 1999, las prácticas de MIP II se desarrollaron el marco del Proyecto "Problemas y potencialidades de los jóvenes del Cerro: hacia un abordaje integral". La docente de referencia en aquel entonces y que se desempeñó como tal hasta el año 2005, es la Lic. T.S. Laura Paulo, de quien hemos tomado documentos referidos a la temática. A partir del año 2001, como ya se mencionó, los EBOs pasan a ser los Equipos de referencia para las prácticas pre-profesionales. Laura Paulo, en el documento de Sistematización "Las prácticas curriculares de nivel intermedio en el Programa Apex-Cerro" (2003: 137) menciona que: "En el 2001 la inserción de los estudiantes varió pues se dio a través de los EBOs pero ello no significó interrupciones a nivel de algunos de los procesos en los cuales se venía trabajando con una perspectiva de largo plazo. Si bien algunos lugares de práctica fueron suspendidos, fue principalmente a consecuencia de las evaluaciones realizadas y en las que las recomendaciones de los estudiantes fueron fundamentales (...) Cabe destacar que al haberse concretado la inserción de los estudiantes a través de los EBOs, la temática adolescente no fue necesariamente la dominante. "

así como la construcción del objeto de intervención se encuentran ya legitimados y forman parte del proceso de aprendizaje. El Programa Apex es un actor de relevancia para el trabajo, y se vislumbran nuevos vínculos analíticos entre la práctica y la organización de referencia.

DOCUMENTOS DEL AÑO 2007: contamos con 8 trabajos de estudiantes que desarrollaron sus prácticas en el marco de los EBOs, en las siguientes zonas:

- 1- EBO Casabó. En esta zona operaron 3 grupos, o sea, hubo inserción en tres espacios de práctica distintos, los tres en el marco del Taller sobre Adolescencia. A los efectos de este trabajo se seleccionó uno de los trabajos realizados.⁵²
- 2- EBO La Boyada en el marco del Taller sobre Adolescencia.
- 3- EBO La Paloma en el marco del Taller Territorio y Vivienda.
- 4- EBO La Villa del Cerro en el marco del Taller sobre Adolescencia.
- 5- EBO Rincón del Cerro en el marco del Taller sobre Adolescencia.
- 6- EBO Santa Catalina en el marco del Taller Territorio y Vivienda.

Ya han transcurrido más de 10 años de acumulación de las prácticas de MIP II en el Programa, destacándose al respecto:

- un proceso de trabajo a nivel barrial producto del trabajo de los estudiantes en las zonas de referencia. Estos procesos han arrojado productos al respecto, tales como la creación y/o consolidación de Comisiones de vecinos, grupos de jóvenes, la prestación de un servicio a la comunidad, entre otros.
- un acopio de experiencias de distinto tipo, que van desde el trabajo grupal, hasta la realización de relevamientos y/o diagnósticos en el marco de una investigación.
- acuerdos establecidos entre el Departamento de Trabajo Social y el Programa Apex, más concretamente, con los Equipos Barriales Operativos. Estos acuerdos implican también una dinámica de trabajo que favorece la inserción de los estudiantes. En este sentido, se observa un aumento del número de estudiantes de MIP II que hacen la práctica en el Programa, encontrándonos en 2007 con 8 grupos trabajando con los EBOs.
- un reconocimiento a nivel local de la importancia del Trabajo Social para viabilizar procesos de cambio y de organización barrial para el cumplimiento de ciertos objetivos.

Los trabajos dan cuenta de esta trayectoria en el Programa, destacándose una mayor articulación entre la realidad local (con su historia, características y determinantes macro) y el trabajo realizado desde la MIP II. Esta articulación favorece entonces, el proceso de aprendizaje del estudiante, en el reconocimiento y análisis de los factores antes mencionados.

De los componentes existentes en los trabajos del año 2002, no se observan grandes variaciones al respecto, respetándose la estructura de la práctica y el desarrollo del proceso. Sí se destaca, una profundización en los temas tratados, sobre todo los referidos a los indicadores macro y su referencia al nivel local, la realidad e historia del Cerro, la Extensión Universitaria, el Programa Apex y los Equipos Barriales Operativos.

A modo de Resumen mencionamos que se observa un esfuerzo por la articulación de los componentes referidos a la realidad del país, su relación con el contexto global y con la realidad local. La historia de la comunidad tiene aquí un desarrollo particular, auspiciando de marco explicativo del espacio de práctica y de las acciones a desarrollar. El trabajo con la demanda, las categorías de análisis y el objeto de intervención, adquieren aquí una mayor relevancia y se observa un trabajo de profundización al respecto. No aparecen en los trabajos, reflexiones significativas respecto del método o la metodología.

A continuación profundizaremos en los distintos ejes temáticos que surgieron de los trabajos, intentando problematizarlos y generar un debate en torno a los mismos.

⁵² De los tres trabajos de estudiantes de la zona de Casabó, dos de ellos se realizaron en combinación con dos Programas de Presidencia de la República: "Knock-out a las drogas" y "Básquet crece contigo". El tercer trabajo se separaba de la línea de trabajo de los otros dos, y los estudiantes llevaron a cabo un proyecto de investigación sobre la temática de la participación. Si bien este último resulta novedoso respecto del resto, se optó por no seleccionarlo, respetando las características del resto de los trabajos a analizar. De los dos trabajos mencionados al principio, el primero al que se tuvo acceso fue el desarrollado en el marco del Programa "Básquet crece contigo". Debido a las demoras para acceder al otro trabajo, se optó por seleccionar éste. El trabajo referido al Programa "Knock-out a las drogas" se consiguió en el mes de Octubre de 2008, cuando esta monografía ya estaba en curso. Pese a ello, se dio lectura a los documentos descartados, y se incorporaron aspectos generales contenidos en los mismos.

CAPITULO II: DEBATE EN TORNO A LOS COMPONENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS Y SU MANIFESTACION EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA MIP II.

Para comenzar el capítulo quiero plantear cuáles son las principales preocupaciones que tengo respecto de este punto, visualizadas en los documentos de sistematización final y en el trabajo de campo:

- Dificultades para vincular los aspectos macrosociales con la realidad local que le toca estudiar, analizar e intervenir. Es decir, carencias a la hora de ejercitar la perspectiva de totalidad.
- En el análisis, se visualizan distintas esferas, las cuales no están jerarquizadas y no se relacionan entre sí.
- Desarticulación entre los aportes teórico-conceptuales y las actividades realizadas. Esta desarticulación no radica necesariamente en que las acciones que lleven adelante no se relacionen con lo analizado, sino que existen carencias a la hora de dar cuenta de las elecciones realizadas para la intervención. Es decir, desarrollar el ejercicio de la fundamentación.
- La consideración de la intervención en forma rígida, ajustada a esquemas de intervención lineales, que no logran captar la dinámica social. En este sentido, haremos hincapié en el uso que se hace del esquema: Estudio-Diagnóstico-Planificación-Evaluación

Todo esto redundante, en ocasiones, en una forma de ver la realidad de forma estática, no logrando captar la dinámica de la misma y las imbricadas relaciones entre los fenómenos.

Para el análisis, partimos de las siguientes premisas:

A- la necesidad de realizar un ejercicio de articulación de los determinantes macro con la realidad local y con el espacio de práctica. Así está sugerido en el Plan de estudios –por sus tres niveles- y lo consideramos pertinente para cualquier análisis.

B- el descubrimiento de las mediaciones que atraviesan los fenómenos y la necesaria vinculación entre las mismas. En este sentido, no basta con su detección y descripción, sino que se hace imperiosa la necesidad de dar cuenta de la complejidad de los procesos en los que se interviene.

C- la vinculación de la teoría con la práctica. Que las acciones desarrolladas tengan vinculación con lo estudiado, y que se ejercite la fundamentación para explicitar el origen y alcance de la propuesta de intervención.

1- CONCEPCIÓN TEÓRICO – METODOLÓGICA. APRECIACIONES ACERCA DEL USO DEL ESQUEMA: INVESTIGACIÓN-DIAGNÓSTICO-PLANIFICACIÓN-EJECUCIÓN-EVALUACIÓN.

Vayamos en primera instancia a los trabajos de Sistematización final:

1994: La metodología mencionada es la siguiente: Diagnóstico, Planificación, Ejecución y Evaluación. Así aparece identificada en los trabajos: *“Cuando hablamos de pasos a seguir en el método científico, en tanto proceso totalizador, que no es una sumatoria de partes, sino que cada parte debe estar articulada en continua articulación y retroalimentación. Los pasos son: investigación - diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación, y en la medida que el método no tiene objetivo, sino que los distintos procesos del método tienen objetivos, es que vamos adecuando cada paso a seguir, como llevarlo adelante de acuerdo a la demanda realizada o a construir, de acuerdo a los sujetos, a los recursos con los que se cuenta, al tiempo.”*⁵³ La utilización de este tipo de metodología aparece como una condición necesaria para el cumplimiento de los objetivos, es decir, el “éxito” de la intervención depende de la aplicación de esta metodología. La siguiente cita nos ilustra al respecto: *“Si bien el grupo logró conformarse, no lo hizo mediante el seguimiento de un proceso metodológico que viabilizara esta consolidación. Es decir que no se siguieron la serie de etapas de las que este proceso consta; diagnóstico, programación, ejecución y evaluación, plenamente. Se fue utilizando cada etapa, según fuera necesario, y no en base a la previa selección de un problema o de una situación problema, tarea que se está comenzando a instrumentar en este momento con el proyecto referido a los baños. No haber realizado el acercamiento a la realidad a través de una metodología de trabajo, dificultó la acción transformadora eficaz, sobre esa realidad.”*⁵⁴

2002: Se observa que se parte de cuestiones generales referidas al encuadre institucional y organizacional, pasando directamente a las referencias locales, y en un encuadre más específico, al espacio de práctica. Se puede decir, entonces, que se va de lo general a lo particular, hasta llegar directamente al ámbito concreto de trabajo. En ese momento, es cuando se elaboran los marcos conceptuales que ayudan a explicar esa realidad. Este momento

⁵³ Sistematización de la experiencia, Trabajo de Estudiantes de MIP II, La Boyada, 1995, Pág. 15.

⁵⁴ Sistematización de la práctica, Trabajo de Estudiantes de MIP II, La Paloma, 1994, Pág. 3.

de estudio aparece como un momento fundamental para definir más cabalmente las estrategias de trabajo conforme a los acuerdos realizados, a las expectativas de los actores involucrados, a los recursos y tiempos, etc.

Respecto de la metodología, se mencionan aspectos tales como: *"Una metodología orientada a la acción que traza caminos, que juega un doble papel de articuladora entre teoría y práctica, y por otro lado tiene el papel de guiar operativamente la experiencia. Que tiene una intencionalidad transformadora: como marco direccional del proceso, comprometido con afectar y transformar la realidad. Es una metodología que está centrada en la participación, por tanto debe promover el intercambio de experiencias e información, partiendo de las historias de vida de los sujetos y valorizando sus conocimientos y experiencias de vida."*⁵⁵

Dos citas más que resultan de sumo interés: *"En el análisis que haremos a continuación se desarrollan tres aspectos asociados al método: la unidad teoría práctica, la determinación del método en base a la realidad y la vinculación entre el método y las técnicas."*⁵⁶ y *"Abordaremos a continuación los distintos momentos que atravesamos en nuestra experiencia, haciendo énfasis en aspectos teóricos y metodológicos a los cuales nos enfrentamos a la hora de repensar el proceso social que hemos ido construyendo con la comisión vecinal del barrio Cotraví. Consideramos en una primera instancia articular la teoría y la práctica, esto es relacionar el proceso grupal vivido en la misma con los insumos teóricos en lo referente a la naturaleza de los grupos, los procesos grupales y sus etapas, desde nuestras vivencias, percepciones y análisis de la realidad social del barrio en el cual nos insertamos."*⁵⁷

Se denota una concepción del método no como una secuencia lineal de etapas, sino como una guía para el trabajo, en constante alimentación de una con otra, de acuerdo a los cambios en la práctica, en el trabajo de campo, y la incorporación de nuevos conceptos.

2007: Se repite el esquema planteado en los trabajos del año 2002, en donde se parte de un encuadre general respecto a la organización de referencia, los determinantes macro y su manifestación. Luego del arribo al territorio, y de los primeros contactos con la población, comienza la elaboración de marcos explicativos referidos a esa realidad. Posteriormente se elabora el objeto de intervención, el proyecto de intervención, ejecutándose luego y evaluándose hacia fin de año. Por ejemplo, en uno de los trabajos se menciona que: *"Dividiremos el trabajo en tres momentos: en el primero desarrollaremos una contextualización del territorio donde se realizó la intervención. Se enmarcará el mismo en la coyuntura del país explicando las políticas sociales y económicas que lo caracterizan así como los aspectos regionales, locales y barriales. En el segundo momento se analizará el proceso de intervención desde la reconstrucción de las demandas hacia la definición del objeto para luego examinar el proceso de práctica."*⁵⁸

En lo que refiere al Método y la Metodología, no aparecen reflexiones en los trabajos de sistematización final, tal como los observamos en los trabajos del año 2002. A pesar de ello, se observa un esfuerzo porque el estudiante logre establecer su posición respecto de la práctica pre-profesional y de las decisiones tomadas al respecto.

En los trabajos analizados se observa la consideración del método de intervención con las fases de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. Con distintas aclaraciones o variantes, en última instancia hay una referencia implícita o explícita a esta metodología. En los párrafos siguientes vamos a profundizar en esta afirmación, considerando el problema de la rigidez de este esquema de intervención en el proceso de práctica, y sus implicancias en el aprendizaje de la MIP II.

En los trabajos del año 1994, encontramos afirmaciones como la siguiente:

"...es que entendemos que al método en Trabajo Social, al método científico, en tanto método único que tiene un conjunto de operaciones imprescindibles, pasos a seguir, pero no único en matrices teóricas, de acuerdo a esto, es más básico en la medida que hay distintas formas de comprenderlo y aplicarlo. Ningún método, según Boris Lima, es único, definitivo, acabado en sí mismo, es así que en Trabajo Social, concebimos al mismo como camino que nos permite acercarnos al objeto y por lo tanto debe ser adecuado a los sujetos, a esa realidad y no adecuar los sujetos al método."

*Cuando hablamos de pasos a seguir en el método científico, en tanto proceso totalizador, que no es una sumatoria de partes, sino que cada parte debe estar articulada en continua articulación y retroalimentación. Los pasos son: investigación - diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación, y en la medida que el método no tiene objetivo, sino que los distintos procesos del método tienen objetivos, es que vamos adecuando cada paso a seguir, como llevarlo delante de acuerdo a la demanda realizada o a construir, de acuerdo a los sujetos, a los recursos con los que se cuenta, al tiempo."*⁵⁹

⁵⁵ Sistematización de la práctica, MIP II, Santa Catalina, 2002, Pág. 3.

⁵⁶ Sistematización de la práctica, MIP II, La Villa del Cerro, 2002, Pág. 9.

⁵⁷ Sistematización de la práctica, Rincón del Cerro, 2002, Pág. 10.

⁵⁸ Sistematización de la práctica, MIP II, Barrio Artigas, La Paloma, 2007, Pág. 3.

⁵⁹ Sistematización de la experiencia, Trabajo de Estudiantes de MIP II, La Boyada, 1995, Pág. 15.

Las reflexiones precedentes marcan una asimilación del método utilizado en el Trabajo Social con el método científico, referido este al esquema mencionado: diagnóstico, planificación, etc. Se trataría, entonces, de un método único, el método básico adecuado a su vez, a cada realidad y cada sujeto. Las afirmaciones resultan de interés respecto de la necesidad de adecuar el método y la metodología al objeto de intervención.

Se observa aquí una excesiva preocupación por la cuestión metodológica, entendida ésta como la forma de alcanzar el éxito en la acción, en un esquema de etapas sucesivas.

En los trabajos subsiguientes, **2002 y 2007**, este esquema de alguna forma queda plasmado en el ordenamiento de las acciones, pese a los requisitos exigidos de analizar la intervención a través de cortes significativos. Se observan también en 2002, algunas apreciaciones que dan cuenta que este esquema de acción no está concebido como un esquema rígido, sino más bien flexible y como una guía para la acción, dando cuenta de la visión de conjunto: *"En este espacio de práctica, identificado como la Comisión barrial Club Colombia, desarrollamos un proceso que implicó aproximaciones sucesivas a esa realidad concreta. Este proceso nos llevó a identificar aquellos aspectos sobre los cuales trabaja así como la dirección que hemos venido dando a nuestra práctica.*

*En un primer momento llevamos a cabo un reconocimiento de las características del barrio, en el cual se ubica la Comisión. Utilizando las técnicas de observación, recolección de datos, entrevistas a informantes claves. (...) La delimitación del objeto de intervención implicó llevar adelante sucesivas aproximaciones a la realidad. Intentando desarrollar un proceso de feed-back entre la teoría y la práctica. (...) En el proyecto de intervención se sintetiza la relación teoría práctica, en la búsqueda de un sentido a la acción, en base a una interpretación de la realidad, identificando aquellas categorías relevantes y explicitando los componentes valorativos que no pueden estar ausentes en un proyecto que intenta generar cambios en la realidad."*⁶⁰

Considerando los trabajos entregados y la experiencia de trabajo de campo, se observan entonces dos procesos:

- a- La concepción de este esquema-guía de la intervención en forma rígida, como superación de etapas administrativas.
- b- Otras tendencias que marcan una consideración de esta pauta como guía para la acción, pero dando cuenta de otros componentes de la intervención (hitos en el proceso) y considerando además, la reflexión sobre el método y la metodología en Trabajo Social.

Algunos fragmentos del año 2007 que dan cuenta de estos procesos:

a- *"El presente trabajo, realizado por estudiantes de la asignatura Metodología de la Intervención Profesional II, de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelAR, consiste en la sistematización del proceso de intervención llevado a cabo en la cooperativa de vivienda CURTICUER. El presente documento abarca la descripción y análisis de aquellos aspectos fundamentales con el objeto de comprender el proceso de intervención desarrollado a lo largo del año curricular. De esta forma, la reflexión y problematización del proceso de elaboración, ejecución y evaluación de la propuesta de intervención, se presenta bajo un orden cronológico, haciendo énfasis en aquellos ítems que consideramos ameritan una mayor profundización."*⁶¹

a- *"En este apartado haremos una discusión y valoración crítica del proceso de práctica desarrollado con la Comisión de vecinos del Barrio Artigas, desde las categorías analíticas. Las categorías seleccionadas para comprender la realidad fueron: participación, poder, grupos, vínculos y comunicación. Dicha discusión dividirá en tres momentos. El primero alude esencialmente al proceso de conocimiento territorial; el segundo refiere a la construcción del objeto de estudio; y en el último se valorará el proceso de intervención luego de la definición de dicho objeto."*⁶²

b- *"Nuestra reconstrucción del proceso de intervención no seguirá únicamente un orden cronológico sino que se guiará, fundamentalmente, por aquellos acontecimientos que marcaron, tanto por sus causas como por sus consecuencias, dicho proceso. Estos hitos, que fueron delineando las estrategias de intervención a tomar por el equipo; son, junto con las categorías analíticas, herramientas para el análisis y evaluación del rendimiento del acuerdo realizado con los cooperativistas."*⁶³

Al respecto de la cuestión metodológica, Montaña⁶⁴ plantea que desde Mary Richmond encontramos pautas de intervención, concebidas entonces con las clásicas etapas caracterizadas como estudio del caso, diagnóstico y tratamiento. Dichas pautas de intervención estaban dadas por el tipo de sujeto con el que se trabaje: caso (tratamiento clínico, vertientes psicologistas o sociologistas), grupo (aportes de la psicología social y del

⁶⁰ Sistematización de la práctica pre-profesional MIP II, Comisión Club Colombia, 2002, Pág. 10-11.

