

La categoría de intervención social como intervención educativa en trabajo social

The category of social intervention as an educational intervention in social work

César Tello¹

ORCID: 0000-0003-1667-6075

DOI: 10.47428/22.1.5

Recibido: 28/3/2024. Aceptado: 14/7/2024.

Resumen

En este artículo se presenta el desarrollo de modo analítico y con la intención de poner en debate en el campo del trabajo social la categoría de intervención. En términos de la multidimensionalidad que la constituye: política, ética y educativa. Concibiendo esta última como la intencionalidad de transformar la realidad social. En este sentido sostenemos que la base de la acción de la intervención es previa y tiene que ver con su construcción y posicionamientos teóricos. Así, argüimos que los lazos establecidos en la intervención deben generar reflexividades sociales, políticas, históricas y económicas en y con los y las *nadies*. Es decir, hay un proceso educativo (no escolar) que debería generar las reflexiones sobre la emancipación y opresión de aquellas y aquellos con quienes decidimos intervenir a partir de sus necesidades.

Palabras clave

Intervención social, intervención educativa, formación académica, ejercicio profesional

¹ Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Posdoctorado en Trabajo Social (en curso, UNLP). Profesor adjunto de Teoría y Práctica de la Educación (UNLP).

Correo electrónico: cesargeronimotello@yahoo.com.ar

Abstract

This article analytically presents the intervention category and puts it into a debate in social work. Concerning its multidimensionality, it is political, ethical, and educational, with a significant emphasis on the latter. We conceive the educational dimension as the intention to transform social reality. In this sense, we maintain that the basis of the action of the intervention is prior and has to do with its construction and theoretical positioning. Thus, we argue that the ties established in the intervention must generate social, political, historical, and economic reflexivity in and with the *nobodies*. This educational process is not just a part of the intervention, but a significant aspect that should create reflections on the emancipation and oppression of those with whom we decide to intervene based on their needs.

Keywords

Social intervention, Educational intervention, Academic formation, Professional practice

Introducción

En este artículo, buscamos revisitarnos los abordajes teórico-epistemológicos de las matrices de la categoría de intervención en el campo del trabajo social, desde nuestra perspectiva, como intervención educativa.

Es necesario considerar, como aclaración preliminar, que no nos referimos a la tarea de quienes ejercen la profesión de trabajo social en el ámbito escolar, sino a las intervenciones profesionales en diversos espacios: centros de salud, barrios, escuelas, hospitales, entre otros.

En consecuencia, y habiendo hecho estas aclaraciones, nuestra afirmación es que las intervenciones sociales son o deberían ser intervenciones educativas². Si no está presente esta dimensión en la intervención social, la misma no podría ser considerada como tal en términos de su complejidad y de la definición que asumimos desde una perspectiva teórica-epistemológica en relación a la práctica. Será otra cosa, la podremos definir de otra forma, habrá que buscar otra categoría para aquello que realiza el trabajador o la trabajadora social cuando no se incluye la dimensión educativa.

Y esto es lo que queremos poner en debate en nuestro campo académico y profesional del trabajo social.

2 No hacemos referencia al campo de la pedagogía, aunque se toman componentes que se desprenden de ella.

Sin dudas, nosotros asumimos una posición teórico-epistemológica y, por lo tanto, ético-política de la concepción de educación. De este modo nos posicionamos ante la conceptualización y acción de la intervención social como acto intencional en el campo profesional del trabajador o trabajadora social siguiendo a Falla Ramírez (2016) cuando afirma que «en el trasfondo de la intervención profesional se encuentra su intencionalidad» (p. 125).

En primer lugar, debemos abordar la categoría de intervención social como acto profesional del trabajador o trabajadora social en su *finalidad* y *multidimensionalidad*. Y, comprendiéndolo en términos de Rozas Pagaza (2010), «siempre como un campo problemático» (p. 46). Esta se da en el espacio concreto de la práctica profesional, pero puede y debe ser analizada y conceptualizada.