⁶¹ Sistematización de la práctica, MIP II, Casabó, 2007, Pág. 1.

⁶² Sistematización de la práctica, MIP II, La Paloma, 2007, Pág. 11.

⁶³ Sistematización de la práctica, MIP II, Rincón del Cerro, 2007, Pág. 13.

⁶⁴ Montaña, Carlos, Ob. cit., 2000, Pág. 9.

funcionalismo) y comunidad (corrientes desarrollistas). Junto con ello, otras pautas metodológicas se han enfocado en los objetos y no en los sujetos, por ejemplo: Trabajo Social en salud, de familia, de justicia, etc. Con el advenimiento del Movimiento Reconceptualizador (1965), se realizaron esfuerzos por superar la segmentación metodológica, surgiendo como consecuencia, varias propuestas metodológicas⁶⁵. Las mismas apuntaban básicamente a concebir el método como *“una pauta de procedimientos común que, en términos generales, consistía en el proceso de investigación, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación (retroalimentadora).”* En este marco, aparecen también, una serie de tentativas para definir la cuestión de la metodología sobre la base de la unicidad y cientificidad del método, desde la investigación hasta la evaluación⁶⁶. Plantea también, que las propuestas metodológicas de la reconceptualización, a pesar de ser innovadoras⁶⁷ *“(…) no consiguen superar la naturalización de la realidad, la segmentación positivista entre ciencia y técnica, y el apriorismo metodológico”*.

A las cuestiones expuestas anteriormente, sumamos las reflexiones que a principios de los 90' realizaba Mónica de Martino⁶⁸, referidas al proceso de cosificación del método en Trabajo Social⁶⁹. La misma planteaba como problema *“La reducción y/o atrofia del sentido más amplio de lo metodológico, que se traduce en ese aferrarnos, en grado superlativo, “al método científico” como algo monolítico, concebido como la secuencia “Investigación-Diagnóstico-Planificación-Evaluación” o su versión más aggiornada: Definición del problema – objeto de intervención – Selección de Alternativas – Ejecución – Evaluación. Es decir, lo metodológico ve recortado su contenido al plantearse como algo propio del Trabajo Social sin un diálogo fecundo con las diferentes opciones epistemológicas y específicamente metodológicas que quedan ocultas ante un método científico hipostasiado.”*

Por aquel entonces, declaraba: a)- la necesidad de trabajar en pos de captar la realidad en su totalidad y movimiento, incorporando en la enseñanza, la discusión sobre las distintas opciones epistemológicas y su correlato metodológico⁷⁰; b)- desterrar la pretensión de un método único en Trabajo Social; c)- la necesidad de una producción de conocimientos en el Trabajo Social y d)- que el Trabajo Social debía salir del lugar subsidiario respecto de las Ciencias Sociales.

*“Pensamos que la metodología de la intervención no puede reducirse (a) una reflexión sobre el método y esta un una suma de procedimientos, tal como habitualmente se ha establecido en el colectivo profesional, salvo excepciones, por supuesto. Por el contrario, debe abarcar las normas que estructuran, ya no sincréticamente, los conocimientos técnico-científicos que hacen a la intervención y a la producción de conocimiento. Debe articular el andamiaje técnico-operativo como el teórico-filosófico, en su sentido más amplio”*⁷¹

A modo de resumen, citamos los ejes problemáticos presentes en el correr de la década del 90', resumidos por la misma autora en el año 2003⁷²:

⁶⁵ Método Integrado o Polivalente (Universidad de Puerto Rico, 1969), Método básico (Universidad Católica, Chile, 1969), Método único (Universidad de Concepción, 1971), Documento de Araxá (1967), entre otros. (Montaño; 2002: 10).

⁶⁶ Vicente de Paula Faleiros y Balbina Vieira (Brasil, 1972), Herman Kruse (Uruguay, 1979), Ricardo Hill (Chile, 1980), Nidia Aylwin de Barros, Ezequiel Ander Egg y Natalio Kisnnerman (Argentina, 1973), entre otros.

⁶⁷ *“Dos propuestas del periodo de la reconceptualización merecen destaque, por sus características de inspiración dialéctica: el “Método B.H” de Leila Lima Santos et alii (...) y el “Método de Intervención en la Realidad” de Boris Alexis Lima (...). Con cierta semejanza entre ellas, a partir de un análisis del método dialéctico (de lo abstracto a lo concreto) se extraen los momentos que componen las fases de conocimiento y de intervención profesional: fases sensitiva, de información, de investigación participante, de determinación y de modelo de acción, de ejecución y de control.”* (Montaño: 2000, 11).

⁶⁸ De Martino, Mónica, “Reflexiones en torno a la metodología del Trabajo Social”, V Congreso Nacional de Trabajadores Sociales del Uruguay, Montevideo, Agosto 1993.

⁶⁹ Mónica de Martino analiza el proceso de cosificación del método como un problema que excede la disciplina, enmarcándolo en tendencias históricas universales: *“Abordar el problema de la cosificación metodológica, ya no disciplinariamente, implica entenderlo como tendencia histórica, universalizante, que hace a todas las esferas del hacer y ser social, superando los límites de la vida académica y profesional.”* Enmarca el análisis en el proceso de transformación de la mercancía como fetiche, la que asume una nueva “forma Universal” de configuración de la sociedad. Ver: “La cosificación del método en trabajo social” Revista de Trabajo Social, N° 14, Año VII, Octubre 1995.

⁷⁰ *“La simplificación de los contenidos fundamentales de esas diferentes matrices. Al no estar incluidas en el programa de estudio adecuadamente se provee al estudiante de contenidos esquemáticos y fragmentados de los mismos. Lo que repercute en una futura labor profesional. Desde otro punto de vista, al acceder el estudiante o el profesional al conocimiento de dichos paradigmas en varias asignaturas o lecturas dispersas, la versión de los mismos es fragmentada, sesgada hacia sus aspectos epistemológicos y/o sociales, sin subrayar los principios metodológicos rectores.”* En: “La cosificación del método en trabajo social” Revista de Trabajo Social, 1995, N° 14, Año VII, Pág. 202

⁷¹ De Martino, Mónica, Ob. cit., 1993, Pág. 205.

⁷² De Martino, Mónica. “Apreciaciones en tono del concepto de método en Trabajo Social” En “Los debates actuales en trabajo

- 1- "una visión sumamente cosificada del "método científico", en un dialogo circular y vicioso en torno de "fases administrativas" de la implementación técnica (investigación, etc.), en desmedro de un dialogo fluido con el objeto.
- 2- la ausencia de mediaciones entre los conocimientos sobre los problemas sociales y sus manifestaciones singulares.
- 3- la equivocada y por tanto frustrada superación de la ausencia de mediaciones mediante una preocupación excesiva con lo "metodológico" lo que arroja como resultado un "método científico" hipostasiado.
- 4- *"la difícil y casi nula relación con las "fuentes" del pensamiento teórico, amparada en una cultura profesional de difusión fragmentada, reduccionista y parcial de los autores originarios, especialmente en lo relativo al materialismo histórico y diferentes versiones sistémicas."*
- 5- la relación aun no resuelta con la producción de conocimientos, fruto, entre otras razones, de una visión dicotómica de lo metodológico, que se reproduce en falsas polarizaciones
- 6- el cierre de las diferentes concepciones metodológicas en aquel "método científico" o "método único" hipostasiado.
- 7- la creencia y defensa de un método y una teoría propia, exclusiva de la profesión.

El apriorismo metodológico y la cosificación del método en Trabajo Social, en su asociación con el método científico concebido como secuencia de fases operativas, estuvieron presentes en el debate respecto de la metodología. En cuanto al apriorismo metodológico, Montaño lo plantea como crítica frente a la diversidad de metodologías emergentes a partir del Movimiento Reconceptualizador. En el debate se destaca la necesidad de captar la dinámica de la realidad, en todas sus múltiples relaciones y determinaciones, con un método de conocimiento adecuado a ésta. Esto implica además, la adecuación del bagaje de procedimientos, teóricos y operativos al propio objeto de estudio, y la no formalización de la realidad en categorías teóricas.

La pretensión de un método único y una teoría propia del Trabajo Social estuvo presente en el debate, discusión que pareciera hoy día, ha quedado saldada, descartándose que exista un método y una teoría propia de la profesión.

Lo destacable de estos ítems es la no reducción de lo metodológico a la implementación de etapas sucesivas para la intervención profesional. Lo metodológico implica toda una serie de consideraciones que trascienden la ejecución y que implica necesariamente una reflexión sobre la relación entre teoría y método.

No se esta discutiendo aquí la validez del mencionado esquema, dado que es indiscutible como esquema básico para cualquier intervención. Las fases sobre las que se funda la intervención son organizativas y no constituyen como tal ningún método profesional. Tal como afirma Montaño⁷³: *"Antunes caracteriza como propio de las diversas formas de praxis social (que tienen su origen ontológico en el trabajo) al proceso que va de la determinación de finalidades (acto teleológico) para responder a necesidades sociales, y que necesariamente pasa por la investigación de los medios y de las causalidades puestas y el conocimiento apropiado de la naturaleza y de las causalidades dadas, preconciendo el proceso "en todas sus fases". Parecería que Antunes (y Lukács) se estuviera refiriendo a lo que muchos autores entienden como "método de intervención profesional" –la investigación, etc.- Sin embargo, a) ni se trata de un "método de intervención", pues un tal método preconcebido no considera las causalidades dadas por la realidad, sino apenas la teleología de la preideación, y b) ni se trata de un "método profesional", sino de un proceso propio y necesario de la praxis social (que integra pero supera la práctica profesional)".*

Ahora, sería necesario revisar en qué medida este esquema está considerado hoy como el método profesional del Trabajo Social, o como un esquema básico de cualquier intervención ajustada a objetivos. Es evidente su consideración como método de intervención profesional en los trabajos del año 94-95, concepción que no esta presente explícitamente en los trabajos subsiguientes y que aparentemente ha sido radicada. En los trabajos del año 2002 y 2007 se observa la aplicación de esta pauta como una guía para la acción, pero además, se detectan otros componentes significativos del proceso más allá del esquema. Se destacan muy especialmente las reflexiones acerca del método en los trabajos del año 2002.

Lo que sí preocupa en este sentido, es la rigidez de este esquema entendido como etapas administrativas, que no permite visualizar el proceso de ida y vuelta respecto del propio conocimiento y la planificación de las acciones. En

social y su impacto a nivel regional", Org. Silvia Rivero, 2003, CSIC-DTS-FCS-Regional Norte-UDELAR, Pág. 61-62.

⁷³ Montaño, Carlos, Ob. cit., 2000, Pág. 24.

este sentido parece que en los trabajos del año 94-95, la concepción del proceso "en retroalimentación" está presente. Respecto de las tendencias en este sentido en los trabajos del año 2002 y 2007, se observa un orden cronológico en la presentación del trabajo, con un esfuerzo manifiesto para darle flexibilidad al proceso, detectando otros hitos en el mismo.

Con estas primeras consideraciones acerca de los componentes teórico-metodológicos, avancemos en las articulaciones de lo macro con lo micro y de la teoría con la práctica.

2- EL PROCESO DE FRAGMENTACION EN EL ANÁLISIS.

2.1- DE LOS DETERMINANTES MACRO CON EL ESPACIO CONCRETO DE ESTUDIO E INTERVENCIÓN

Luego de estudiar los trabajos finales de los estudiantes nos surge la siguiente interrogante: ¿Por qué son escasas en los análisis, las vinculaciones de los aspectos macro con la realidad local y grupal en la que los estudiantes realizan la práctica?, ¿Por qué luego de adentrarse más en el espacio concreto de trabajo no se vuelve a aquellos determinantes macro que fueron expuestos inicialmente?, ¿Refiere esto a la presentación del trabajo, o es una carencia al respecto? Ciertamente es que se observan algunas reflexiones interesantes al respecto, pero las mismas siguen siendo de carácter incipiente.

En general para el análisis, se parte de elementos globales, que denominamos como macro, dado que por su grado de generalidad, ayudan a entender los procesos de tipo local y grupal que se analizan posteriormente. En este punto recaen aquellos aspectos relacionados a la situación económica, social y política del país, así como los indicadores macrosociales generales, y los referidos a la temática del Taller. Sumado a ello, y desde una perspectiva local, se consideran también aquellos elementos acordes a la escala territorial en las que se desarrollan las prácticas.

En relación a este punto decimos que se han considerado cada vez más (a lo largo del tiempo) los aspectos económicos, sociales y políticos a nivel país, destacando las características del gobierno de turno y los datos estadísticos macro referidos a la realidad nacional. Junto con ello, otro aspecto de suma relevancia que ha cobrado énfasis a lo largo de los años, es la consideración de la historia para entender los procesos actuales.

EL PROCESO DE HISTORIZACIÓN EN EL ANÁLISIS

En términos generales afirmamos que a lo largo de los años se han considerado cada vez más:

a- La historia local en la que la organización está inserta.

b- La trayectoria de la organización en la que se trabaja, sea esta una Comisión de vecinos, un merendero, u otras organizaciones, junto a una referencia respecto del territorio cercano en donde esta se enmarca.

a- Cuando hablamos de historia local nos referimos a la historia del surgimiento, trayectoria y actualidad del barrio del Cerro. En general se destacan elementos relevantes que hacen a la historia de este barrio, como ser: su constitución en base al aporte de inmigrantes, la industria frigorífica y el auge económico e identitario, la crisis en la industria y el cierre de los frigoríficos con la consiguiente crisis económica, la migración interna hacia el Cerro, el problema habitacional y los índices de pobreza, los principales problemas actuales, la segmentación residencial, entre otros.

Veamos algunos fragmentos que nos ilustran como se han considerado estos factores:

En uno de los trabajos del año 1994, y refiriéndose a la zona del Cerro, plantean que: *"Sobre una superficie de 47 kilómetros cuadrados se distribuyen los 102 mil 50 habitantes en la zona del Cerro, que se extiende al norte de la capital por la ruta 1 (...). De esta población, un 49% son hombres y un 51% son mujeres, que se encuentran nucleados en 17.488 viviendas particulares (...). Tomando en cuenta los indicadores de Necesidades Básicas en el Cerro..."*⁷⁴ Así siguen exponiendo datos estadísticos sobre: tipo de vivienda, hacinamiento, abastecimiento de agua, acceso a servicios educativos, entre otros. No existen más referencias que las planteadas anteriormente.

Fragmentos extraídos de los trabajos del año 2002:

- *"Las particularidades históricas asociadas a las características geográficas de la zona, dieron lugar a un notorio sentimiento de*

⁷⁴ Sistematización de la experiencia, Trabajo de Estudiantes de MIP II, La Boyada, 1995, Pág. 2-3.

pertenencia en la población consolidando una identidad que la distingue de otras zonas de Montevideo. Los habitantes poseen una tendencia organizativa, en donde históricamente se han unido en comisiones o cooperativas para de alguna manera satisfacer sus necesidades de salud, alimentación, entre otras. Es una zona con una historia en común, alrededor de la cual se construyeron importantes organizaciones sindicales. Mas adelante mencionan que: "El también llamado Casco del Cerro es el área más antigua del Cerro, fue fundada el 9 de septiembre de 1834 y poblada por una corriente inmigratoria fundamentalmente del este europeo. La zona además cuenta con particularidades históricas, por ejemplo la principal industria de la época (los saladeros) comenzaron a funcionar allí. Esta industria dio lugar a los frigoríficos que representaron una fuente importante de trabajo para la zona."⁷⁵

- "El Cerro hoy se caracteriza por una contrastación de zonas, una zona semi-rural más alejada en la que predominan el trabajo en chacra, viñedos, lactería, etc. llevado a cabo por la agricultura familiar; una zona urbana donde se concentran los servicios, comercios, etc.; otra zona suburbana donde se han desarrollado en los últimos años barrios nuevos, asentamientos precarios generando de esta manera una fuerte focalización y naturalización de la pobreza. Es en uno de estos tantos asentamientos precarios conformados, que como estudiantes de trabajo social nos insertamos para realizar nuestra experiencia pre-profesional."⁷⁶

- "Podimos percibir a lo largo de este proceso que el Cerro como barrio montevideano se encuentra arraigado por una fuerte identidad y sentido de pertenencia entre sus habitantes. Si lo vemos a la luz de la historia, podemos constatar la importancia que tuvo la actividad frigorífica, ya que en torno a ella se generaron fuentes de trabajo, sindicatos de trabajadores y una fuerte movilización sindical en la cual se reivindicaron los derechos de esta clase. La comunidad del Cerro generó organizaciones sociales autogestionadas, importantes organizaciones gremiales que marcaron una tradición de largo alcance que hasta hoy se mantiene. Es debido a todas estas características que hacen peculiar al barrio y fundamentan la existencia e implementación del Programa en el mismo."⁷⁷

En 2007, se mantiene la misma línea de reflexión, con otros aportes:

- "La crisis iniciada en la década del 60, trajo aparejado el cierre de muchas fuentes de trabajo. En esta línea, se devaluó el valor de la tierra con lo que comienza un nuevo flujo migratorio; sólo que ahora los "inmigrantes" son habitantes de los barrios periféricos de Montevideo así como del interior del país, que encuentran en el Cerro, posibilidades más concretas de subsistencia. Actualmente, en el proceso de migración se ve otro movimiento: los habitantes del casco histórico, se trasladan a los terrenos de la periferia. Los flujos migratorios se estructuran en la falta de medios reales de subsistencia. La falta de arraigo de estos nuevos pobladores, contribuye al debilitamiento de los lazos de solidaridad y fraternidad. Se aprecia un crecimiento relativo del "retraimiento" al ámbito de la cercanía y lo privado."⁷⁸ Así continúan reflexionando sobre este proceso de desintegración, comparándolo con el pasado productivo del Cerro.

- "Debido a la crisis de los frigoríficos (1957-60) en el marco del debilitamiento del modelo sustitutivo de importaciones, la realidad de los cerrenses cambia radicalmente. Como resultado de la crisis económica estructural que vive el país desde los años sesenta, que produce desocupación y problemas de vivienda entre otras cosas, se produce una nueva migración hacia a zona del Cerro, pero esta vez protagonizada por familias que provienen del interior del país y por "expulsados" de diferentes zonas de la ciudad de Montevideo (...) Hoy el Cerro es visto por algunos habitantes del resto de la ciudad como una zona peligrosa y ya no hay trabajo como antes. La zona se ha transformado en una ciudad dormitorio ya que la mayoría de la población que vive allí, tienen su trabajo en otro lugar de la capital, al no existir grandes fuentes de trabajo se vieron en la necesidad de salir del Cerro en busca del mismo."⁷⁹

Como se observa, los determinantes locales han sido considerados para el análisis referido al espacio concreto de práctica. Este proceso es positivo para comprender de qué forma influye la historia del Cerro en el surgimiento de ciertas organizaciones barriales y de los aspectos identitarios, con miras a generar nuevas formas organizativas a fin de atender a las problemáticas sociales actuales. Se observa que de aspectos más descriptivos se va camino a detectar las problemáticas más acuciantes de la zona y profundizar en ellas.

b- La historia de la organización donde se realiza la práctica, su enclave territorial, trayectoria y principales características forman parte de los análisis que aparecen en los trabajos finales.

Destacamos a continuación algunos fragmentos que consideramos significativos:

En 1994: "Conviene enmarcarla (a la Comisión de Fomento del barrio Alianza) como una expresión de movimiento social, en

⁷⁵ Sistematización de la práctica, MIP II, La Villa del Cerro, Comisión Club Colombia, 2002, Pág. 4.

⁷⁶ Sistematización de la práctica, Rincón del Cerro, 2002, Pág. 5.

⁷⁷ Sistematización de la práctica, Rincón del Cerro, MIP II, 2007, Pág. 5.

⁷⁸ Sistematización de la práctica, CURTICUER, Rincón del Cerro, 2007, Pág. 2.

⁷⁹ Sistematización de la práctica, Santa Catalina, 2007, Pág. 4.

tanto conforma un agrupamiento estable que se moviliza, existe un conjunto nítido de demandas en común y es un actor colectivo sin vocación de gobierno. (...).” Luego de realizar una breve descripción de la historia de la Comisión mencionan que: “Se puede distinguir entonces en este proceso histórico tres diferentes fases:

- La originaria comisión de hace 30 años.

- La comisión de 1992.

- La actual Comisión de 1994”⁸⁰

Siguen de esta forma planteando el organigrama de la Comisión, describiendo cada uno de los roles asignados a sus integrantes, y destacando los liderazgos en la misma.

En 2002, se destaca, junto con la historia del barrio y la organización, las principales problemáticas vividas, y los conflictos emergentes a nivel comunitario, veamos ejemplos al respecto:

- “En lo referente a la historia de C.C.C. es posible remontarse diez años atrás cuando funcionaba en el mismo local la sede del Club social y Deportivo Colombia. Luego de esa época permaneció cerrado, pasando por etapas en donde funcionaron comercios particulares. De lo que fue el C.S. y D.C. quedan solo recuerdos, así como también integrantes de la comisión que junto a sus familias vivenciaron la construcción u fundación del mismo”⁸¹. Así siguen con el recorrido histórico de la organización desde allí hasta la actualidad.

-“El 9 de Abril de 1998 alrededor de 70 familias organizadas en búsqueda de soluciones alternativas para el conjunto de problemáticas que atravesaban, llevaron a cabo la ocupación de los terrenos en los que hoy está construido el barrio Cotravi. La zona se dividió en 354 solares que se agrupan en bloques separados por camino de tierra. El predio tiene una superficie de más de 20 hectáreas, el mismo se encuentra dividido por una cañada que corre de norte a sur, la existencia de ésta genera a la interna conflictos, ya que provoca una división del barrio en dos partes, dificultando el reconocerse como parte integrante de un mismo lugar. Las familias provienen de distintos lugares, de Montevideo, del interior, así como también de distintos países de América Latina. En su mayoría la población esta constituida por niños y mujeres.”⁸²

- “De cinco años a esta parte, Santa Catalina se ha ido extendiendo hacia el Este como consecuencia de la ocupación de terrenos que dieron lugar al surgimiento del asentamiento San Martín. El 26 de Octubre de 1997 es el día que refieren los vecinos cuando hablan de la ocupación del terreno. Esta fue llevada adelante, en sus inicios, por familiares de habitantes del barrio que encontraban allí un lugar con acceso a servicios primarios, y los vínculos afectivos cerca hoy, ya no quedan terrenos para ocupar y la comercialización es la única forma de acceder a un lugar donde construir.” Respecto del espacio de práctica plantean su origen y luego detallan un conflicto que marcó la historia del merendero: “El relato de los vecinos, y el discurso cotidiano que se presenta cuando se retoma el tema nos deja ver que este conflicto no ha sido saldado. Por el contrario se ha profundizado en la medida que ha sido “utilizado” en forma inconsciente para diferenciarse del merendero H2O y autoafirmarse como un merendero “distinto”, intentando así cobrar identidad por diferenciación.”⁸³

Hacia 2007, el proceso histórico es tomado en cuenta en todos los trabajos de sistematización final. Exponemos algunos ejemplos para observar nuevos aportes en este sentido:

- “El centro de práctica, cooperativa de vivienda CURTICUER, se ubica en la zona del Cerro de Montevideo, calle Con. Cibils entre Continuación Siri y Nueve de Abril. La cooperativa se funda el ocho de octubre de 1972 con la obtención de la personería jurídica. El grupo fundador (asociados a actividades productivas en las curtiembre de la zona, de donde se desprende el nombre de la cooperativa) vio interrumpidas sus tareas en el periodo dictatorial por los impedimentos de asociación ligados al referido momento histórico (...).” Así siguen planteando la estructura organizativa de la cooperativa, y más tarde agregan que: “En relación al proceso vivido y al conocimiento de la realidad de la cooperativa, vemos que ciertos aspectos referidos al sentimiento de inseguridad, ha llevado a los habitantes de la cooperativa a retraerse dentro de los límites del predio cercano. De esta forma vemos cierta dualidad en el discurso; se muestra a la cooperativa ligada al entorno barrial (demostrando que comprenden la importancia de la vinculación), pero las relaciones se diluyen paulatinamente en referencia al crecimiento de la inseguridad. Es adecuado incluir aquí, la perspectiva general de una ciudad que se ha visto afectada por un crecimiento del miedo a los robos y la delincuencia (...).”⁸⁴

Otro grupo realiza las siguientes consideraciones: “Santa Catalina es una comunidad ubicada en la zona más Oeste y costera del Cerro de Montevideo. Este barrio se caracteriza por ser uno de los tantos asentamientos irregulares que se encuentran en esta zona. El mismo se fue poblando con diferentes ocupaciones de terrenos, tanto Municipales como privados que ocurrieron en distintos años, se originó en 1960 y a partir del proceso migratorio del centro hacia la periferia, se fue

⁸⁰ Sistematización de la práctica, Trabajo de Estudiantes de MIP II, La Paloma, 1994, Pág. 6-8.

⁸¹ Sistematización de la práctica pre-profesional MIP II, Comisión Club Colombia, 2002, Pág. 5.

⁸² Sistematización de la práctica, Rincón del Cerro, 2002, Pág. 6.

⁸³ Sistematización de la práctica, Santa Catalina, 2002, Pág. 12-13.

⁸⁴ Sistematización de la práctica, Rincón del Cerro, 2007, Pág. 2-3.

poblando cada vez más (...) Por sus características geográficas, al encontrarse apartado del Cerro de Montevideo y a orillas del Río de la Plata, este barrio se distingue por su tranquilidad y su belleza paisajística. Es una comunidad donde todos los pobladores se conocen, ya que conviven en el lugar las diferentes generaciones de familias fundadoras, que provoca que los pobladores del barrio tengan un gran sentimiento de pertenencia hacia el mismo, según los datos que nos proporciona el censo siete de cada diez personas, no quieren mudarse del barrio."⁸⁵

- "De los barrios que incluye La Paloma, nuestra inserción territorial fue en el Barrio Artigas. Este se inauguró en el año 1983, surgió como un plan de vivienda, de los llamados Aquiles Lanza, que combinaban recursos municipales con los del Banco Hipotecario. Lo que hemos indagado, nos hace pensar que esta política fue desorganizada. No se intervino con la población en lo relacionado con la integración, el vínculo entre los vecinos beneficiarios de esa política se redujo a la construcción de las viviendas. Eso produjo, con el tiempo, erosión en las relaciones entre vecinos, generando problemas internos."⁸⁶

En síntesis, se observa que a lo largo del tiempo se han considerado en mayor medida, los determinantes históricos del espacio en donde se realiza la práctica. Estas consideraciones incluyen la detección de los conflictos emergentes a nivel comunitario, y un análisis de los discursos existentes. Es interesante reforzar esta línea de análisis, de modo de poder captar la dinámica barrial actual, su relación con el pasado y la proyección de futuro. En este marco, se destaca la necesidad de vincularse cada vez más con los distintos actores del territorio, que excedan el espacio concreto de práctica (por ejemplo SOCAT, CCZ 17, Escuelas, Servicios en convenio con INAU, otras organizaciones vecinales).

LA ARTICULACION DE LO MACRO CON EL ESPACIO DE INTERVENCIÓN

Pese a estas consideraciones, y partiendo de la base de que el nivel intermedio debe ser analizado observando la manifestación de las políticas públicas y los determinantes macro en el territorio y en el espacio local, -y si tenemos en cuenta que se han considerado cada vez los determinantes históricos relacionados al contexto global-, se observan ausencias a la hora de vincular los aspectos locales con las cuestiones sociales más generales, referidas a las problemáticas del país y del Departamento de Montevideo. En este marco, el análisis referido a las políticas públicas que atraviesan el territorio sigue siendo incipiente. Veamos en estas citas el alcance de las reflexiones en este sentido.

"La vivencia de la exclusión del mercado (laboral) desencadena en cada sujeto en particular vivencias de desamparo y rechazo. La crisis económica hiere al sujeto en su condición de productor dañando la autoestima. Entendemos que estos registros solo pueden ser transformados colectivamente a través de vivencias que revaloricen el papel del sujeto como productor y al grupo como continente de la capacidad de desarrollar un hacer desalienante y creativo. (...) La fragmentación de la subjetividad que provoca el monto de frustración al que debe enfrentarse el sujeto en la vida cotidiana de los sectores populares, condicionándolo a generar un vínculo social de retraimiento, encuentra en el accionar colectivo la posibilidad de simbolizar y reapropiarse de la realidad, reconstruyendo su identidad con otros."⁸⁷

"Ahora bien, estas necesidades o características poblacionales son, en parte, las razones por las que el barrio San Rafael se encuentra en la zona de acción del PIAI. El enlace entre el PIAI y la Comisión barrial San Rafael, es lo que hace surgir un segundo nivel de necesidades, las necesidades que estrictamente estimulan la demanda que nos formulan y a partir de la cual se construye la intervención. En este sentido, la Comisión barrial San Rafael necesita legitimidad ante el PIAI quien exige determinada participación, en algunas instancias la presencia en asamblea del 70% del barrio, sin la cual la postura del barrio no tendrá cabida. La Comisión necesita entonces, apoyo del barrio para enfrentar la futura regularización. Enfrentarla implica poder dar respuesta a los problemas que esta acarrea para algunos vecinos, como también tener capacidad de reacción y de acción ante los planteos del PIAI"⁸⁸

"La tarea es promover desde el trabajo social la participación en dos sentidos:

- Desde la comunidad, rechazando una ciudadanía asistida y pasiva recuperando en cambio, la ciudadanía de inclusión, no solo política sino también social y cultural (...)

- Desde la comisión intentamos desarrollar procesos de reflexión y acción, para que sean los propios sujetos activos participantes en la intervención (...)

Debemos tener presente que el problema planteado por la comisión sobre la baja participación, si bien se da en un nivel microsocioal puede estar dando cuenta de problemáticas macrosociales. Vivimos en una sociedad que ha individualizado los problemas, lo que genera el aislamiento y la retracción de los individuos."⁸⁹

⁸⁵ Sistematización de la práctica, Santa Catalina, 2007, Pág. 4.

⁸⁶ Sistematización de la práctica pre-profesional realizada con Comisión de vecinos del Barrio Artigas, MIP II, Pág. 6.

⁸⁷ Sistematización de la práctica, MIP II, Santa Catalina, 2002, Pág. 45.

⁸⁸ Propuesta de intervención. MIP II, La Paloma, 2002, Pág. 11.

⁸⁹ Sistematización de la práctica, MIP II, Santa Catalina, 2002, Pág. 26.

Montaño plantea algunos fenómenos derivados de este proceso, como crítica a las propuestas derivadas de la Reconceptualización. Si bien las mismas están dadas en el marco del debate del los 80' y 90', nos detendremos en estas consideraciones, puesto que las consideramos relevantes para la discusión que hoy nos convoca.

1. Segmentación, Naturalización y Deshistoricización de la realidad social. Al respecto Montaño⁹⁰ señala que:

"Frecuentemente las formulaciones metodológicas en el Servicio Social presuponen la existencia de un área ("específica") de intervención profesional, "recortada" de la totalidad social; esta esfera será el área social, el "hecho social" dukheimiano, los "subsistemas" sociales de la teoría sistémica, las "relaciones sociales" desprovistas de contenidos políticos y económicos. Como si el campo de intervención profesional fuera constituido por una esfera social "despolitizada" y "deseconomizada"; como si la realidad social se comportara según esferas autónomas e independientes unas de otras y del contexto más amplio."

A partir del proceso denominado por Lukács como "decadencia ideológica de la burguesía"⁹¹, que se instaura a partir de 1848, "(...) se desarrolla un tipo de racionalidad hegemónica que, procurando la mistificación de la realidad (o atrapada por ésta), crea una imagen fetichizada y pulverizada de la misma, que no supera la apariencia de los hechos. Este tipo de racionalidad formal-abstracta (...) tiende a considerar los procesos sociales como "cosas", semejantes a los fenómenos naturales, por eso, independientes de la voluntad de los sujetos, y desarticuladas de la estructura más amplia y de otros fenómenos."

Este proceso promueve –concientemente o no– tres fenómenos: a) una naturalización de la realidad social, b) una realidad segmentada en esferas autónomas y c) una realidad des-historizada: "La realidad segmentada en –en esferas autónomas: "social", "económica", "política", etc.- pierde su historicidad, es deshistoricizada; no es más vista como construcción de hombres y mujeres, sino como evolución de la naturaleza."

Montaño⁹² citando a Guerra, plantea que "esta forma de concebir y explicar los procesos sociales, peculiar al 'racionalismo burgués moderno', puesta en las/por las políticas sociales, repercute en la intervención profesional de los asistentes sociales, ya que estas se constituyen en la base material sobre la cual el profesional se mueve, y al mismo tiempo, atribuyen contornos, prescripciones y ordenamientos a la intervención profesional".

En **síntesis**, consideramos que existen dificultades a la hora de relacionar analíticamente la manifestación de las políticas públicas en el territorio, así como también, de relacionar los problemas sociales en su manifestación local. En definitiva, toda manifestación en el espacio local es una manifestación de elementos generales en otra escala. Nos remitimos entonces a la reflexión del hecho con el contexto, y del contexto con la totalidad. La realidad no se haya subdividida en contextos macro, medio o micro, la misma constituye una totalidad. Entonces, para comprenderla como tal, es necesario visualizar las distintas manifestaciones de la misma, separando a los efectos analíticos, para alcanzar finalmente una lectura global del objeto.

Refiriéndose a los niveles de intervención, De Martino⁹³ considera fundamental la articulación de los aspectos o componentes macro y la "capacidad de particularizar en ese singular las tendencias universales societales para describir sus formas de manifestación, entenderlos e interpretarlos para definir posteriormente líneas de acción"; a lo que agrega: "La actividad docente en el área de teoría y metodología debe apuntar a superar tales dificultades (las de la división en macro, intermedio y micro) aportando básicamente alternativas teóricas y metodológicas que habiliten al estudiante a pensar los procesos macro-sociales, los encuadres institucionales y fenómenos grupales y a los individuos y sus familias en su vida cotidiana, ya no como un nivel de intervención definido por el tipo sujeto de acción profesional involucrado, sino como dimensiones de la realidad social, como condensaciones, no mecánicas ni terminales, de tendencias y convergencias societales universales, particulares y singulares. Por lo tanto, dimensiones pasibles de ser abordadas tanto desde perspectivas macro, meso como micro (...) de manera no

⁹⁰ Montaño, Carlos, Ob. cit., 2000, Pág.12 y sig.

⁹¹ Montaño, citando a Lukács (1992:112), define que la decadencia ideológica de la burguesía comienza cuando ésta domina el poder político, la lucha de clases entre burguesía y proletariado se coloca en el centro de la escena histórica. Después de la revolución de 1848 y las revueltas proletarias, la burguesía no pretende comprender las causas de la lucha, sino que evitan entrar en contacto directamente con la propia realidad, prefiriendo crear "los más vulgares e insípidos misticismos, en lugar de encarar de frente la lucha de clases entre burguesía y proletariado."

⁹² Montaño, Carlos, Ob. cit., 2000, Pág.16.

⁹³ De Martino, Mónica, Ob. cit., 2003, Pág. 63.

excluyentes”.

2.2- DE LA SEGMENTACIÓN DE LA REALIDAD EN ESFERAS.

A pesar de los notorios esfuerzos por generar un ejercicio analítico que logre captar la complejidad de los procesos, se observa una segmentación en el análisis del espacio concreto de práctica. Es decir, se exponen los elementos que -consideran- ayudan a explicar la realidad analizada, pero no se realizan conexiones entre ellos. El resultado: cada elemento está muy bien desarrollado, pero aparece aislado del resto de los elementos considerados.

Partimos de la base de que todo objeto en Ciencias Sociales es un objeto complejo, y que dicha complejidad es tal, que es necesario seleccionar aquellos elementos que explican en mayor medida ese objeto. El objeto en si mismo no está dividido en categorías, las utilizamos para realizar un ejercicio de separación de sus componentes, de modo de poder entender cada uno en si mismo, y el objeto en su totalidad con nuevos determinantes brindados a través del ejercicio mencionado.

Por tanto, podemos decir que este ejercicio en el pensamiento implica:

- considerar al objeto en categorías explicativas a ser desarrollados.
- jerarquizar dichas categorías.
- establecer qué tipo de relación guardan con el objeto.
- establecer qué tipo de vinculaciones guardan entre sí.
- realizar una lectura global estableciendo las relaciones entre las categorías y de las mismas con el objeto.

El objetivo final es hacer un análisis que se acerque cada vez más a la complejidad de la realidad, del objeto seleccionado. Esto permitirá no solo dar cuenta conceptualmente del objeto (objeto de estudio), sino poder intervenir con más elementos (objeto de intervención). Las categorías abstractas adquieren relevancia en determinadas condiciones históricas y dentro de los límites del análisis que se quiere realizar, para un objeto dado. La realidad se reproduce intelectualmente en categorías, en tanto construcciones lógicas.

“La tradición marxista reconoce dos contextos de hechos. A saber: el de la realidad, donde las cosas son, primariamente y el de la teoría, donde los hechos adquieren una nueva expresión y son ordenados. Pero no se puede conocer la realidad si no es separando, aislando los hechos del contexto de lo real. El conocimiento, pues, adquiere como condición, la separación del objeto del todo y oscila dialécticamente entre hecho y contexto, entre hecho y totalidad, entre contexto de lo real y contexto teórico.”⁹⁴

La realidad en si misma no está fragmentada, utilizamos las categorías y establecemos mediaciones para comprenderla, para captar su lógica interna y su relación con otros fenómenos, con el contexto y con la totalidad.

Se destacan, entonces, varios movimientos a desarrollar en este ejercicio intelectual:

- relación del hecho con la totalidad.
- relación del hecho con el contexto.
- vinculación de lo real con lo teórico.