Las matrices históricas y teórico-epistemológicas son aquellas que de algún modo sobreviven en el campo profesional, en el día a día de los «viejos» egresados. Las «viejas» teorías y tradiciones y no son desplazadas del mundo académico y tampoco retiradas de la enseñanza en los campos profesionales (Bourdieu, 1994).

De esta forma podríamos historizar el campo profesional comprendiéndolo no como una línea de tiempo sino como espacios que se fueron superponiendo y como formas de llevar a cabo las intervenciones sociales desde perspectivas estatistas; higienistas; filantrópicas; el estructural funcionalismo; no directivistas liberacionistas; tecnocráticas; neoliberales, entre otras.

Apelando a la categoría de episteme de época de Foucault (2008), debemos considerar que las matrices históricas en términos teóricos y epistemológicos de los campos profesionales y académicos se van construyendo en una sedimentación; donde conviven diversos componentes de los modelos históricos con categorías de otras épocas, que se instalan en la formación y en la práctica profesional como «categorías de verdad»: «esto se hace así», «esto siempre se hizo así», «nadie debate eso: ya está claro a qué nos referimos».

Así asumimos la conceptualización de episteme de época de Foucault en términos de Bacchi (2009):

Foucault usó el término para referirse al conjunto de relaciones en una época específica que fundamentan conocimientos específicos y por lo tanto hacen posible que se los considere como 'verdad'. La idea de epistemes plantea un desafío a una explicación [sobre los campos de conocimiento] progresiva y lineal de la historia de las ideas. (p. 275).

En el devenir histórico, desde la protoconformación del campo profesional del trabajo social y su relación con la dimensión educativa,

observamos etapas y perspectivas que no necesariamente son sucesivas como se ha planteado desde la categoría de episteme de época, sino superpuestas e imbricadas respondiendo a distintas matrices históricas, teóricas y epistemológicas.

Así proponemos para la reflexión en este trabajo que la dimensión educativa es inherente al objeto de estudio del trabajo social en términos de comunicación, transmisión y emancipación.

Por esta razón, asumimos la perspectiva de Ortiz (2004) cuando afirma:

Es muy importante recordar que las ciencias sociales, como los mismos objetos de estudio, hallan su fuerza en la multidisciplinariedad, pero también en la diversidad de temáticas nuevas que pueden cada vez estudiarse desde muchos ángulos complementarios [...]. En este sentido, siguiendo los postulados de Bourdieu, se debe criticar los patrones dominantes de la producción, y por otros caminos, la porosidad de las fronteras en las ciencias sociales. (p. 161).

1. La intervención social y su finalidad

En cuanto a su *finalidad*, es necesario considerar el planteo de Tello Peón, Ornelas Bernal y Calderón (2019) cuando explican que «en trabajo social podemos estar de acuerdo en la centralidad del cambio social como objetivo, sin embargo, existen tres o cuatro miradas distintas para definir el sentido de este cambio» (p. 7).

Así, el cambio social que deviene de la intervención en el ejercicio profesional debe generar procesos de cambio y transformaciones relacionales construidas por colectivos o sujetos y sujetas que tienen una témporo-espacialidad que no siempre es el aquí y ahora en perspectiva de la intervención como intervención educativa. Y en ese sentido debemos considerar que las intervenciones sociales como intervenciones educativas nunca son estáticas y tampoco son repeticiones de lo existente, ni generan adaptaciones (Tello Peón, Ornelas Bernal y Calderón, 2019). Menos aún se debe esperar que la intervención social como intervención educativa genere acoplamientos o adaptaciones socioculturales. Por el contrario, deberían generar quiebre, desnaturalizaciones, irritaciones, porque en definitiva nos estamos refiriendo al cambio social. En este sentido, Cifuentes Gil (2009), afirma que es necesario conjugar «la reflexión, la acción y la transformación, para *incidir* de manera estratégica y pertinente en la complejidad de las manifestaciones de la cuestión social» (p. 191, el destacado es nuestro).

En este sentido concebimos que la base de la acción de la intervención es previa y tiene que ver con su construcción y posicionamientos teóricos, ético-políticos y educativos, teniendo en cuenta que la intervención que se

desarrollará será planteada en la incerteza del propio escenario-realidad social con el fin de incidir sobre ella. Y, es aquí donde se observan modalidades en cuanto matrices teórico-epistemológicas de la intervención social, quienes abordan la reflexión teórico-analítica de la intervención social desde las políticas sociales, otros que lo hacen desde la atención de necesidades, o quienes vinculan el hacer, en términos de intervención, a gestión social y finalmente quienes proponen la mirada de lo relacional como eje de la intervención.

Plantear una concepción desde algunos de estos abordajes reduciría una mirada integral del ejercicio profesional, en tanto se teje en un tamiz complejo y siempre dinámico entre las políticas sociales, la importancia de la atención a las necesidades, los espacios de gestión social y la mirada relacional. Claro que con sus diversos énfasis habrá que preguntarse: ¿dónde?, ¿con quién?, ¿cuál es la finalidad?, y recién allí, definir un énfasis.

Por esta razón la reflexión debe desarrollarse previamente a la intervención, aquí volvemos sobre la idea de que las intervenciones sociales tienen intencionalidad. O, deberían tenerla. La ausencia de intencionalidad, argüimos, inhabilita la intervención social en términos de cambio y transformación. La hace insípida e infructuosa.

Con intencionalidad se podrá abordar la *cuestión social* y sus *necesidades*, los conflictos que están en juego en ese escenario-realidad social llevan al trabajador o trabajadora social a intervenir, pero no de cualquier modo, sino en términos de intencionalidad y como plantea Iamamoto (1997) cuando explica que el trabajo social es:

Una profesión volcada para la intervención en la realidad que utiliza conocimientos socialmente acumulados y producidos por otras ciencias y puede y necesita producir saberes [...] fundamentos científicos más sólidos que orienten la actuación, sobrepasando la mera actividad técnica. (p. 139).

Por su parte otra de las referentes de nuestro país para el análisis de la categoría que nos ocupa es el de Aquín (2013) al plantear que la intervención social debe estar respaldada por una base teórica que dé cuenta de ella y que por tanto las intervenciones no se basan en el actuar para entender, sino más bien se debe entender y comprender la realidad social para actuar. O, desde nuestra perspectiva y como veremos más adelante en términos de Acevedo y Peralta (2020), se trata de una dialéctica que debe convertirse en praxis como un entender-actuando y un entendiendo-actuar.

También, cabe señalar la definición de Carballeda (2010) que conceptualiza a la intervención como dispositivo en tanto «supone un diálogo que abarque diferentes perspectivas de visibilidad, de enunciación, de surcos

de poder y, especialmente, de las formas de construcción de subjetividad que se ligan a la intervención» (p. 49).

Claramente como hemos planteado en párrafos anteriores esa intervención, sino fue reflexionada, inflexionada y analíticamente establecida se convertirá —en términos de Aquín (2013), Carballeda (2010), Rozas Pagaza (2010) y Imamoto (1997)— en una instrumentalización y en la aplicación de técnicas de abordaje preformateada o desde otro ángulo de análisis performativa.

También es necesario considerar, siguiendo a Remedí (2004) que:

La palabra intervenir significa una serie de significados diferentes es venir es estar ahí, intervenir es ubicarse entre dos momentos y esto es lo importante es decir es estar entre un antes y un después, es estar ubicado en ese lugar, intervenir es también estar entre dos lugares. La palabra intervención siempre nos coloca en medio de algo. (p. 3).

2. La intervención social y su multidimensionalidad

En cuanto a la *multidimensionalidad* la asumimos de modo intrínseco e imbricado, estas son: política, ética y educativa. Por esta razón la intervención social en el campo profesional no es tarea sencilla y el trabajador o la trabajadora social se prepara intensamente para llevar a cabo su tarea profesional. Así, nos diferenciamos de aquellas posiciones que, como plantea Rozas Pagaza (2010),

han entendido la intervención desde una perspectiva instrumentalista o de instrumentación de técnicas; y, en su forma *aggiornada*, la de gerenciamiento de lo social, el que es llamado de manera eufemística el «capital potencial» del profesional que se lanza al campo de operaciones para solucionar los llamados «problemas sociales». Esta visión de externalidad de lo social influye en una mirada simplificadora de la intervención profesional. (p. 46).