Se parte de un objeto caótico, producto del fenómeno en su manifestación primaria. Mediante este ejercicio intelectual, en el pensamiento, se vuelva al mismo lugar, al mismo objeto, ya no como objeto caótico, sino como producto de distintos y complejos atravesamientos, como síntesis de determinantes históricos y de categorías articuladas entre si y con el contexto más amplio.

Veamos a continuación que relación existe entre estos aspectos y el uso de las categorías de análisis en los trabajos analizados.

En 1995, las categorías no son utilizadas como herramienta analítica en el proceso de conceptualización. La óptica del análisis grupal es la que predomina notoriamente en los trabajos con elementos tales como: Dinámica Grupal, Proceso grupal, Estructura grupal, Etapas transitadas por el grupo, Roles, Encuadre grupal, Control social dentro del

⁹⁴ De Martino, Mónica; “Una breve aproximación a la producción de conocimientos y procedimientos metodológicos.”, Revista Regional de Trabajo Social, Montevideo, N° 17, Año 1999, EPPAL, Pág. 59.

grupo, Comunicación, Productividad grupal. Junto con ello, se incorporan al análisis, los conceptos de Participación y en uno de los casos se agregan las de Adolescencia y Poder.

Pese a la inexistencia de las categorías de análisis, sí aparecen hipótesis explicativas respecto de determinados ejes del proceso, como por ejemplo: *"En cuanto a la explicación de porque las mujeres comenzaron a participar, se pueden aventurar una serie de hipótesis: Hipótesis 1: la participación grupal se favorecida por la identidad y afinidad de las mujeres con el grupo. Hipótesis 2: la concientización de la existencia de problemas comunes a todas las mujeres, propició espacios que generaron una mayor participación. Hipótesis 3: las mayores posibilidades de lograr resultados concretos y tangibles, a partir del trabajo en el grupo, contribuyó a aumenta la tendencia a participar en torno a ellos. Hipótesis 4: el impacto generado a partir de los temas abordados en las reuniones ha favorecido la motivación de las mujeres a participar de las mismas."*⁹⁵

En los trabajos del año 2002 han pasado ya diez años del Plan 92' y se produjeron ciertos cambios en las prácticas pre-profesionales. La introducción de las categorías de análisis en el proceso es quizás uno de los cambios más notorios. Las mismas aparecen luego que el estudiante ya tiene un cierto recorrido en el espacio de práctica, conoce la organización de referencia, se ha involucrado con la población y se dispone a la elaboración de marcos referenciales que le ayuden a entender el espacio en el que trabaja. Esas categorías pueden ser muchas y variadas, siendo también un ejercicio conceptual la selección de las categorías más pertinentes.

Las mismas se diversifican y aparecen nuevas, tales como: comunicación, vínculo, identidad, conflicto, ciudadanía, legitimidad, subjetividad y vida cotidiana. Ciertamente es que las categorías dependen de la realidad que se quiera analizar, pero al ser los trabajos en contextos similares, es que destacamos dichas categorías.

Resultan interesantes las categorías de subjetividad y vida cotidiana, puesto que en general están asociadas a la práctica de la MIP III.

En 2007, la definición de categorías como ejercicio analítico y como un momento destacable en el proceso de práctica, se encuentra, en estos trabajos, totalmente instalado. Se destaca el uso de otras categorías tales: Desarrollo local, Redes sociales y Gobernanza, así como también, las de Vida cotidiana y Tiempo libre. Se destaca un mayor énfasis que en el año 2002, respecto de la atención prestada a la definición de las categorías, su exhaustividad, su profundización.

En los documentos del año 94-95, como mencionamos anteriormente, el análisis a través de las categorías de grupo invadió el trabajo. A pesar de los distintos componentes -Dinámica Grupal, Proceso grupal, Estructura grupal, y otras-, el análisis grupal es utilizado dada la referencia al espacio de intervención, con independencia del objeto, y como explicación predominante. El excesivo análisis grupal (básicamente con aportes de la Psicología Social) sin la utilización de otros determinantes, nos deja entrever cierta tendencia a determinar un formato conceptual carente de otras explicaciones que enriquezcan el análisis. Como mencionamos más arriba, pareciera que se hubiera definido a-priori que el análisis estuviera dado exclusivamente por las categorías de grupo. En este sentido, consideramos la vigencia la relación de la MIP II con las prácticas de grupo, en su vinculación más estrecha con las prácticas de caso-grupo-comunidad.

A partir del año 2002 y hacia el año 2007, se consolidó el uso de las categorías como herramienta analítica, que contribuyó al enriquecimiento de la reflexión respecto del espacio de práctica. Con el paso del tiempo, las mismas se diversificaron y son desarrolladas con mayor rigor analítico. Pese a ello, se destacan dos hechos:

- dificultades para articular la categoría seleccionada con el hecho empírico que se intenta entender mediante el uso de la misma.
- casi nula relación entre unas y otras categorías seleccionadas, y de las mismas con la estructura más amplia.

Siendo cuidadosos con esta afirmación, creemos que el uso de las categorías de análisis, si bien lograron complejizar la lectura de la realidad, generaron también, una parcialización que va en desmedro de la integralidad del análisis. En este sentido, se produce "una realidad segmentada en esferas", desvinculadas entre sí y con el contexto más amplio.

Como se mencionó al comienzo, existen indicadores de que se apuesta a un incremento de las vinculaciones entre los distintos elementos conceptuales y la internalización de los mismos en el estudiante. En cuanto a los aspectos didácticos, la incorporación de un ítem a trabajar llamado "Reflexiones finales acerca del proceso de práctica a partir de las categorías analíticas", es muy pertinente. Junto con ello, consideramos que las instancias de plenario de discusión, siguen siendo los espacios adecuados para propiciar un tipo de reflexión que tome en cuenta pero supere el trabajo de campo, generando a partir de la práctica, ideas construidas en conjunto sobre procesos que competen

⁹⁵ Sistematización de la experiencia, Trabajo de Estudiantes de MIP II, La Paloma, 1995, Pág. 17-18.

a todos los involucrados.

Veamos algunos ejemplos para ilustrar lo mencionado en los párrafos anteriores: "Consideramos la pertinencia de nuestra práctica en este nivel, ya que nuestro se centró con la comisión y posteriormente con otros grupos organizados que surgieron en el barrio. Es a partir de estos parámetros señalados que creemos fundamental abordar como primera categoría de análisis transversal: grupo como entidad sujeto de acción profesional. La definición de grupo que tomaremos como referencia teórica será la del autor Pichón Riviere". Luego de dar una definición de grupo plantean que: "Para elaborar una tipología de entidades colectivas que contemple las características que tiene el grupo con el cual estamos trabajando, debemos definirlo en función de su tamaño, permanencia y formalización". Párrafos mas adelante plantean que: " A medida que nos fuimos dando cuenta de que habían serios problemas de formalización, en el que respecta a la división de tareas, la concentración del poder, la existencia de liderazgo, el sistema de comunicación e información y que no tenían definidos explícitamente los objetivos a corto, mediano y largo plazo. (...) En lo que refiere a la concentración de poder la misma se encuentra estrechamente ligada a la estructura grupal. Por poder entendemos la capacidad que tiene una persona para controlar o influir en la conducta de otra. (...) En el grupo de la comisión podemos visualizar que esta concentración del poder se da en un miembro, que es el presidente de la misma. Analizar esta situación supone pensar sobre la trayectoria personal de este individuo en lo que hace a la historia del barrio y pensar también como influye esto en las dinámicas del grupo."⁹⁶ Como se observa, el análisis es bajo la categoría grupo y sus componentes, y de un alcance limitado.

Veamos otro: "Consideramos necesario clarificar cual es el concepto que maneja la comisión de la participación, ya que hace a la vinculación que establece con el barrio y al tipo de participación que desarrollamos anteriormente. (...) No profundizaremos en este punto el análisis de las contradicciones entre discurso y realidad. Su análisis será desarrollado en las categorías espacios de integración y legitimidad, que aportan más elementos para su comprensión. Pero consideramos relevante la necesidad de ir clarificando la existencia de contradicciones." A pesar de la fragmentación del análisis, planteando las categorías por separado, se ve como positivo que desarrollen el siguiente análisis: "Espacios de integración. En este punto se desarrollará el análisis de los espacios de integración teniendo como guía la categoría participación". Junto con ello, más adelante utilizan conceptos de "Discurso manifiesto y latente", que al relacionarlo con la categoría participación, mencionan que: "También, es necesario cuestionarse en que medida se abren espacios para que la gente se integre, por ejemplo, si al llegar un vecino nuevo a la comisión se lo invita a pasar y sentarse, se le cuenta que se está haciendo, etc. La posibilidad de aprender en la experiencia de participar en una organización barrial posibilita limar las cuestiones que están mal o cómo se planteó anteriormente cabe la posibilidad de que la misma desaparezca o se transforme según las respuestas que desde el medio reciba."⁹⁷

Veamos otras de interés: "La Expansión de lo doméstico a lo público. En la indagación acerca de las motivaciones de la participación en las organizaciones de base local nos encontramos con un rasgo que nos pareció relevante. La mayoría de las personas que trabajan en el merendero, así como en gran parte de las organizaciones de la zona, son mujeres (...) A partir de esto, nos planteamos como hipótesis una extensión del ámbito doméstico privado hacia lo público existe una vinculación entre el merendero, organización comunitaria que se corresponde con el ámbito público y la realización de tareas domésticas que están estrechamente ligadas a las actividades del hogar, al espacio privado."⁹⁸

"Abordar el tema de género permite comprender las construcciones sociales que conducen a la diferenciación de mujeres y varones. Para el estudio de esta categoría, tomaremos como referencia a la soc. Karina Batthyany, quien afirma que "el concepto de género alude a las formas históricas (...) Luego de la definición, agregan: "A partir de la intervención en el merendero encontramos que, las diferencias de género son visibles si observamos cómo se establecen las relaciones entre mujeres y varones en el momento de realizar las tareas domésticas. Es importante señalar que en el discurso muchas madres plantean que ellas desempeñan tareas que tradicionalmente se atribuían a los varones: construcción, electricidad, albañilería (...) A pesar de que en el merendero encontramos tareas que realizan los hombres y tareas que realizan las mujeres, nos parece importante retomar las generalidades de la organización y resaltar que la participación es esencialmente femenina."⁹⁹

Para finalizar, veamos algunas del 2007: "Finalmente realizaremos el análisis del rendimiento del acuerdo realizado. En un comienzo se analizó el problema tomando solamente dos categorías (participación y comunicación), considerando que si estaban bien articuladas permitirían un buen abordaje de la realidad. Con el avance del proceso, entendimos que la comprensión y explicación del problema requería de otras categorías de análisis, y seleccionamos; grupos, vínculos y poder."¹⁰⁰

"Para entender el sentido de la propuesta de intervención es que se desarrollaron cuatro categorías analíticas que atraviesan la práctica, las mismas son: las políticas sociales sobre juventud, la participación adolescente, vida cotidiana y el tiempo libre."

⁹⁶ Sistematización de la práctica, MIP II, Rincón del Cerro, 2002, Pág. 7-13. .

⁹⁷ Sistematización de la práctica pre-profesional MIP II, Comisión Club Colombia, 2002, Pág. 15-23.

⁹⁸ Sistematización de la práctica, MIP II, Santa Catalina, 2002, Pág. 41. .

⁹⁹ Sistematización de la práctica, MIP II, Santa Catalina, 2002, Pág. 42.

¹⁰⁰ Sistematización de la práctica, MIP II, Barrio Artigas, La Paloma, 2007, Pág. 25.

Veamos hasta donde llega el análisis de este grupo de estudiantes con las categorías seleccionadas: "El tiempo libre es vivido por los individuos como tiempo de distensión, tiempo para elegir, para disfrutar de personas, ambientes, etc. esta esfera fue considerada como categoría analítica en el proyecto de intervención de las estudiantes en el asentamiento "El Tobogán", por ser un espacio donde se actuó transformando los espacios cotidianos del uso del tiempo libre de los adolescentes. Fue a partir de esos nuevos espacios que los adolescentes pudieron integrarse junto a otros adolescentes poniendo en juego sus "saberes cotidianos (...). El concepto de participación es el eje central de la propuesta de intervención en el asentamiento "El Tobogán", se trabajó en la misma considerando que las instancias participativas son generadoras de procesos que resultan de gran significado para los adolescentes: conocerse, aprender, trabajar en equipo, disfrutar, etc.". Hacia el final del análisis señalan que: "Se considera que tanto la categoría de tiempo libre como la de participación son tomadas como Derechos Humanos, y como todo derecho debe ser respetado, por tanto surgió como objetivo crear un espacio participativo, utilizando a la recreación como una técnica socializadora (...). Se es consciente que el uso del tiempo libre de los adolescentes con necesidades básicas insatisfechas que habitan en zonas periféricas, es muy diferente al uso del tiempo libre que los adolescentes que habitan zonas céntricas. Dado a los dos factores antes mencionados (urbanístico y económico)."¹⁰¹

"Los problemas identificados de discriminación y dificultad de integración al club se explican mediante la categoría género" Mas adelante realizan el siguiente análisis: "A partir de los conceptos desarrollados anteriormente podemos explicar la situación de las jugadoras de Cerro con respecto al club. Cuando éstas practican fútbol se apropian del espacio público, acción que no sería legitimada por la sociedad. Cuando nos referimos a legitimada, no queremos decir que la sociedad se oponga a que las mujeres practiquen fútbol, sino que no posee la misma relevancia que cuando los hombres lo practican. Esta condición de género podría explicar, entre otros factores, el hecho de que el fútbol femenino no goza de la misma popularidad que el masculino, cuando juega la selección de fútbol masculino es de público conocimiento (...) sin embargo, cuando juega la selección de fútbol femenina, los partidos no son televisados ni tampoco promocionados, esto indicaría que el fútbol femenino no es redituable (no es negocio)."¹⁰²

"Consideramos conveniente destacar la relevancia de las categorías desarrolladas a continuación, pues estas dan fundamento teórico a nuestra intervención. Entendemos que estas categorías se encuentran estrechamente relacionadas debido a la complejidad de la realidad social y que estas interpelan nuestro espacio de intervención. Estas son: desarrollo local, participación y redes sociales, relacionadas a su vez con lo que se conoce como gobernanza. Se entiende que los procesos de desarrollo local se llevan adelante a través de redes sociales existentes en la comunidad y de la participación de los actores involucrados. Existe un importante papel desempeñado desde la sociedad civil, la cual cuestiona y ejerce presión sobre el accionar del estado. La categoría gobernanza adquiere relevancia dado el relacionamiento que se establece entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, como forma de gestionar este proyecto."¹⁰³

3- RELACIÓN TEORIA-PRÁCTICA: CONSIDERACIONES RESPECTO DE SU MANIFESTACIÓN EN LOS TRABAJOS DE LA MIP II.

La cuestión de la unidad teoría-práctica es una cuestión compleja, no exclusiva de la profesión, pero de gran relevancia para sí, dado el carácter práctico de la profesión, es decir, de su intervención en la vida social con miras a generar cambios en ella. La intervención encuentra en la teoría su base y fundamento para la intervención y por ende la articulación entre ambas es un aspecto esencial. No es nuestro cometido profundizar en este punto, ya que estaríamos esquematizando en demasía los debates y conceptos al respecto.

Si mencionaremos que de la relación entre ambas (teoría y práctica) dependerá la acción transformadora del Trabajo Social en la realidad. Esta relación implica:

- Que teoría y práctica conforman una unidad. Ambas deben ser concebidas como elementos inseparables del proceso de conocimiento y de la praxis transformadora. Decimos unidad en la medida en ninguna ejerce dominación sobre otra, en un plano de autonomía y dependencia de una con otra.¹⁰⁴

- Que la teoría ilumina la práctica:

"(...) a teoria é a forma de organizacao do conhecimento científico que nos proporciona um quadro integral de leis, de conexoes e de relacoes substanciais num determinado dominio da realidade. Es um sistema de representacoes, ideias, referentes á essencia do objeto, a suas conexoes internas, ás leis do seu funcionamento e aos processos e operacoes no domínio teórico e práctico da realidade. A teoria consiste também num conjunto de principios e

¹⁰¹ Sistematización de la experiencia, MIP II, La Boyada, 2007, Pág. 14-18.

¹⁰² Sistematización de la experiencia, MIP II, La Boyada, 2007, Pág. 22-23.

¹⁰³ Sistematización de la práctica, MIP II, Casabó, 2007, Pág. 9.

¹⁰⁴ Sánchez Vázquez, Ob. cit., Capítulo 2, Unidad de la teoría y la práctica, Pág. 250.

exigencias interligadas que norteiam os homens no processo de conhecimento e na atividade transformadora."¹⁰⁵

- Que no siempre es necesario generar teoría para conocer el objeto, sino articular críticamente los aportes teóricos existentes.

En apretada síntesis: el Trabajador Social encuentra en su accionar la capacidad para generar cambios en la realidad social en la que está inmerso como profesional. De esto se deriva que no solo se presenta ante la misma para comprenderla, sino que implica conocer para generar procesos de cambio.

Entonces se debe concebir la praxis como la unidad de la teoría con la práctica, como momentos constitutivos de la misma acción. Implica además, un componente de proyección, de pre-ideación, es decir, un ejercicio intelectual deliberado de objetivos y de planificación de acciones.

Vayamos ahora a los trabajos de sistematización. En primera instancia mencionamos que la vinculación teoría-práctica como tema y como eje de discusión, se ha instalado cada vez más en las prácticas pre-profesionales. Existe un debate permanente respecto de este tema, el cual genera reflexiones plasmadas finalmente en los documentos de sistematización final.

Profundicemos entonces en cuanto al tema en las prácticas pre-profesionales. A partir de la experiencia de acompañamiento de estudiantes en la práctica pre-profesional se destacan algunos hechos a ser considerados. Advierto que los mismos parten de una mirada externa (y en parte interna) como observadora atenta de estos procesos.

- Poca capacidad para explicitar el origen de las acciones planificadas en relación a los diagnósticos y al proceso de análisis.

- Acciones realizadas sin la necesaria reflexión en torno al alcance y consecuencias de las mismas (acción espontánea o del sentido común).

- Repetición de actividades históricamente realizadas en el espacio, pero que no se acompañan con las necesidades o diagnósticos existentes.

- Realización de actividades que satisfacen las demandas barriales, pero que se alejan de la mirada pre-profesional del estudiante que realiza la práctica.

Recordemos que el estudiante de la asignatura MIP II se presenta en la misma luego de haber transitado dos años prácticamente con un conocimiento teórico. Es quizás la primera vez que tiene un contacto con una comunidad, desde un enfoque territorial y con una organización de referencia. Las exigencias referidas al manejo grupal y a la realización de actividades -que exigen un alto grado de creatividad y planificación-, hacen que la complejidad sea mayor. Lo que queremos notar con esta apreciación, es la dificultad encontrada para internalizar la relación teoría-práctica en la MIP II, máxime si esta relación o vinculación no ha sido ejercitada mayormente antes de arribar a esta asignatura.