En este sentido la multidimensionalidad de la intervención social nos permite alejarnos de las miradas simplificadoras e instrumentalistas en tanto la dimensión ética, política y educativa constituyen una praxis intencional con intención, en primer lugar y en términos de Freire: problematizadora y luego emancipatoria.

Volviendo a la idea de Remedí (2004), la intervención se da en medio de dos tiempos, en medio de dos lugares o en medio de dos posiciones «intervenir y esta parte es complicada, es tomar es tomar una posición» (p. 5).

La dimensión política, en tanto visión del mundo, se debe asumir desde las propias reflexiones de la construcción de una sociedad más justa. En relación con los marginados, oprimidos, sectores populares, en definitiva, *los nadies*. Y es allí cuando la/el trabajador/a social en una búsqueda profesional de *establecerse entre pares*, como perteneciente a esos sectores corre el riesgo de «proletarizarse» (Rebellato, 1989, p. 70), y perder de ese modo la dimensión política en su intervención, en definitiva: su posición. En muchos casos por romantizar el saber popular, considerando que allí está el *verdadero saber*. En este sentido, Rebellato (1989) plantea que:

[...] se trata de «acompañarlos», de «rescatar» ese saber, «aprender de ellos». No se capta que estar «sumergido» equivale a no poder trascender y espejar la situación. Este romanticismo conduce al Trabajador Social a anular su propio rol, que consiste precisamente en crear las condiciones que permitan desafiar, reflejar y desarrollar las resistencias transformadoras presentes en el saber popular. Gramsci expresa muy bien esta situación cuando, refiriéndose a la tarea de la «filosofía de la praxis», recuerda que no consiste en ir hacia los sectores populares para mantenerlos en la situación en la que están. (p. 70).

En este sentido asumimos la dimensión política de la intervención, de la «filosofía de la praxis» como propone Iamamoto (2003), para desarrollar «la capacidad de descifrar la realidad y construir propuestas de trabajo creativas y capaces de preservar y tornar efectivos los derechos, a partir de las demandas emergentes en el cotidiano» (p. 33), esto es: desafiar, reflejar y desarrollar las resistencias transformadoras del propio saber popular desde la «filosofía de la praxis» en términos gramscianos. Estableciendo lazos que contribuyan a la reflexión simbólica y material de los grupos con los que se interactúa.

Y aquí nuestra primera implicancia imbricada de las dimensiones, que como hemos señalado se las puede dimensionar para su análisis teórico-analítico, pero están imbricadas en la reflexión y la intervención de la acción. Esto es, la dimensión política lleva en sí, para que sea tal, la dimensión educativa. Esos lazos establecidos en la intervención deben generar reflexividades sociales, políticas, históricas y económicas en *los nadies*. Es decir, hay un proceso educativo (no escolar) que debería generar las reflexiones sobre la emancipación y opresión de aquellos con los que decidimos intervenir a partir de sus *necesidades*.

Si este proceso educativo, como otra dimensión de la conceptualización reflexiva de intervención, está ausente podríamos afirmar que solo se planteó una actividad asistencialista, intervencionista y tecnicista que se convertirá en un espacio que permita la cohesión social entendida como «estabilidad» de la cuestión social. Y es allí, a falta de proceso educativo

problematizador y emancipador donde la cultura dominante ejerce control y construye las subjetividades sobre las clases o grupos subordinados.