En cuanto a las tendencias más destacadas a partir del análisis de los documentos, decimos que la relación entre teoría y práctica en el aprendizaje sigue siendo problemática. Ha sido difícil evitar la polarización de ambas y la concepción de las mismas como una unidad, rompiendo la falsa dicotomía de la que son producto. Las dificultades, muchas veces se expresan en la falta de fundamentación respecto de las actividades desarrolladas o del proyecto de intervención. Agregamos a esto, la concepción de la metodología como secuencia de pasos con una división básica en dos momentos: el momento teórico y el práctico. Este corte está dado por la construcción del objeto de intervención. Pareciera que desde ese momento, se separa la teoría de la práctica.

En los trabajos del año 94-95, no existen referencias al tema de la unidad teoría – práctica. En la exposición, aparece diferenciado un momento dedicado al análisis, y otro más bien descriptivo, donde se exponen en forma

¹⁰⁵ Kameyama, Nobuco, en Cadernos ABESS, "A Metodología no Serviço Social", N° 3, Cortez Editora, 1989, Pag. 100.

detallada la realización de las actividades. Esto no quiere decir a-priori que el ejercicio de articulación teoría práctica no se realice, pero llama la atención que no aparezcan mayores reflexiones al respecto.

A partir del año 2002, se destacan interesantes ideas respecto a la necesaria articulación de la teoría con la práctica, como elemento fundante de la intervención:

*"Una metodología orientada a la acción que traza caminos, que juega un doble papel de articuladora entre teoría y práctica, y por otro lado tiene el papel de guiar operativamente la experiencia. Que tiene una intencionalidad transformadora: como marco direccional del proceso, comprometido con afectar y transformar la realidad. Es una metodología que está centrada en la participación, por tanto debe promover el intercambio de experiencias e información, partiendo de las historias de vida de los sujetos y valorizando sus conocimientos y experiencias de vida."*¹⁰⁶

*"En el análisis que haremos a continuación se desarrollan tres aspectos asociados al método: la unidad teoría práctica, la determinación del método en base a la realidad y la vinculación entre el método y las técnicas."*¹⁰⁷ Más adelante agregan lo siguiente: *"En el proyecto de intervención se sintetiza la relación teoría práctica, en la búsqueda de un sentido a la acción, en base a una interpretación de la realidad, identificando aquellas categorías relevantes y explicitando los componentes valorativos que no pueden estar ausentes en un proyecto que intenta generar cambios en la realidad"*¹⁰⁸.

*"Abordaremos a continuación los distintos momentos que atravesamos en nuestra experiencia (...) Consideramos en una primera instancia articular la teoría y la práctica, esto es relacionar el proceso grupal vivido en la misma con los insumos teóricos en lo referente a la naturaleza de los grupos, los procesos grupales y sus etapas, desde nuestras vivencias, percepciones y análisis de la realidad social del barrio en el cual nos insertamos."*¹⁰⁹

*"El flujo práctica – teoría: estos elementos se entremezclan y cruzan, dando cabida a un rico y permanente proceso de conceptualización y acción, en que ambos marchan juntos con distinto predominio en la propia dinámica del proceso. Para plasmar este proceso es fundamental la sistematización de lo realizado."*¹¹⁰

El tema sigue estando de manifiesto en los trabajos posteriores, siendo un eje a considerar. Se presentan distintas concepciones al respecto que en cierta forma evidencian la necesidad de que se profundice en el tema, por ejemplo:

*"Para esta parte del trabajo se decidió presentar el proceso de práctica analizado desde las categorías analíticas. Intentando un movimiento continuo y dialéctico entre teoría y práctica que explique la pertinencia del objeto de intervención."*¹¹¹

Para finalizar este segmento, plantearemos algunas reflexiones de estudiantes del año 2007, muy elocuentes al respecto:

- *"En lo que refiere a la práctica en sí, se tornó dificultoso aplicar los conocimientos que adquirí en el teórico. Cuando efectuaba la práctica junto con mis compañeros, sentía que lo que hacía no estaba enfocado desde una posición de estudiante de Trabajo Social sino desde el sentido común. Esto hizo que me sintiera inseguro y desorientado por momentos, afectando el trabajo del grupo, en el momento en que pude superar esto y apropiarme de la práctica, esta ya estaba culminando. Es por eso que el hecho de que la práctica haya comenzado tarde fue negativo"*¹¹².

- *"Fue la primera vez que cursé MIP II y experimenté dificultades para lograr apropiarme de los contenidos de las instancias prácticas de la materia. (...) a esta materia la viví como una especie de "corte" con el resto de las asignaturas anteriormente cursadas, lo cual me produjo incertidumbre, temores y nuevas exigencias a las cuales no estaba acostumbrada."*¹¹³

- *"El lugar de la práctica, nos permite trascender la teoría y replantearnos los mandatos profesionales desde una perspectiva que se sustenta en la retroalimentación de los saberes de la vida cotidiana de los actores, y el saber académico. La teoría no siempre puede abarcar la complejidad que supone la vida cotidiana y la imprevisibilidad que caracteriza a las relaciones humanas. Es decir, existen determinadas situaciones que solo se pueden aprehender en la práctica"*¹¹⁴

¹⁰⁶ Sistematización de la práctica, MIP II, Santa Catalina, 2002, Pág. 3.

¹⁰⁷ Sistematización de la práctica, MIP II, La Villa del Cerro, 2002, Pág. 9.

¹⁰⁸ Ídem, Pág. 11.

¹⁰⁹ Sistematización de la práctica, Rincón del Cerro, 2002, Pág. 10.

¹¹⁰ Sistematización de la práctica, MIP II, Santa Catalina, 2002, Pág. 4.

¹¹¹ Sistematización de la práctica, Santa Catalina, 2007, Pág. 11.

¹¹² Sistematización de la práctica, "Con la cabeza hecha pelota", La Villa del Cerro, 2007, Pág. 28.

¹¹³ Ídem, Pág. 27.

¹¹⁴ Sistematización de la práctica, CURTICUER, Rincón del Cerro, 2007, Pág. 18.

- *"Fue a partir de la puesta en marcha del proyecto de intervención que las estudiantes lograron apropiarse de la práctica, lo que se constituyó como un proceso de aprendizaje significativo"*¹¹⁵

Estos fragmentos, a nuestro entender, dan cuenta de una fragmentación aun no resuelta entre teoría y práctica, como elementos distanciados, separados, dicotomizados. Incluso el docente, por momentos es visualizado como el que "ejerce la teoría", "y no sabe de la práctica", principalmente por estar alejado del trabajo de campo desarrollado por los estudiantes.

¹¹⁵ Sistematización de la experiencia, MIP II, La Boyada, 2007, Pág. 27.

CAPITULO III: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INTERVENCIÓN: SU RELACION CON LA DEMANDA Y EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

En este Capítulo vamos a plantear algunas consideraciones en relación al trabajo con la demanda, y su vinculación con el objeto y el proyecto de intervención. Vayamos en primera instancia a los trabajos de sistematización final y veamos las principales características de los mismos en relación al tema.

En 1995, la demanda no aparece en estos trabajos como un elemento problematizado o conceptualizado, no al menos como lo observaremos en documentos posteriores. No surgen aquí elementos tales como: elaboración o construcción de la demanda, demanda en bruto y demanda construida, entre otros.

En el trabajo con mujeres, aparentemente no existió una demanda y se menciona que: *"El punto de partida de la intervención profesional lo constituye la existencia de necesidades sociales que requieren alguna forma de atención. El Trabajador social generalmente establece su contacto con la necesidad social, a partir de un determinado tipo de demanda que la satisface. Lo más importante a considerar, es que en ningún momento se planteó una demanda ni del grupo, ni de la institución; es decir que fue necesario crear esta demanda. Esta situación derivó en la inexistencia de expectativas de parte de las mujeres en lo que se refiere a la propuesta que llevaban las estudiantes."*¹¹⁶

En el segundo trabajo aparecen reflexiones al respecto, tales como: *"Es entonces que partiendo, de una "demanda inicial" realizada por la Comisión ("tenemos mucho trabajo, y no se nos ocurre que hacer para que los jóvenes se acerquen"), luego de un mes de contactos informales con algunos jóvenes y de acuerdo a los recursos con los que contábamos en tanto grupo de práctica (tiempos, conocimiento de la realidad, capacidad de desenvolvimiento, equipo de trabajo en construcción), es que construimos nuestro objeto de intervención."*¹¹⁷

Las cuestiones referidas a la demanda no van más allá de las planteadas anteriormente.

En 2002, se aprecia una problematización del tema de la demanda con referencias bibliográficas y conceptos tales como: negociación de la demanda, demanda en bruto, demanda construida, relacionados con la temática de necesidades y problemas: *"Los problemas se expresan en demandas como pedidos que se dirigen a un actor que se entiende capacitado para facilitar su resolución. Es necesario cuestionar la demanda en la forma que viene dada y problematizarla para poder trascender el sentido común y encontrar las verdaderas causas que dan lugar a los problemas."*¹¹⁸ o *"Distinguiremos entre negociación y transacción en la medida que en la primera las partes que acuerdan no se encuentran en igualdad de condiciones y en la segunda sí lo están. Diremos entonces que el equipo intentó acordar en el marco de una transacción dejando claro a los vecinos en todo momento que nuestra intervención buscaba no solo significar una instancia de aprendizaje para nosotros como estudiantes sino necesariamente un beneficio para la comunidad."*¹¹⁹

- En un ítem denominado "Construyendo la demanda", los estudiantes mencionan que: *"Al finalizar la asamblea, comenzamos el diálogo con la Comisión. Se enlazan en él, nuestras ansias de encontrar un espacio de práctica concreto por un lado, y el problema al que se enfrentaba la Comisión de la escasa participación de los vecinos por otro (...). En este contexto valoramos que el tema de la participación es una necesidad de la Comisión expresada en forma de demanda, por lo que les proponemos una instancia de reunión donde ahondar en el tema. Identificamos en este momento la demanda en bruto. Comienza entonces el proceso de negociación sobre la demanda inicial, en él algunos miembros expresan su voluntad de conocer que piensan los vecinos del barrio (...)"* Finalmente plantean que: *"Se negocia con estos argumentos la demanda construida la cual no es entendida por todos los integrantes de la Comisión inmediatamente, de todas maneras las conversaciones mantenidas en los primeros encuentros permitieron acordar la forma de trabajo propuesta."*¹²⁰

- En otro de los trabajos se realizan las siguientes reflexiones: *"A la demanda que el o los sujetos verbalizan la llamaremos demanda en bruto. En tanto la demanda es la expresión de una necesidad sentida por un individuo o un grupo, la misma estará atravesada por condiciones objetivas y subjetivas (...) Aquella demanda producto de un trabajo conjunto que lleve a una negociación o transacción entre el demandante (grupo o individuo) y el demandado la identificaremos como la demanda construida. La cual implica un intento de modificación de la realidad."*¹²¹

¹¹⁶ Sistematización de la práctica, Trabajo de Estudiantes de MIP II, La Paloma, 1994, Pág. 14-15.

¹¹⁷ Sistematización de la experiencia, Trabajo de Estudiantes de MIP II, La Paloma, 1995, Pág. 20.

¹¹⁸ Ídem, Pág. 19.

¹¹⁹ Íbidem, Pág. 21

¹²⁰ Propuesta de intervención. MIP II, La Paloma, 2002, Pág. 12-13.

¹²¹ Sistematización de la práctica, MIP II, Cerro Oeste – Santa Catalina, 2002, Pág. 19-20.

En 2007, se continuó con la misma línea de trabajo y reflexión respecto de la demanda. A los conceptos de negociación de la demanda, demanda en bruto y demanda construida, se incorpora la idea de pertinencia de la demanda, lo que lleva posteriormente, hacia el final de la práctica, a realizar una evaluación respecto de los acuerdos alcanzados en el proceso. Por otra parte, aparece más consolidada la idea de proceso de negociación entre las partes para arribar a niveles de acuerdo con la comunidad.

Veamos algunas reflexiones:

*"El problema de la demanda social está dado en el sentido de que su construcción y gestión se ubican en el futuro posible que construye y reconstruye la historia pasada y presente. Otro tema es que la propia demanda es poli dimensional, si bien su soporte específico es la carencia social, la demanda es desplazada hacia el campo prospectivo, al deber ser, que anuda el proyecto social del colectivo en el futuro y por otro lado el elemento utópico que cristaliza el deseo colectivo (...). Entendiendo a la demanda como la solicitud, el pedido de ayuda de un agente externo frente a una situación que desee modificar, se presenta una doble dimensión ya que por un lado está lo que la gente del lugar necesita, y por otro lo que la gente cree que es pertinente trabajar, de acuerdo a las características del grupo humano." Más adelante agregan que: Consideramos pertinente la demanda para nuestra intervención en el nivel intermedio ya que es un proceso de acción vinculado al trabajo organizacional o institucional, con actores desde una política social o responsables directos de la misma. Se trata de ese nivel de construir espacios ciudadanos a partir de la participación y la comunicación social con los diferentes actores involucrados."*¹²²

*"En relación a las particularidades del proceso de practica desarrollado, comentadas en apartados anteriores, la pertinencia de la demanda será analizada desde un enfoque que considere tanto los primeros momentos en este sentido, como las instancias decisivas que reconfirmaron la pertinencia de la propuesta de intervención. La demanda, según Maurice Blanc (1988) tiene dos fases: la demanda en bruto, que es el pedido directo o indirecto del actor individual o colectivo y la demanda construida, que es el movimiento conceptual operativo que tiene como punto de partida lo establecido por el actor de forma directa o indirecta en su vida cotidiana. Se considera que una de las riquezas de la demanda construida es que la misma se elabora conjuntamente con los actores e incluye una mirada interpelante que contiene una propuesta hacia el pedido."*¹²³

*"Es importante destacar el lugar primordial de la problematización como herramienta para "descubrir" aquellos asuntos que puedan estar detrás de lo manifestado por los actores. En tal sentido, analizamos de donde proviene la preocupación acerca de la participación; si es pertinente nombrar la "falta" de participación como "el problema" o si el problema es la rigidez de las estructuras de participación, en tanto las nuevas modalidades se muestran mas fragmentadas, flexibles y generalmente la implicación esta pautada por un fin concreto."*¹²⁴

En síntesis, se ha producido –a lo largo del tiempo- una mayor consideración respecto de la demanda, y de la vinculación del estudiante con la misma. En la medida en que en los trabajos va surgiendo el concepto de demanda; su delimitación, construcción o re-construcción se fue constituyendo como un mojón en el proceso.

De la trayectoria antes mencionada, damos cuenta de -al menos- tres procesos:

a- Que la demanda no debe ser aceptada como tal, y por ende debe ser cuestionada. Que la mirada respecto de la misma debe traspasar su primera manifestación, intentando analizar las implicancias y derivaciones de la misma, construyendo nuevas categorizaciones en torno a la misma.

b- Que el Trabajador Social se posiciona frente a la demanda en un rol activo, en donde debe trabajar con la misma y abordarla en dos niveles: uno teórico-conceptual y otro a nivel comunitario, en el trabajo con los vecinos de cara a delimitarla y/o re-construirla. En este sentido, la consideración de definiciones teóricas en contrastación con los discursos emergentes a nivel barrial, van configurando este proceso de re-construcción de la demanda. Este proceso se visualiza en la aparición de nuevas conceptualizaciones: demanda en bruto, demanda inicial, demanda construida.

c- Que el sujeto tiene un rol protagónico en este proceso, y que la re-construcción de la demanda implica necesariamente un proceso de diálogo con el mismo, arribando a síntesis satisfactorias para las partes involucradas.

¹²² Sistematización de la práctica, MIP II, Casabó, 2007, Pág. 8.

¹²³ Sistematización de la práctica, MIP II, Santa Catalina, 2007, Pág. 9.

¹²⁴ Sistematización de la práctica, MIP II, CURTICUER, 2007, Pág. 6.

Más allá del surgimiento de nuevas conceptualizaciones y elementos reflexivos en torno a la demanda, se observa cierta mirada ingenua a la hora de analizar de forma integral la demanda; es decir, la misma no está restringida a un único proceso de negociación lineal que va automáticamente de la demanda en bruto a la demanda construida. En cada demanda están en juego las perspectivas de los actores involucrados, que trascienden la mera expresión de necesidades o problemas a nivel comunitario. Implica, entre otras cosas: objetivos de los vecinos organizados que realizan la demanda, intereses barriales y/ o políticos, conflictos emergentes, proyectos institucionales locales, objetivos e intereses del Programa Apex, de cada Equipo Barrial Operativo, entre otros.

Es pertinente entonces, que la consideración de la demanda no quede restringida al trabajo con los vecinos, y que el horizonte de análisis pueda ampliarse, logrando un nivel mayor de complejidad en las reflexiones realizadas.

No se trata solamente de clarificar los mensajes expresados a nivel barrial o de determinar la coherencia con la propuesta inicial de los EBOs, sino que es pertinente visualizar los distintos atravesamientos de la que es objeto la demanda.

Como se expresa en algunos trabajos, la demanda es un insumo para la construcción o delimitación del objeto de intervención. Partimos de la idea de que *“Los objetos del T.S. constituyen el recorte conceptual y por lo tanto construido que hacemos de la realidad, con un enfoque disciplinario que se sitúa en la perspectiva de la intervención y que se nutre de conocimientos que provienen de diversas vertientes. (...) La construcción del objeto de intervención consiste por tanto, en una operación de delimitación de la realidad en la cual operamos a partir de un diálogo con los objetivos institucionales, profesionales y con la situación en que se encuentran los sujetos.”*¹²⁵

Veamos como ha evolucionado este concepto en los trabajos analizados, y su relación con el proyecto de intervención.

En 1995, en los dos trabajos existe una preocupación por el objeto de intervención, siendo en uno de ellos donde se explicita con mayor claridad su construcción: *“Es entonces que partiendo, de una “demanda inicial” realizada por la Comisión (...) luego de un mes de contactos informales con algunos jóvenes y de acuerdo a los recursos con los que contábamos (...) es que construimos nuestro objeto de intervención. El mismo es: la inexistencia de un espacio de participación y de expresión de los jóvenes del barrio.”*¹²⁶ A pesar de ello, la delimitación o construcción del objeto de intervención no se plantea como un hito en el proceso, tal cual se observa en trabajos posteriores. Por otra parte, no existe una reflexión acerca del alcance del objeto de intervención y de sus implicancias.

En cuanto al Proyecto de Intervención, en ambos trabajos aparece explicitado el mismo, no con ésta denominación, sino simplemente como proyecto. Se observa que se plantean varios objetivos generales, cada uno con sus objetivos específicos. Más allá de estas especificidades, se constata, en términos generales, la existencia de objetivos a-priori sin el diálogo necesario con la realidad en la cual se interviene. A modo de ejemplo planteamos la siguiente cita: *“¿Con qué objetivos se planteó la práctica?: El objetivo planteado, era el de lograr conformar un grupo de mujeres con el cual trabajar la temática abordada en el Taller. Estos objetivos deberán conjugar los intereses tanto de los sujetos, como de la institución, así como los de las estudiantes que trabajan en la misma.”*¹²⁷

En 2002, el objeto de intervención aparece aquí claramente expuesto, siendo dicha definición, una necesidad y requisito en el proceso de aprendizaje. Según el caso, el objeto se define, se delimita o se construye.

Junto con ello, existe una clara definición en todos los trabajos de un proyecto de intervención, definido en términos de objetivos generales, específicos y actividades. El proyecto llega después de un estudio de la realidad en la que se intervendrá, y del uso de las categorías de análisis. *“En el mes de octubre dentro del marco de la materia MIP II, se nos requirió a los equipos de práctica la creación de un proyecto de intervención (...) El trabajo debió contener los siguientes ejes: contextualización del centro de práctica, estudio de categorías de análisis, delimitación del objeto de intervención, formulación de objetivos y elaboración de un plan de trabajo. La realización del proyecto nos significó una revisión del camino trazado hasta el momento, para planificar los pasos a seguir hasta la finalización de la práctica en el mes de diciembre.”*¹²⁸

Hacia 2007, la construcción o delimitación del objeto de intervención se encuentra totalmente instalada como parte del proceso, siendo un momento relevante en el mismo.

¹²⁵ Piriz, Clara; García, Socorro; Acosta, Blanca; “El objeto en Trabajo Social”, Revista Fronteras, DTS, N° 2, 1997, Fundación de Cultura Universitaria, Pág. 27.

¹²⁶ Sistematización de la experiencia, Trabajo de Estudiantes de MIP II, La Boyada, 1995, Pág. 20.

¹²⁷ Sistematización de la práctica, Trabajo de Estudiantes de MIP II, La Paloma, 1994, Pág. 3.

¹²⁸ Sistematización de la práctica, MIP II, Cerro Oeste – Santa Catalina, 2002, Pág. 23.

La construcción del objeto implicó, en estos trabajos, una reflexión que incorporó la "Pertinencia del objeto de intervención" como un nuevo elemento a considerar.

El proyecto de intervención aparece después de un proceso de análisis, de la reflexión acerca del espacio de práctica, de los actores, de las posibilidades de intervención respecto de la demanda, de los tiempos y recursos. En los trabajos finales no se presentan los documentos referidos al proyecto de intervención elaborado. Sabemos que este es elaborado sobre la base de objetivos generales y específicos, actividades, resultados y otros.

En uno de los trabajos se destaca como novedoso, la definición del objeto de estudio, previo a la definición del objeto de intervención: "**Construcción del objeto de estudio.** En un segundo momento, como se mencionó anteriormente, se desarrolló la construcción del objeto de estudio, partiendo de un análisis de las demandas de cada uno de los actores. Los actores con los que se estableció un vínculo fueron: el EBO La Paloma y la comisión de vecinos del barrio."¹²⁹

Para finalizar esta descripción, exponemos un listado de los objetos de intervención extraídos en forma textual de los trabajos:

1994¹³⁰:

- Inexistencia de un espacio de participación y de expresión de los jóvenes del barrio.

2002¹³¹:

- Espacios de integración entre Comisión y vecinos.
- La consolidación del grupo.
- Problematización de la participación en el Merendero Santa Catalina.

2007:

- Creación de un espacio de participación y recreación para los jóvenes del barrio Casabó por medio del proyecto.
- Articulación y fortalecimiento de las redes locales, potenciando la participación de los actores territoriales involucrados.
- El conocimiento de la dinámica existente entre la oferta de servicios para jóvenes y el acceso de éstos a los mismos como insumo para los diferentes actores sociales.
- El uso del tiempo libre a través de la participación de los adolescentes en el asentamiento El Tobogán.
- Relaciones de comunicación entre la Comisión y los vecinos del barrio.
- Desarrollo de las potencialidades del grupo y a partir de esto, la organización para el logro de la satisfacción de las necesidades del plantel de fútbol femenino del Club Atlético Cerro.
- Vínculo entre los jóvenes y adultos de la cooperativa CURTICUER.
- Fortalecimiento de la participación interna en el espacio de gestión del PPPY.

En síntesis destacamos que el trabajo analítico respecto de la demanda se ha complejizado en el transcurso del tiempo. Esto ha implicado la consideración de una serie de aspectos que van desde el protagonismo de los sujetos hasta elementos conceptuales que enriquecen su definición. En este sentido, a la vez que se ha complejizado, la construcción del objeto también ha tenido este proceso. Así mismo, las definiciones de los proyectos de intervención han incrementado sus componentes, que se supone derivan de elementos de la planificación estratégica y de gestión de proyectos sociales.

Ahora bien, más allá de estos elementos, nos preguntamos cual es la relación que establece el estudiante con la demanda en su práctica curricular y por ende con las acciones que desarrolla: es decir, ¿Se configura principalmente como un satisfactor de demandas?, ¿Se establece el diálogo necesario con el objeto de estudio e intervención?, ¿Cómo interfieren los tiempos de práctica en la satisfacción de demandas?, ¿Es posible acompasar estos tiempos con los tiempos reflexivos y con la realización de actividades solicitadas por la población? A respecto apuntamos el interés en concebir el objeto de intervención como objeto de estudio. Consideramos que la concepción del objeto como tal, lleva a una necesaria investigación respecto de la realidad en la que se interviene, evitando en

¹²⁹ Sistematización de la práctica, MIP II, Barrio Artigas, La Paloma, 2007, Pág. 13.

¹³⁰ En el trabajo del año 1995, mencionan el objeto como concepto pero no se encuentra expresado.

¹³¹ En uno de los trabajos el objeto de intervención no está definido con claridad, aunque se vislumbra que el mismo se relaciona con la temática de la participación.

cierta forma considerar el quehacer del Trabajador Social vinculado únicamente a la intervención.

CAPITULO IV: DEBATE EN TORNO AL ANÁLISIS ORGANIZACIONAL

Para comenzar, vamos a plantear como ha evolucionado el análisis organizacional en los trabajos de la MIP II.

En 1994-1995, en los dos trabajos de sistematización final de la práctica no aparecen referencias al análisis organizacional. Pese a ello, contamos con un documento que constituye el primer parcial exigido, y allí aparece el análisis mencionado, haciendo un recorrido por el análisis institucional e organizacional. En el mismo se destacan los siguientes ítems: Caracterización del centro de práctica (*"El análisis se basará en la organización en la que se están realizando las actividades prácticas: la Comisión de Fomento del barrio Alianza."*¹³²), Ubicación geográfica y zona de influencia, Historia y estructura interna, Dominios de la estructura organizativa, Modelo de redes, Aproximación al conocimiento de la institución a través de: la toma de decisiones y los conflictos, y los planteos instituyentes e institucionalizados. Si bien en el segundo trabajo no contamos con este primer parcial, seguramente fue realizado bajo consignas similares.

En 2002, en 3 de los 4 trabajos, se realiza el análisis correspondiente a los marcos organizacionales e institucionales. En un caso¹³³, el marco institucional está dado por la Extensión Universitaria, el Programa Apex y el Departamento de Trabajo Social. El espacio en donde trabajan lo designan como una organización de base local. En el segundo¹³⁴, la organización marco de referencia es el Programa Apex. En el tercer documento, no queda establecido un marco institucional, pero la Comisión de vecinos de San Rafael se constituye como la organización.

En 2007 se mantiene la tendencia respecto del análisis organizacional con sus componentes referidos a lo institucional y lo organizacional. Se observan distintos criterios al momento de delimitar lo institucional y lo organizacional. Expondremos este asunto en los párrafos siguientes.

En cuanto a la consideración del Programa APEX-CERRO –como centro de práctica- destacamos que:

1995: En ninguno de los dos trabajos existe una referencia exhaustiva al Programa, aparentemente es considerado como un actor más, y una organización sustento de la práctica pre-profesional. La delimitación de la práctica en el marco del Programa aparece débilmente mencionada, como por ejemplo: *"Dicha práctica, ha sido desarrollada en el marco del Taller Condición de la Mujer, su inserción al mercado laboral y su impacto en la primera infancia. Actividades prácticas que se encuentran a su vez delimitadas por constituirse dentro del Programa APEX (Aprendizaje – Extensión), cuyo objetivo consiste en desarrollar la práctica de diferentes carreras universitarias que brindan al mismo tiempo un servicio a la comunidad; el Cerro. El propósito central del Programa es el de contribuir a la atención integral de la salud de la población de la zona mencionada."*¹³⁵

2002: En todos los casos, con mas o menos elementos propios de la institución de referencia (algunos exponen los sub-programas, objetivos, la historia y demás), aparece el Programa Apex como encuadre general de la práctica y como organización de referencia. El mismo, entonces, está reconocido e integrado, y en dos de los trabajos se destacan algunas reflexiones que traspasan lo meramente descriptivo, analizando éste en un marco Universitario y Extensionista: *"En primer lugar, es importante señalar que tanto el programa Apex-Cerro, que cumple la función de extensión, como la práctica de MIP II, que se encuentra inserta en el plan de estudios de la Licenciatura de Trabajo Social; se encuentran inmersos dentro del marco institucional de la Universidad de la República. Esto significa que comparten los principios (gratuidad, autonomía, cogobierno), los fines y la organización que rigen a la Universidad, y que sirven de guía de todos los servicios que brinda la Universidad. Como consecuencia, las acciones que se realizan en e marco de la Universidad adquieren coherencia si se rigen bajo los lineamientos de la institución."*¹³⁶

2007: El Programa como Centro de práctica está totalmente reconocido por los estudiantes como encuadre general de la práctica, y como organización de referencia para la práctica. Aunque con importantes errores en la descripción del Programa, el mismo es considerado en el análisis. Se destaca que en dos de los trabajos se menciona la Extensión Universitaria, y en uno de ellos se profundiza más al respecto: *"Dicho Programa se inscribe dentro del Proyecto de Extensión de la Universidad de la República (de ahora en más UDELAR), tiene por objetivo insertar a la universidad en el ámbito comunitario, como forma de retribución a la sociedad de lo aportado por ella, para que su funcionamiento sea posible."*

¹³² MIP II Alianza: teoría, práctica y realidad, Primer parcial de Estudiantes de MIP II, La Boyada, 1994, Pág. 4.

¹³³ Sistematización de la práctica, MIP II, Cerro Oeste – Santa Catalina, 2002.

¹³⁴ Sistematización de la práctica pre-profesional MIP II, Comisión Club Colombia, La Villa del Cerro, 2002.

¹³⁵ Sistematización de la práctica, MIP II, "Alianza 1994. Las rosas del merendero", La Paloma, 1994, Pág. 2.

¹³⁶ Ídem, Pág. 9

1- EL ANÁLISIS ORGANIZACIONAL Y SU VINCULACIÓN CON LA MIP II.

Después de esta descripción general, consideramos que acerca del análisis organizacional e institucional se observan dos fenómenos:

a) Un análisis organizacional esquemático, dedicado a realizar un "ajuste" de lo observado en el espacio concreto de la práctica a conceptos de los autores sugeridos en la bibliografía del curso. Este ejercicio implica una clasificación de elementos de la práctica en esquemas teóricos pre-establecidos, sin un diálogo fluido con la propuesta conceptual.

b) Confusión en el uso de los conceptos de organización e institución. En los análisis, los conceptos no son adecuadamente utilizados, generando una comprensión parcial y desordenada del tema.

Veamos un poco más estos aspectos.

a) Al respecto se suceden una serie de instancias que básicamente implican un ejercicio de relacionar una conceptualización desarrollada por un autor X, y los elementos observados en el trabajo de campo.

En 1994 se utilizan conceptos de Lourau. R. y Etzioni. A. de la siguiente manera: "Una organización social es de acuerdo con Amitai Etzioni: "Una colectividad con unos límites relativamente identificables, un orden normativo, rangos de autoridad, sistema de comunicación y sistema de pertenencia coordinado; esa colectividad existe de manera relativamente continua en un medio y se embarca en actividades que están relacionadas por lo general con un conjunto de actividades". A esto agregan: "Como se señaló anteriormente, al interior de la organización se intentará trabajar con grupos, entendiendo un grupo como...".¹³⁸ Destacamos además, el análisis exhaustivo que hacen de los componentes de una organización, que en este caso está definida como la Comisión de Fomento del barrio Alianza. Encontramos en el análisis la ubicación geográfica y zona de influencia, historia y estructura interna, dominios de la estructura organizativa, modelo de redes, aproximación al conocimiento de la institución a través de: la toma de decisiones y los conflictos, y los planteos instituyentes e institucionalizados. El análisis, en primera instancia, no se presenta bajo una estructura rígida, sino que opera con varios componentes que son contrastados con lo que se observa en el trabajo de campo. Es para destacar, el análisis que hacen con el modelo de redes, en donde visualizan la organización, en relación a las otras con las que interactúa: CCZ 17, Vecinos, UNICEF, INDA.

En 2002, por ejemplo, los autores seleccionados son principalmente tres: Friedberg¹³⁹ y Crozier¹⁴⁰, Schvarstein, junto a Gonzalo Musitu¹⁴¹ Se establece una definición de la cuestión organizacional e institucional y sus componentes, utilizada por los estudiantes en sus análisis. Veamos algunas citas para observar lo que sucede:

"Recurrimos entonces a la definición que establece Friedberg, quien concibe a las organizaciones como: "conjunto constituido para alcanzar una meta claramente definida (...) y que disponen de una serie de procedimientos de control que les permite asegurar la subordinación de todos los medios (incluidos los humanos) a la realización de una meta.

Existen una serie de rasgos que caracterizan a una organización¹⁴²:

- División de tareas y roles: la Comisión San Rafael como asociación civil con personería jurídica tiene establecidos una serie de roles específicos, tales como presidente, secretario, tesorero, fiscales, etc. (...)

- Un sistema de autoridad cuyo objetivo es vigilar la adecuación del comportamiento de los individuos a los objetivos que se han fijado a la organización. La autoridad, en este caso, no responde a una estructura muy rígida o al menos muy evidente, pero existe. (...)

- Un sistema de comunicaciones, de relaciones y de interdependencia. (...) Debido a su relevancia, además este punto merecerá un tratamiento mas detenido.

- Un sistema de contribución-recompensa, que precisa lo que cada miembro debe aportar y lo que debe recibir."¹⁴³

¹³⁷ Sistematización de la práctica, MIP II, Santa Catalina-Cerro oeste, 2007, Pág. 5.

¹³⁸ MIP II, Alianza: teoría, práctica y realidad. 1994. Primer Parcial. Pág. 2.

¹³⁹ Friedberg, E., "Análisis sociológico de las organizaciones", CLAEH, Ficha de Capacitación N° 66.

¹⁴⁰ Friedberg, E., Crozier. M., "El actor y el sistema", 1990, México, Ed. Mexicana.

¹⁴¹ Musitu, Gonzalo, "Psicología de la comunicación humana", Bs. As, Ed. Lumen, 1993.

¹⁴² Extraído de Baraibar, C., "Sociología de las organizaciones", Ficha N°1, DTS, 2002.

¹⁴³ Propuesta de intervención. MIP II, La Paloma, 2002, Pág. 17-18.

Otro ejemplo: "Antes de analizar el análisis propuesto, se entiende conveniente hacer un breve encuadre teórico, en el que se analizará qué se entiende por "organización de base local", por "participación en organizaciones de base local" y cuales son las "motivaciones" que llevan a las personas a participar en este tipo de organizaciones.

Al momento de analizar la organización en la que trabajamos enfrentamos la dificultad para encontrar elaboraciones teóricas que dieran cuenta de las características principales de dicha organización. Por ello, construimos una aproximación teórica acerca de los aspectos fundamentales constatados en las organizaciones en las que hemos desarrollado la práctica correspondiente al nivel intermedio. Tomaremos, en un sentido amplio, la definición de organización que realiza Friedberg en el entendido que es ella la más apropiada para nuestro análisis: (...) Según esta definición las organizaciones tienen cuatro características: un sistema de roles, un sistema de autoridad, un sistema de comunicación y por último un sistema de retribución-recompensa".

Mas adelante plantean que: "De acuerdo a la definición planteada anteriormente, entendemos que el merendero es una organización, en la medida que esta constituida por un conjunto de personas creado para alcanzar una meta. El fin que se plantea el merendero es brindar un complemento alimenticio para los niños del barrio Santa Catalina (...). Las decisiones en torno a la administración, acuerdos de funcionamiento, son delegados y asumidos por el "grupo fundacionales", aquellos que tienen una larga trayectoria en el merendero y tienen fuertes liderazgos con respecto a los demás. De acuerdo con el sistema de roles, nos gustaría señalar dos roles diferenciales atribuido a dos personas que viven en frente al merendero (...) Por otro lado en cuanto al sistema de autoridad, este no existe en un plano formal, no hay cargos jerárquicos, sino por el contrario esta intenta ser una organización horizontal (...) En tercer lugar el sistema de contribución-recompensa está dado fundamentalmente por el trabajo aportado a la organización por parte de los participantes (...)"¹⁴⁴

En 2007, aparecen –junto a Schvarstein¹⁴⁵ y Etkin¹⁴⁶- otros autores considerados; ellos son Petit¹⁴⁷, Bernard Chester¹⁴⁸, Lourau¹⁴⁹, Castells¹⁵⁰, y Mayntz¹⁵¹.

"Se presentará una definición de los conceptos de institución y organización para entender el espacio en el que se desarrolla la práctica pre profesional de las estudiantes de Trabajo Social. Para ello se tomarán los aportes de Leonardo Schvarstein, quien define a las instituciones como "(...) aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social". (...) A modo de continuación, es preciso conceptualizar a las organizaciones, según el autor "Las organizaciones son su sustento material, el lugar donde aquellas (las instituciones) se materializan (...) desde este punto de vista son mediatizadoras en la relación entre las instituciones y los sujetos". Mas adelante agregan que: "De acuerdo a lo expuesto en párrafo anterior, se señalará la organización en la que se inscribe la práctica de las estudiantes de Trabajo Social. La misma se desarrolla en la organización "Programa Apex-Cerro" (...)"¹⁵²

"El espacio en el que realizamos nuestra práctica pre-profesional presenta características propias de una organización social, por esto se considera apropiado comenzar definiendo el término Organización. "Una organización es una relación, una relación social, un sistema coordinado de actividades de dos o más personas, actividades logradas por medio de la coordinación consciente deliberada y con propósito. Las organizaciones requieren comunicaciones, una disposición a contribuir probarte de sus miembros y un propósito común entre ellas (Chester, Bernard).

Cabe destacar que para el abordaje del siguiente análisis utilizamos algunos elementos de los siguientes autores: Schvarstein, Crozier y Lourau." De esta forma avanzan en el análisis tomando los elementos de: relaciones que definen la estructura organizativa, roles, el poder, sistema comunicacional, propósitos organizacionales, vinculándolos a los elementos visualizados en la práctica.¹⁵³

"El centro de práctica en el que realizamos la intervención fue la comisión de vecinos del barrio Artigas. A continuación lo analizaremos desde el enfoque organizacional, tomando como referencias las obras de Petit y Schvarstein. Petit (1984 Pág. 19) define una organización como un conjunto de individuos que comprenden grupos estableciendo relaciones de interdependencia en la consecución de un objetivo común, el cual refiere a la producción de un bien o un servicio. Partiendo de esta definición, podemos analizar que la comisión de vecinos no puede definirse como una organización, ya que carece de

¹⁴⁴ Sistematización de la práctica, MIP II, Santa Catalina, 2002, Pág. 36-39.