En términos de Rolnik (2003):

En la actualidad, en Latinoamérica asistimos a la configuración de dos subjetividades, la subjetividad-lujo, organizada para la producción y acumulación de plusvalía, y la subjetividad-basura, donde [...] se corre el riesgo de muerte social por exclusión, humillación, miseria, cuando no de muerte real. La vivencia de las subjetividades-basura transporta cada vez a más ciudadanos hacia [...] escenarios de horror, favelas, tráfico, secuestros, colas de hospital, niños desnutridos, gente sin techo, sin tierra, sin camisa, sin papeles, gente «sin»; un territorio, en fin, que crece cada día. (p. 32).

McLaren (2003) postula que la función de los procesos educativos debe acompañar el proceso de reflexión de personas críticas para que cuestionen y desnaturalicen lo que ha sido dado como natural e indiscutible. Esto es, la intervención es la lucha con y desde los oprimidos para la liberación de la hegemonía dominante (Freire, 2005).

Es clave plantear aquí, en términos de procesos educativos emancipadores (dimensión política y educativa), y en tiempos de desintegración, desenlazamiento, desobjetivación, cómo suspender la certeza del vacío, y como plantea Diker (1999), «abrir la pregunta por las condiciones» (p. 46). Esto es: ¿cómo reconfigurar hoy los procesos de subjetivación, de filiación, de constitución de lazos sociales? ¿Qué hay allí donde la mirada hegemónica-represiva-normativa indica que no hay nada?

Allí puede haber política, y proceso educativo entendido como transmisión. En términos de Karol (2004), la transmisión no condena a un sujeto a la repetición o a la manipulación, por el contrario le debe ofrecer un soporte identitario. En términos de Hassoun (1996), como «aquello que permita al sujeto apropiarse de una narración para hacer de ella un relato nuevo» (p. 178). Corbo Zabatel (2004) también nos advierte que muchas veces el trabajador o la trabajadora social al momento de la transmisión en la intervención social se encuentra con *otro* sujeto que el que se había prefigurado:

No es ajeno a esto el hecho de que toda transmisión es en el tiempo y es a destiempo. Toda transmisión se despliega en los tiempos de los sujetos, de los que transmiten y de los destinatarios y, por lo tanto, es un encuentro, un desencuentro, a veces un choque, de deseos, de racionalidades y de irracionalidades. [...] Esto no significa que la transmisión consista en estar simplemente a la espera de la señal que indicaría que ahora sí, pero tampoco que no se deba estar atento a la emergencia de estos momentos de apertura y encuentro cuyas condiciones es necesario crear. (p. 144).

Y es aquí donde surge la dimensión ética entre las imbricadas y planteadas anteriormente como la política y la educativa. La dimensión ética se vincula al proceso educativo para pensar las intervenciones y tiene que ver con el modo en que se piensa *al otro* de la trasmisión. Ferry (1997) plantea que existen fantasías en cuanto a la trasmisión y que estas generalmente se sitúan en los extremos. Estos extremos son posiciones éticas que se balancean entre la *ausencia* y la *manipulación* por parte del trabajador o trabajadora social.

Uno, dado por la fantasía de Pigmalión, la del escultor que crea otro a su imagen, lo modela, le da su forma, le da forma a una materia que en ese momento es pasiva, dócil. Esta fantasía, que es un riesgo para el trabajador o la trabajadora social probablemente querrá evitarla. Sin embargo, cuando empezamos a criticar esta manera de representarse la intervención social como intervención educativa en términos de trasmisión, solemos situarnos en el otro extremo. Nos decimos: *los individuos se forman por sus propios medios, a través de sus propios recursos, sin necesidades de mediación*. Los tratamos entonces como otro personaje mítico: el fénix, el ave que se consume y renace de las cenizas.

Y ninguna de las dos metáforas representa lo que sucede en el proceso educativo de la trasmisión problematizadora y emancipadora. Aquí es donde se observa de un modo clave la dimensión ética de la intervención social.