¹⁴⁵ Schvarstein, Leonardo, "Psicología social de las organizaciones", 1991, Bs As. Ed. Paidós / "Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas", 2000, Bs.As., Ed. Paidós.

¹⁴⁶ Etkin, J., Schvarstein, Leonardo, "La identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio", 1992, Ed. Paidós.

¹⁴⁷ Petit F. y Schvarstein, L., "Psicosociología de las organizaciones. Introducción a sus fundamentos teóricos y metodológicos", 1984, Barcelona, Ed. Herder.

¹⁴⁸ Chester, Bernard, "The functions of the executive" Harvard University, Cambridge, 1938.

¹⁴⁹ En el documento de sistematización de Santa Catalina se menciona que: "Cabe aclarar que para el abordaje del siguiente análisis utilizamos algunos elementos de los siguientes autores: Schvarstein, Crozier y Loureau" En la bibliografía no aparecen textos de los autores mencionados.

¹⁵⁰ Castells, "Organizaciones y localidades hoy", Guia de Estudio N° 2, UDELAR.

¹⁵¹ Mayntz, Renate, "Sociología de las organizaciones", 1972, Madrid, Ed. Alianza.

¹⁵² Sistematización de la práctica, MIP II, La Boyada, 2007, Pág. 9-10.

¹⁵³ Sistematización de la práctica, MIP II, Santa Catalina, 2007, Pág. 6.

ciertos elementos fundamentales de dicho concepto (...) Desde el enfoque organizacional de Petit, las organizaciones funcionan como sistemas abiertos, las cuales reciben inputs o demandas desde su entorno para luego a través de un proceso de transformación producir resultados (outputs) que impactan en dicho entorno. Respecto a este punto consideramos que el carácter cerrado de la comisión de vecinos no les permite identificar las demandas del medio, por lo que ellos mismos producen sus propios inputs. Así continúan analizando objetivos y actividades de la Comisión, y hacia el final del párrafo plantean que: "Teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados y siguiendo el enfoque de Petit, consideramos que la comisión es un sistema de carácter informal, ya que en la práctica no cumple con las características que definen a una organización formal. Estas últimas son: tener un objetivo, tareas divididas, coordinar funciones, orden, autoridad, entre otras (Petit, 1984, pág. 30)."¹⁵⁴

Para finalizar, destacamos que en uno de los trabajos se realiza un análisis a partir del pensamiento de Castells, Etkin y Schvarstein sobre la identidad y la cultura de una organización: "A los efectos del análisis es importante interpelar la cultura organizacional, entendiéndose esta como los modos de pensar, creer, hacer se encuentren o no formalizados los grupos. Estos modos de acción están dados por los participantes que pertenecen a los distintos grupos incluyéndose formas de interacción comunicativa, lenguajes propios del sistema y los distintos liderazgos que surgen y las preferencias compartidas."¹⁵⁵

Como síntesis de las citas precedentes diremos que:

- Es necesario y pertinente reconocer los componentes de una organización, mediante el uso de distintas conceptualizaciones aplicadas al trabajo de campo.
- Creemos que, junto a los componentes habitualmente desarrollados, es relevante dar cuenta de otros componentes relacionados con la identidad y la cultura de la organización, los conflictos existentes, las estrategias para el cambio, valores y creencias, tradiciones, metas, política e ideología, prejuicios, y de la relación de la organización con el entorno. Estos componentes están desarrollados en la bibliografía sugerida y usada por los estudiantes. Quizás el vínculo con el autor no logre una profundización tal, que permita captar lo rico de las propuestas conceptuales acerca de las organizaciones y sus componentes.
- Para finalizar planteamos la necesidad de utilizar además, otros aportes para que ayuden a comprender las formas organizativas con las que se trabaja a nivel barrial – comunitario: comisiones vecinales, grupos de interés, comisiones juveniles, cooperativas, entre otros.

b) como mencionamos más arriba, se produce una utilización disímil entre los conceptos de organización e institución, dándose distintos alcances a cada uno de los análisis. Observemos las siguientes citas extraídas de los trabajos:

Del año 1994-1995: "La práctica se inserta en una Comisión de Fomento; la que funciona en el Barrio Alianza. De esta forma la Comisión representa el cuadro institucional, dentro del cual se comenzó a trabajar con algunas mujeres que se vinculaban a la organización por colaborar en la atención del merendero."¹⁵⁶

Del 2002:

1- En uno de los documentos analizados plantean que el marco institucional está dado por la Extensión Universitaria, el Programa Apex-Cerro y el Departamento de Trabajo Social. Luego de desarrollar cada una, finalizan mencionando que: "En primer lugar, es importante señalar que tanto el programa Apex-Cerro, que cumple la función de extensión, como la práctica de MIP II, que se encuentra inserta en el plan de estudios de la Licenciatura de Trabajo Social; se encuentran inmersos dentro del marco institucional de la Universidad de la República. Esto significa que comparten los principios (gratuidad, autonomía, cogobierno), los fines y la organización que rigen a la Universidad, y que sirven de guía de todos los servicios que brinda la Universidad. Como consecuencia, las acciones que se realizan en el marco de la Universidad adquieren coherencia si se rigen bajo los lineamientos de la institución."¹⁵⁷

Para este caso el Merendero de Santa Catalina es considerado una organización de base local, utilizando para la reflexión, algunos elementos del análisis organizacional.

2- En un segundo caso, la Comisión vecinal San Rafael queda establecida como Organización: "Aparece así como requisito previo al planteo de las categorías de análisis, estudiar en qué medida la Comisión San Rafael constituye una organización". En páginas posteriores y luego de realizar el análisis plantean que: "Entendiendo entonces a la Comisión

¹⁵⁴ Sistematización de la práctica pre-profesional realizada con Comisión de vecinos del Barrio Artigas, MIP II, Pág. 9-10.

¹⁵⁵ Sistematización de la práctica, MIP II, Casabó, 2007, Pág. 6-7.

¹⁵⁶ Sistematización de la práctica, Trabajo de Estudiantes de MIP II, La Paloma, 1994, Pág. 3.

¹⁵⁷ Sistematización de la práctica, MIP II, Cerro Oeste – Santa Catalina, 2002, Pág. 9.

San Rafael como organización, estamos en condiciones de seguir adelante con las categorías de análisis."¹⁵⁸

3- En un tercer documento se plantea que: *"El espacio de práctica en el cual nos encontramos insertas tiene como marco organizacional al programa Apex-Cerro. El Apex, cuya sigla significa Aprendizaje-Extensión, intenta articular los diversos servicios universitarios con el fin de operar conjuntamente. Es por esto que se define como un programa de integración de la docencia, la investigación y el servicio a la comunidad."*¹⁵⁹

Del 2007, resumimos a continuación lo expresado en los 6 trabajos:

1- Las condiciones institucionales son Programa Apex-Cerro y Programa "Básquet crece contigo". En cuanto al análisis organizacional plantean que: *"En cuanto a nuestro espacio de intervención nos insertamos en el ámbito de las redes organizacionales del barrio Casabó, pues nuestra práctica no se enmarcó en una organización específica"*¹⁶⁰

2- El marco Institucional es el Programa Apex- Cerro, y realizan además un análisis organizacional e institucional del centro de práctica.¹⁶¹

3- La organización en la cual se enmarca la práctica es el Programa Apex- Cerro. Realizan un análisis del centro de práctica desde el enfoque organizacional, *"(...) se señalará la organización en la que se inscribe la práctica de las estudiantes de Trabajo Social. La misma se desarrolla en la organización "Programa Apex-Cerro", se entiende como tal porque se trata de un conjunto de personas ubicadas en una estructura jerárquica, relacionadas a las tareas que están orientadas al logro de objetivos y para ello ordenan los recursos que dispone. Dicha organización pertenece a la institución Universidad de la República."*¹⁶²

4- Bajo el ítem Condiciones institucionales realizan una descripción de las políticas institucionales de la organización de referencia, el Apex. Además, realizan un análisis del centro de práctica desde el enfoque organizacional: *"El centro de práctica en el que realizamos la intervención fue la comisión de vecinos de barrio Artigas. A continuación lo analizaremos desde el enfoque organizacional..."*¹⁶³

5- *"Es necesario a la hora de articular el proceso de práctica pre profesional, presentar la institución en la que este se enmarca (es el Programa Apex -Cerro)"* Posteriormente plantean el análisis organizacional de la Cooperativa CURTICUER como una organización, a lo que agregan que: *"En el caso de CURTICUER podemos decir que son varias las instituciones que la atraviesan; entre ellas encontramos la institución vivienda, cooperativa, tiempo libre, juventud y participación."*¹⁶⁴

6- En cuanto al análisis institucional plantean que: *"En primer lugar es pertinente desarrollar una breve definición de lo que entendemos por institución y organización, dejando en claro las diferencias que existen entre ellas",* a lo que más tarde agregan: *"Identificamos al CAC (Club Atlético Cerro) como una organización que está atravesada por la institución fútbol, que trasciende el territorio, ya que la organización CAC está regida por otra organización que se encuentra en un nivel jerárquico superior: la AUF (Asociación Uruguaya de Fútbol)."*¹⁶⁵

Como se observa, existe un uso esquemático de los conceptos, destacando algunas variantes:

- Programa Apex como Institución.
- Programa Apex como Organización, atravesada por políticas institucionales (por ejemplo la Extensión Universitaria).
- El espacio concreto de práctica como Organización, ya sea este una Comisión de vecinos, una Cooperativa u otros.
- Comisión de vecinos como cuadro institucional, y organizaciones funcionando en la misma (años 1994-95).

Partamos de la base de que cualquier colectivo puede ser analizado desde el enfoque organizacional, y quedará establecido como organización, grupo, etc., con los componentes que muchos de los autores plantean. Ahora, cabe realizar algunas consideraciones al respecto:

- El Programa Apex es una organización y puede ser analizada a través del enfoque organizacional. En general, es analizada como Institución, en la medida en que es el marco institucional por medio del cual los estudiantes se insertan en el territorio, con la representación que ello implica, es decir: el Apex representa a la Universidad de la

¹⁵⁸ Propuesta de intervención. MIP II, La Paloma, 2002, Pág. 17-18.

¹⁵⁹ Sistematización de la práctica pre-profesional MIP II, Comisión Club Colombia, La Villa del Cerro, 2002, Pág. 3.

¹⁶⁰ Sistematización de la práctica, MIP II, Casabó, 2007, Pág. 5-6.

¹⁶¹ Sistematización de la práctica, MIP II, Santa Catalina, 2007, Pág. 5-6.

¹⁶² Sistematización de la práctica, MIP II, La Boyada, 2007, Pág. 10.

¹⁶³ Sistematización de la práctica, MIP II, Barrio Artigas, La Paloma, 2007, Pág. 7-9.

¹⁶⁴ Sistematización de la práctica, MIP II, CURTICUER, 2007, Pág. 4, 12.

¹⁶⁵ Sistematización de la práctica, MIP II, "Con la cabeza hecha pelota", La Villa del Cerro, 2007, Pág. 9 y 11.



República, como Institución de producción del saber y formadora de profesionales, en un marco principalmente Extensionista, pero conjugando las tres funciones universitarias. Además, el Apex representa por sí, una serie de políticas institucionales, postulados, etc. En los análisis realizados, se han destacado estos factores referidos a la política institucional de Apex, principalmente en los del año 2002. Considero que sería deseable que en todos los trabajos aparecieran estas reflexiones.

- El espacio concreto de práctica en general es analizado como la organización de referencia, con los elementos conceptuales de los autores seleccionados. Como mencionamos más arriba, puede suceder que una lectura superficial de los mismos, le quite utilidad para el análisis que realizan.

Destacamos la relevancia de los análisis desarrollados en el marco de la MIP II, que contribuirán a la comprensión de las organizaciones en las cuales se inserten y de las organizaciones en general. En primer lugar, la comprensión del marco institucional por medio del cual realiza la práctica, en este caso el Programa Apex. El análisis de la historia, estructura, objetivos y actividades desarrolladas por el Programa resulta pertinente para comprender la génesis y los cometidos de la organización. En este marco es conveniente también, captar cual son las políticas institucionales que están presentes en la organización y las que determinan su accionar. En este sentido, y respecto del Programa Apex, existen algunos elementos a destacar y que enriquecen el análisis: las funciones universitarias, en especial la Extensión como eje articulador del Programa, la atención primaria en salud, la participación comunitaria, el modelo de aprendizaje y enseñanza Apexiano, la interdisciplina, entre otros.

La consideración de estos factores permitirá que el estudiante comprenda que el Programa Apex no es solo una organización que le brinda sustento físico para su práctica, sino que cada intervención en el territorio esta mediada por los determinantes antes mencionados; y que en definitiva, el estudiante representa a la Institución, con todo lo que ella implica. Además, debe tenerse en cuenta que el Apex como organización se construye con las prácticas de quienes intervienen en y a través de él, por tanto cada intervención adquiere un nuevo lugar dentro de la misma.

Respecto del espacio concreto donde se realiza la práctica, los análisis expresados no logran captar la dinámica de la organización, que se pierde en ciertos esquematismos y clasificaciones realizadas mediante el uso de categorías de alguna propuesta teórica seleccionada.

En síntesis, el análisis respecto de las organizaciones e instituciones puede ser realizado bajo ciertos parámetros conceptuales que son necesarios para el entendimiento de este tipo de colectivos. Pero este análisis debe dar cuenta también de la dinámica de las organizaciones y de las cuestiones institucionales que están presentes en la misma. No es pertinente que el mismo se traduzca en conceptualizaciones demasiado rígidas respecto de la vida cotidiana de la organización. En cuanto a los conceptos de organización e institución, los cuales son confundidos en ocasiones, será necesario clarificar el alcance de los mismos, y el uso coherente para el análisis.

CONSIDERACIONES FINALES

Hemos realizado a lo largo del trabajo, un recorrido por los principales temas que hacen a los componentes teórico-metodológicos, su relación con el proceso de formación profesional de la Licenciatura en Trabajo Social y específicamente, en el marco de las Metodologías de Intervención Profesional del Plan 1992. Junto con ello, efectuamos un ejercicio analítico referido a la experiencia de los estudiantes de la MIP II en el Programa Apex-Cerro, que nos permite arribar a algunas conclusiones preliminares sobre los temas mencionados.

En este marco entonces, retomemos las preguntas iniciales que guiaron la reflexión:

I- ¿Cómo se produce el acercamiento a la realidad social en el proceso de aprendizaje en el marco de la práctica pre-profesional?, ¿Cuál es la metodología utilizada?; ¿Qué aspectos se toman en cuenta y que otros se dejan de lado en el acercamiento y análisis de la realidad? Respecto de este punto podemos decir que la intervención se rige por el esquema básico de Investigación-Diagnóstico-Ejecución-Evaluación. El mismo fue considerado como método de intervención profesional en los trabajos del año 1994-1995, considerando el proceso de retroalimentación como una condición indispensable para cualquier intervención profesional. El debate en torno a la metodología, su énfasis en considerar la misma como etapas sucesivas en torno a la secuencia mencionada, y su constitución como método de la intervención profesional, tuvo su auge en el debate hasta mediados de la década del 90', debate que posteriormente parece haber quedado saldado. Aparentemente no se discute hoy día si existe o no un método en Trabajo Social, y si este método es el método de intervención profesional. Como ya mencionamos, consideramos que este esquema constituye un esquema básico para cualquier intervención, con la coherencia necesaria entre diagnóstico, objetivos y formas alcanzar los mismos.

Más allá de que no existan mayores cuestionamientos respecto de este esquema básico, se destaca que la rigidez del mismo -considerado como administración de etapas sucesivas-, puede limitar las posibilidades de visualizar la intervención como un proceso dinámico, en constante revisión y enriquecimiento. Se observa un esfuerzo didáctico para que el estudiante identifique otros hitos en el proceso que le permitan una lectura más global respecto de la intervención, visualizado principalmente con la incorporación de las categorías de análisis, la construcción del objeto y la reflexión a partir de estas construcciones. Este esquema mantiene una cierta rigidez, que quizás pueda contribuir a la generación de un pensamiento lineal que no logre captar la dinámica de la realidad. Con este esquema de intervención se observa que existe un corte entre el momento en que se estudia un fenómeno y el momento en que se interviene, no produciéndose -en general- una vuelta a aquellos elementos que contribuyeron al entendimiento del mismo, para su re-consideración.

El debate en torno al método y la metodología implica evidentemente, la consideración de sus componentes teórico-conceptuales, que trascienden notoriamente la consideración realizada anteriormente. En los trabajos del año 1994 y 2002 se destacan interesantes reflexiones sobre este punto, las cuales no se proyectaron en los trabajos del año 2007. Evaluamos como muy necesario la incorporación de las mismas en todo proceso de práctica pre-profesional.

Junto a ello, la consideración y el aprendizaje -en el Plan de estudios 1992- de la metodología de la intervención separada de la metodología de la investigación, podría conducir a entender las mismas no como procesos asociados, sino divorciados en la práctica. Se constata, en otros trabajos de sistematización no analizados aquí, un esfuerzo porque las prácticas de la MIP II se desarrollen bajo investigaciones sobre alguna temática del espacio barrial, en un intento por asociar ambos procesos. Falta, sin duda, fortalecer esta línea de trabajo en el Programa, máxime cuando se encuentran en el trabajo, variadas temáticas sobre las que el Trabajo Social como disciplina tiene mucho que aportar.

II- ¿Qué tipo de articulaciones se dan entre los distintos componentes del análisis? ¿Cómo se manifiesta la relación teoría - práctica?; ¿Podríamos decir que existe una articulación o una unidad teoría - práctica en estos procesos? Estas preguntas nos remiten a ciertos problemas que se relacionan con la fragmentación en dos sentidos: en la lectura que se hace de la realidad, y en la vinculación de la teoría con la práctica. Creemos que a través de los sucesivos Planes de Estudio se ha tratado de que el estudiante se forme entendiendo que la realidad es un todo y que metodológicamente se puede apelar a su división en categorías, mediaciones o dimensiones que a los efectos analíticos contribuyan a una comprensión integral de la misma. Las prácticas de caso-grupo-comunidad inducían a explicar la realidad mediante conceptualizaciones referidas a cada campo de actuación, limitando la lectura integral de los fenómenos. Mediante la creación de los talleres de Teoría y Práctica Profesional se buscó generar un espacio de trabajo en donde el estudiante pudiera captar las dimensiones de la

realidad en el mismo espacio. En el Plan 1992, mediante la creación de las asignaturas MIP y los dispositivos de Talleres temáticos y los espacios de Supervisión, se apeló a que en el aprendizaje estos elementos alcanzaran un mayor nivel de articulación. A su vez, se intentó que en dichos espacios se articulara la teoría a partir de una práctica concreta. El mayor componente de teoría de distintas disciplinas del Plan 1992 contribuiría a nuevos aportes para lograr una comprensión más cabal de los espacios de práctica. En síntesis: comprender la realidad en forma integral y no separar o dicotomizar la unidad teoría-práctica.

En relación a esto, expusimos básicamente dos procesos:

a- Mayor profundización en el análisis. En este punto mencionamos que se han considerado cada vez más:

- los elementos históricos que hacen al espacio de práctica;
- los determinantes macro y las políticas nacionales, así como los indicadores que explican la realidad local en la que se desarrolla la práctica.
- en las categorías de análisis seleccionadas, se ha profundizado en cada una de ellas con mayor rigor conceptual.