En términos de Grüner (2006), el pensamiento crítico que parte de la praxis emancipatoria:

[...] permite hacer visible el inconsciente político de la cultura [...] No se trata entonces aquí de ninguna omnipotencia iluminista que llega desde afuera con una teoría perfectamente acabada a sustituir los errores de la ideología o del pensamiento identitario (que sólo legitima lo igual a sí mismo). Lo que hace el conocimiento crítico es interrogar las aparentes evidencias de ese pensamiento identitario (sentido común en términos de Gramsci) para reorientar la lógica bajo la cual dichas evidencias han sido históricamente construidas, en la dirección de una re-totalización (siempre provisoria) que empieza por poner al desnudo que se trata, precisamente, de una construcción histórica y no de un dato natural. (p. 38).

Y aquí se despliega una cuestión clave en términos del ejercicio profesional y tiene que ver con su propia construcción ética que deviene de su posicionamiento político, en general planteada, como mencionamos anteriormente, como una pseudoapertura no directivista del trabajador o trabajadora social. Cuestión que muchas se observa en el proceso de formación a través de algunas expresiones: *para que tanta teoría si luego en el*

territorio sucede otra cosa, lo importante es ir al barrio y escuchar o hay que ver que quiere la gente, entre otras expresiones. Por un lado, es importante asumir la advertencia de Acevedo y Peralta (2020) cuando explican que el trabajador o la trabajadora social deben superar la posición binaria entre conocer y actuar, para poder pensarse a sí mismo como interprete, desde un lugar teórico, que claramente es eminente político y como profesional comprometido con la realidad en su dimensión ética. Y, aquí retomamos el esquema de gerundios y verbos cuando planteábamos al comienzo del documento que se trata de un proceso dialéctico que debe convertirse en praxis como un entender-actuando y un entendiendo-actuar.

Al proponernos esta reflexión e inflexión es importante considerar que la práctica es o debería ser, según Guyot (2005), «un auténtico diálogo entre el pensar y el hacer [...]. Hacer y saber hacer, mantienen una exigencia de mutua articulación ordenada por la praxis, condición de toda transformación posible del mundo» (p. 15). Así concebimos el ejercicio de la práctica profesional como un diálogo que comienza en la formación. En este sentido y tomando los postulados de Schön (2002), podríamos definir la práctica como un espacio de acción reflexiva, como el «conocimiento en la acción», la «reflexión en la acción» y la «reflexión desde la acción». Partiendo de estas consideraciones asumimos la relación intrínseca que existe entre práctica profesional y formación académica, es decir ejes que se constituyen en praxis. Y así concebimos e intentamos ocuparnos, que la teoría no se convierta en un «teoricismo» y la práctica en un «activismo ateorico» (Freire, 2005).

Y en este sentido, Rebellato (1989) advierte que «no se comprende que la voz de los sectores populares no es siempre su auténtica voz. Que otras voces hablan por ellos, a través de sus palabras» (p. 71). Asumiendo que la intervención social es intencional, las frases esgrimidas anteriormente desde una perspectiva no directivista podrían ser éticamente contradictorias.

La no-directividad contradice el papel indispensable de intelectual orgánico. [...] Tampoco significa generar una relación de dependencia tal que lo convierta en inductor de las decisiones de los grupos. El protagonismo en las decisiones pertenece a los propios grupos y a las decisiones populares, jamás al Trabajador Social. Es un agente catalizador, que estimula el protagonismo de los propios sectores populares (Rebellato, 1989, p. 70).

En este sentido es claro que la intervención del trabajador o trabajadora social es ético-cultural, dado que, si sus intervenciones no son atravesadas por las dimensiones política y educativa, en primer lugar, no se genera intervención, y en segundo término, sería una intervención con una ética personal autofraudulenta.

En este sentido y en términos de actuación profesional, el trabajador y la trabajadora social no deberían quedar encerrados en la propuesta no directivista ni en la conversión de un agente externo que consolide las políticas sociales de los gobiernos capitalistas.