Si el componente de teoría del Plan 1992 y de las asignaturas complementarias contribuyó en este punto, se puede evaluar primariamente como un aspecto favorable.

b- Fragmentación al momento de analizar la realidad.

Pese al proceso antes mencionado, consideramos que aun existen carencias al momento de articular unos elementos con otros, de lo macro con lo micro, de unas y otras categorías. En este marco, es necesario evaluar en que medida la estructura de las MIP logró una articulación en este sentido.

Respecto de la relación teoría-práctica, la misma sigue siendo un eje de discusión en las prácticas curriculares. En general no se habla de unidad teoría-práctica y cuesta entender que ambos momentos son constitutivos de toda intervención. En este marco y respecto del Plan de estudios es necesario re-pensar:

- cómo llega el estudiante a la práctica curricular en cuanto a su comprensión de la teoría y de la práctica, con que elementos conceptuales cuenta para abordar esta cuestión.
- que dispositivos didácticos es necesario instrumentar para no caer en la polarización de ambas.
- que lugar y relevancia se le da a las prácticas curriculares como momento en la formación profesional en donde se articula la teoría en relación a una práctica concreta, específica.

III- Respecto del análisis organizacional y su relación con la MIP II, se destaca el uso de conceptualizaciones en forma indiscriminada, utilizadas para describir la organización barrial en donde se realiza la práctica. Si bien estas conceptualizaciones son necesarias para entender las características del espacio donde se trabaja, creemos que es necesario darle una mayor complejidad al análisis en dos sentidos:

a- Captar nuevos elementos para el análisis que trasciendan los elementos básicos de cualquier organización y que se relacionen más con los conflictos emergentes, los intereses en juego, los elementos simbólicos, la cultura. Junto con ello, puede ser pertinente el uso de nuevas conceptualizaciones referidas a las organizaciones barriales en los que el estudiante desarrolla la práctica.

b- Realizar pero trascender el ejercicio clasificatorio con los conceptos de organización e institución.

IV- Respecto de la demanda y del objeto de intervención, observamos que se ha profundizado más en su construcción o delimitación. Esto implicó la consideración de mayores elementos teóricos, y para el objeto de intervención, un ejercicio del pensamiento de cara a seleccionar qué "sector" del problema elijo para intervenir en el mismo. Es necesario preguntarse hasta donde dicha selección y segmentación de la realidad, no limita la capacidad del estudiante para pensar ese objeto en relación con el todo, concibiéndolo en primera instancia como objeto de estudio inmerso en una globalidad que también lo explica.

Es imprescindible analizar qué vinculaciones establece el estudiante en relación a las demandas que le son realizadas. En este sentido se puede augurar el beneficio que trajo la problematización de la demanda (demanda en bruto y demanda construida). Pese a ello, dichos análisis no deberían quedarse en la descripción del pasaje de un estado a otro, sino captar la relación del profesional en relación a la misma, es decir, reflexionar hasta donde el

Trabajador Social es un satisfactor de demandas (en este caso barriales-comunitarias, pero también institucionales) y de qué forma se construye el objeto en relación a las mismas.

Coincidimos en que es necesario: "(...) Rescatar la necesaria coherencia lógica entre el análisis de la realidad, el objeto de intervención definido y las líneas de intervención que estos –análisis y definición-, sugieren. Las estrategias, entonces, derivan de la reflexión sobre la realidad a intervenir y no de una práctica a-crítica, inmediateista, que acabe por contribuir a la reproducción de las mismas situaciones (...) ni la teoría debe establecer una relación de dominación respecto de la práctica, ni la práctica respecto de la teoría. Aquí se ha propuesto recomponer la relación teoría-práctica, situando ambos momentos en un mismo plano de igualdad. Se plantea entonces, la idea del conocimiento no como una función contemplativa sino problematizando cómo el conocimiento aporta a la transformación de la realidad."¹⁶⁶

Teniendo en cuenta estas consideraciones, volvemos a la formación profesional y a la constitución de la matriz de aprendizaje. Como mencionamos al principio, la forma en que cada individuo organiza su conocimiento es particular, depende de su historia, experiencias y demás. Pero en la formación profesional hay una direccionalidad del proceso educativo, marcado básicamente por el Plan de Estudios y por los dispositivos didácticos asociados al mismo. En este sentido, las prácticas curriculares en la Licenciatura adquieren –a nuestro entender- un lugar de relevancia, ya que son espacios de privilegio para el ejercicio pre-profesional en un marco institucional apropiado.

Ahora bien, si observamos el análisis aquí realizado a partir de los trabajos de sistematización, se observan algunos procesos asociados a la fragmentación en la práctica: la implementación de lo metodológico como etapas administrativas, de lo macro con lo micro, de las categorías entre sí, de la teoría con la práctica, de la investigación separada de la acción, de la consideración del objeto como objeto de intervención y no de estudio. Es necesario evaluar estos elementos como constitutivos de la matriz de aprendizaje bajo la órbita del Plan 1992. Será esta una línea de trabajo a profundizar a futuro. A propósito es necesario mencionar en este momento, que se cuenta con una vasta producción de trabajos de estudiantes que pasaron por el Programa Apex-Cerro, la cual merece un tratamiento teórico que sin duda arrojará interesantes resultados.

Para finalizar plantearemos algunas reflexiones sobre la relación entre los centros de prácticas y las necesidades de formación. Consideramos que las prácticas curriculares deben estar realizadas en el marco de convenios con distintos centros de práctica, que den las garantías necesarias para el cumplimiento de los objetivos académicos de los estudiantes, así como también, asegurar la prestación de un servicio por parte de los mismos. No se debe perder de vista esta perspectiva, por tanto se debe asegurar cierto nivel de seguimiento y coordinación para que el proceso de aprendizaje se cumpla eficazmente.

Es deseable que las prácticas pre-profesionales encuentren en la Extensión Universitaria, un marco general en el cual operar y contribuir. En este sentido, es adecuado promover un debate entre docentes y estudiantes acerca del alcance de este encuadre Extensionista, y la contribución a un proyecto más amplio. Partimos de la base de que la Extensión Universitaria es una responsabilidad de todos, y que nos compete, en ese sentido, contribuir al debate y al enriquecimiento de la misma.

Coincidimos con las docentes Laura Paulo y Dorely Pérez al plantear que: "*El acuerdo que se hace con los centros de práctica, implica que los actores que acepten integrarse a una experiencia de práctica pre-profesional, asienten acompañar las exigencias curriculares así como los docentes se comprometen a acompañar esas exigencias, con las singularidades del espacio de práctica. En principio, se trata de una negociación donde ambas partes respetan las necesidades de otros y son respetados en sus particularidades. Ninguno está exclusivamente en función del otro sino que cooperan en una experiencia conjunta que pretende producir resultados positivos para ambas partes.*"¹⁶⁷

Junto con ello, agregamos que es totalmente necesario que en cada centro de práctica, se generen procesos de trabajo a largo plazo, que son fundamentales para el logro de los objetivos de formación y de prestación del servicio. No es posible pensar en buenos resultados si se cambian permanentemente los espacios donde los estudiantes trabajan, exceptuando claro, aquellas circunstancias en las que luego de una evaluación, se considere que la

¹⁶⁶ Fernández, Lorena; Lema, Silvia, Espasandín, Cecilia, "El espacio de supervisión como espacio de aprendizaje", Pág. 137, en "Prácticas pedagógicas y modalidades de supervisión en el área de familia", Org: De Martino, Mónica - Gabin, Blanca, UDELAR, FCS, DTS, CSE., 2008.

¹⁶⁷ "Atributos críticos con relación a los centros de práctica", Documento elaborado para la Red Rioplatense de Articulación de docencia, investigación y Extensión de Unidades Académicas de Trabajo Social, Abril 2007.

intervención ha cumplido los objetivos.

Por otra parte, es necesario que existan en cada centro de práctica, proyectos en curso en los cuales el estudiante se pueda insertar. Dadas las características de las prácticas pre-profesionales, en cuanto a la formación y el tiempo, no es posible realizar acciones sin un encuadre claro. En este sentido, el estudiante debe comprender y discutir su inserción en el marco de proyectos más generales, captando la dimensión de su trabajo en relación a ellos.

En el marco de estos proyectos institucionales globales a los que hacemos referencia, se deberían promover investigaciones sobre la realidad en la que se trabaja, lo cual contribuye a que:

- de esta forma se promueva el interés de los estudiantes en desarrollar proyectos de investigación.
- estos proyectos contribuyan a enriquecer el conocimiento referido a la población con la que se trabaja.
- desarrollar investigaciones atendiendo a nuevas demandas y nuevos procesos emergentes, detectados por la organización de referencia o por los propios estudiantes en el trabajo de campo: *“La potencialidad implícita en estos espacios (de práctica) radica además en la posibilidad de construir políticas institucionales que signifiquen mejores formas de vinculación entre la academia y los diferentes actores de la sociedad civil y del Estado. La posibilidad de encontrar espacios de inserción profesional que permitan construir propuestas y respuestas frente a las diferentes expresiones de la cuestión social, frente a las necesidades y demandas de los ciudadanos (...) La práctica social histórica es el fundamento, finalidad y criterio de verdad de la teoría entendida como categorías que reproducen en forma ideal, el movimiento de la realidad. Profundizar las actuaciones con este sentido, es lo que permitirá interpretar demandas emergentes, construir formas de abordaje y en definitiva, innovar en la intervención profesional para romper con el conservadurismo en la profesión.”*¹⁶⁸.
- fortalecer, desde la formación, la línea de investigación en Trabajo Social y la función social del conocimiento universitario, como proyecto social y Extensionista.

Coincidimos en que: *“Desde los debates actuales del Trabajo Social, existe de parte de un sector importante del colectivo profesional, la preocupación por romper con una tradición conservadora que no ha logrado superar de concepción de subalternidad de la profesión, una concepción que continua ubicando a los Trabajadores Sociales como operadores terminales de políticas sociales. Entendemos que una oportunidad de avanzar en esa concepción de ruptura, es desde la propia profesión académica y desde un enfoque redimensionado del relacionamiento con las organizaciones que convenían con el departamento de Trabajo Social. En términos generales la visión de la profesión instalada en el imaginario colectivo de la sociedad civil es coincidente con aquella tradición conservadora. Las organizaciones esperan de los estudiantes un producto que se corresponde con esa concepción. Instalar entonces el debate en conjunto, interpelar e interpelarnos, puede ser un camino que contribuya a superar estas posturas y avanzar en la construcción de la identidad del Trabajo Social.”*¹⁶⁹

El Programa Apex-Cerro, concebido como Programa Integral, contiene en si mismo un gran potencial para el desarrollo de las prácticas curriculares de Trabajo Social. Por un lado permite conjugar la prestación de un servicio, con la investigación a partir de los problemas detectados en el trabajo de campo. Junto con ello, el estudiante se puede insertar en procesos de trabajo de mediano y largo plazo a los cuales contribuir, o crear nuevos a partir de las propias prácticas. Pese a estos potenciales espacios de trabajo, a partir del año 2005 se viene produciendo un descenso abrupto de estudiantes de Trabajo Social en el Programa, en el marco de las MIP y en otras asignaturas.

El Programa Apex y el Departamento de Trabajo Social tienen en su haber el restablecimiento y mejora de las relaciones, desarrollando nuevos proyectos para la inserción de estudiantes de la Licenciatura, en la vinculación con el trabajo comunitario y el abordaje de los problemas en conjunto con otras disciplinas. Ha sido destacado el servicio que prestan los estudiantes de Trabajo Social para el trabajo barrial, siendo la disciplina por excelencia que desarrolle –con conocimiento de causa- un trabajo responsable y que dé continuidad a los procesos. Así mismo, debe destacar la importancia que reviste el Programa Apex, en el marco de objetivos Extensionistas y de generación de conocimiento de acuerdo a los problemas sociales emergentes.

Para ello será necesario llegar a acuerdos para establecer propuestas pensadas y planificadas para la inserción de los estudiantes de Trabajo Social.

¹⁶⁸ “Atributos críticos con relación a los centros de práctica”, Documento elaborado para la Red Rioplatense de Articulación de docencia, investigación y Extensión de Unidades Académicas de Trabajo Social, Abril 2007.

¹⁶⁹ Ídem, 2007.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Arancibia, Violeta; Herrera, Paulina; Strassers, Catherine; "Manual de Psicología Educacional", Facultad de Ciencias Sociales, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1977.
- Bentura, Pablo; Sarachu, Gerardo; "Hacia donde va el Servicio Social? Anotaciones para una crítica de la formación profesional", Revista Trabajo Social, 2001, N° 23.
- Borgianni, Elisabete, Montañó Carlos (orgs.), "Metodología y Servicio Social. Hoy en debate", Brasil, Cortez Editora, 2000.
- De Martino, Mónica, "Reflexiones y oportunidades para el Trabajo Social. Nuevos escenarios y estrategias", V Congreso e Trabajo Social en Uruguay, Montevideo, 5 al 7 de Agosto 2003, Ed. EPPAL.
- De Martino, Mónica; "Una breve aproximación a la producción de conocimientos y procedimientos metodológicos.", Revista Regional de Trabajo Social, Montevideo, N° 17, Año 1999, Ed. EPPAL.
- De Martino, Mónica, "Apreciaciones en torno del concepto de método en Trabajo Social", En "los debates actuales en Trabajo Social y su impacto a nivel regional", Org. Silvia Rivero, CSC-DTS-FCS- UDELAR - Seminario Taller 2003.
- De Martino, Mónica; Gabin, Blanca (org), "Prácticas pedagógicas y modalidades de supervisión en el área de familia", UDELAR, FCS, DTS, CSE, 2008.
- Departamento de Educación de la Escuela de Nutrición, "Pedagogía Universitaria: Modelos. Una contribución para la Formación Pedagógica del Docente Universitario", Montevideo, 1998.
- Departamento de Educación de la Escuela de Nutrición, "Programación de un curso. Una contribución para la formación pedagógica del docente universitario", Montevideo, 1998.
- Dornell, Teresa, Rovira Cristina, "Alcance ontológico de la epistemología en Trabajo Social. Una interrogante a trascender", Servicio de Documentación en Trabajo Social, N° 8, Fundación de Cultura Universitaria.
- Etkin, Jorge; Schvarstein, Leonardo, "Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio", 1992, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Guerra, Yolanda, "La instrumentalidad del Servicio Social", Editorial Cortez, Dan Pablo, 2007.
- Kosik, Karel, "Dialéctica de lo concreto", México, Editorial Enlace Grijalbo, 1967.
- Kruse, Herman, "en Procura de nuestras raíces", en Cuadernos de Trabajo Social, UDELAR, FCS, DTS, N° 3, 1994.
- Lourau, René, "El análisis institucional. Hacia la intervención socioanalítica" Materiales de consulta MIP II.
- Malacalza, Susana, Aproximaciones al problema metodológico desde la perspectiva del trabajo social, Revista Escenarios Revista institucional de la Escuela Superior de Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata, Año 1, N° 1996.
- Montañó, Carlos, "Análisis de las matrices del Trabajo Social en el Uruguay, a través de sus Planes de Estudio." en Cuadernos de Trabajo Social, UDELAR, FCS, DTS, N° 3, 1994.
- Netto, José Paulo, "Razón, ontología y praxis", Traducción de Blanca Gabin del artículo publicado en la Revista Servicio Social y Sociedad, N° 44, 1994.
- Nicola Abbagnano, "Diccionario de Filosofía", México, Ediciones Fondo de Cultura Económica, 1992.

- Ortega Cerchiaro, Elizabeth, "El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguaya en el período neobatllista", Montevideo, Editorial Trilce, 2008.
- Pampliega de Quiroga, Ana, "Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento", Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1992.
- Paulo, Laura (coord.), "Las prácticas curriculares de nivel intermedio" Documento de Sistematización, Departamento de Trabajo Social, Montevideo, 2003.
- Paulo, Laura; Pérez, Dorely, "Atributos críticos con relación a los centros de práctica", Documento elaborado para la Red Rioplatense de Articulación de docencia, investigación y Extensión de Unidades Académicas de Trabajo Social, Abril 2007.
- Piriz, Clara; García, Socorro; Acosta, Blanca; "El objeto en Trabajo Social", Revista Fronteras, DTS, N° 2, 1997, Fundación de Cultura Universitaria.
- Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Programa de estudos pós-graduados em Serviço Social, "Ontología social, Formacao Profissional e Política", 1997.
- Pozo, Juan Ignacio, "Aprendices y maestros", Madrid, Editorial Alianza, 1996.
- Rivero, Silvia, (Org), "Los debates actuales en Trabajo Social y su impacto a nivel regional", CSC-DTS-FCS-UDELAR - Seminario Taller 2003.
- Rubio, J. Francisco, "El proceso de enseñanza aprendizaje", s/d.
- Sánchez Vázquez, "Filosofía de la praxis", Barcelona, Editorial Crítica, 1980.
- Schvarstein, Leonardo, "Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes", 1992, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- X° CONGRESO NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL, "Trabajo Social en un contexto de cambio: una mirada hacia nuestro quehacer profesional", 15 y 16 de mayo de 2008. DTS, DCS, ADASU.

CUADERNOS Y REVISTAS

- Cadernos ABESS, "A Metodología no Serviço Social", N° 3, Cortez Editora, 1989.
- Cuadernos de Trabajo Social, Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, N° 3, 1994.
- Trabajo Social. Revista Uruguaya de Servicio Social, Año II, N° 8, 1989.
- Trabajo Social. Revista Uruguaya de Servicio Social, Año III, N° 9, 1990.
- Revista de Trabajo Social, N° 14, Año VII, Octubre 1995.
- Revista Fronteras, DTS, Universidad de la República, N° 2, 1997, Fundación de Cultura Universitaria.
- Revista Regional de Trabajo Social, Montevideo, N° 17, Año 1999, EPPAL.

OTRAS FUENTES CONSULTADAS

- Ordenanza del Programa Apex-Cerro – UDELAR. Noviembre 1992.
- Plan de Estudios 1992.

TRABAJOS REALIZADOS POR ESTUDIANTES DE LA MIP II EN EL PROGRAMA APEX- CERRO

- 1994 - "Alianza: Teoría, práctica y realidad".
- 1994 - "Alianza 1994. Las rosas del merendero".
- 1995 - La Boyada: "Sistematización de la experiencia".

- 2002 - La Paloma. Comisión San Rafael.
- 2002 - La Villa del Cerro: "Sistematización de la práctica pre-profesional MIP II. Comisión Club Colombia".
- 2002 - Rincón del Cerro: "Sistematización de la práctica".
- 2002 - Santa Catalina: "Sistematización de la práctica".

- 2007 - Casabó: "Sistematización".
- 2007 - La Boyada: "Sistematización de la práctica".
- 2007 - La Paloma: "Sistematización de la práctica pre-profesional realizada con la Comisión de vecinos del Barrio Artigas".
- 2007 - La Villa del Cerro: "Matemáticamente tenemos chance (de hacer la práctica)".
- 2007 - La Villa del Cerro: "Con la cabeza hecha pelota".
- 2007 - Rincón del Cerro: "CURTICUER".
- 2007 - Santa Catalina: "Somos lo que hacemos para cambiar lo que somos".