Consideraciones finales

Las intervenciones sociales como intervenciones educativas pueden ser estructuradas y planificadas o pueden generarse espontáneamente, pero siempre la intencionalidad debería ser la visibilización de ese *inconsciente político de la cultura*. Esto se puede dar en una breve conversación informal, en la gestualidad que acompaña, en la pregunta que contribuye a la reflexión, en la espera, etc. Como señala Carballada (2015), «la palabra, la mirada y la escucha son instrumentos claves en las diferentes metodologías de intervención social» (p. 58), entre otros modos posibles de generar procesos educativos, que no es otra cosa que la contribución a la emancipación mutua.

Y en este sentido es en la propia expresión de Freire, que acompaña el andamiaje de la praxis en este documento, en la que encontramos las tres dimensiones de la intervención trabajadores y trabajadoras sociales:

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que ‘alojan’ al opresor en sí, participar de la elaboración, de la pedagogía para su liberación. Solo en la medida en que se descubran ‘alojando’ al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. (Freire, 2005, p. 41).

El capitalismo hegemónico construye subjetividad de conciencia oprimida en *los nadies*, que, como hemos mencionado, naturalizan la opresión y desde allí parte el trabajador o la trabajadora social en sus intervenciones éticas, políticas y educativas para generar procesos de emancipación de modo no directivo, pero tampoco manipulador, sino como aquel o aquella que, a través de los procesos educativos, construye posibilidades reflexivas de emancipación.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, M. P., Peralta, M. I. (2020) Sinergias entre investigación e intervención en Trabajo Social. *Perspectivas*, (35), 149-180.
- Aquín, N. (2013). Intervención social, distribución y reconocimiento en el postneoliberalismo. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 3(5), 65-76.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy. What's the Problem Represented to Be?* Pearson Australia.
- Carballeda, A. (2010). La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *Revista de Trabajo Social-UNAM*, sexta época, (1), 46-59.
- Carballeda, A. (2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social. En S. Faraone et al. (Comps.), *Determinantes de la salud mental en ciencias sociales. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657*. UBA.
- Cifuentes Gil, R. M. (2009). Aportes para la reconfiguración de la intervención profesional en Trabajo Social. *Tendencias y Retos*, 1(14), 191-220.
- Corbo Zabatel, E. (2004). Imposturas de la transmisión. Una experiencia en los bordes de la polis. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc-CEM.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa... ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc-CEM.
- Falla Ramírez, U. (2017). La intencionalidad de la intervención del Trabajo Social. *Trabajo Social*, (19), 123-135.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Foucault, M. (2008). Las palabras y las cosas. Una Arqueología de las Ciencias Humanas. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Grüner, E. (2006). Lecturas culpables. Marx (ismos) y la praxis del conocimiento. En A. Borón, J. Amadeo y S. González, *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. Clacso.
- Guyot, V. (2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(16), 9-24. https://revistacdyt.uner.edu.ar/pdfs/Cdt30_Guyot.pdf
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.

- Iamamoto, M. (1997). *Servicio social y división del trabajo*. Cortez Editora.
- Iamamoto, M. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad*. Cortez Editora.
- Karol, M. (2004). Transmisión: historia y arqueología. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc-CEM.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI.
- Ortiz, R. (2004). La porosidad de las fronteras en las ciencias sociales (a propósito de Pierre Bourdieu). En R. Ortiz, *Taquigrafiando lo social*. Siglo XXI.
- Rebellato, J. L. (1989). La contradicción en el trabajo de campo. En J. L. Rebellato, *Ética y práctica social*. EPPAL.
- Remedí, E. (2004). La Intervención. *Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*.
- Rolnik, S. (2003). El ocaso de la víctima: La creación se libra del rufián y se reencuentra con la resistencia. *Zehar: Revista de Arteleku-ko aldi-zkaria*, 51, 28-37.
- Rozas Pagaza, M. (2010). La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea. *O Social em Questão*, 13(24), 43-54.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tello Peón, N., Ornelas Bernal, A., Calderón, M. L. (2019). El cambio relacional en el centro de las intervenciones de trabajo social. En A. Ornelas y M. L. Brain (Coords.), *Propuestas Teóricas Metodológicas. Trabajo Social y cambio social*. Escuela Nacional de Trabajo Social. UNAM.