

Dossier

Formación profesional en Trabajo Social

Notas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del oficio en su dimensión técnico-instrumental y la recuperación de nuestras tradiciones¹

Bibiana Travi

Mg. en Política Social (UBA)

Lic. en Trabajo Social (UBA)

Docente Investigadora Universidades Nacionales de Luján y Moreno

E-mail: bibiana.travi@gmail.com

1 Ponencia presentada el 2 de Julio de 2012, en el Acto Académico organizado por la Escuela de Trabajo Social de la UNR, en el que se presentó el cambio de fecha de la conmemoración del día del Trabajador Social en Argentina.

En este trabajo se abordarán algunas cuestiones referidas a la Formación Profesional en Trabajo Social y, en particular, al proceso de enseñanza-aprendizaje del oficio en su dimensión técnico-instrumental.

En el texto se recuperan reflexiones y escritos elaborados a lo largo de más de dos décadas de docencia y ejercicio profesional, así como la exposición realizada el 2 de Julio de 2012 en el Acto Académico organizado por la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario, en el que se presentó el cambio de fecha de la conmemoración del “Día del Trabajador Social” en Argentina. Considero que determinar, institucionalizar, una fecha específica para conmemorar, celebrar nuestro día, es sin duda una práctica de afirmación-interpelación-construcción de la identidad y de la memoria colectiva. Y dado que la identidad y la memoria no pueden prescindir de sus protagonistas, de quienes forjaron, soñaron, pensaron, enseñaron, escribieron y en definitiva “inventaron” el Trabajo Social, se hará mención en primer lugar a reflexiones y propuestas elaboradas en los orígenes de la profesión.

La formación de los/as trabajadores/as sociales en el proceso de profesionalización en Inglaterra y Estados Unidos. Algunos antecedentes

La preocupación por el nivel de la formación de las/os trabajadoras/es sociales, la apropiación del conocimiento teórico y el desarrollo de competencias y habilidades propias del ejercicio profesional, estuvo presente desde los orígenes de la profesión. A su vez, consideramos que tanto el acceso a diversas instancias de la capacitación y entrenamiento, como la formación a nivel de posgrado, constituyeron una pieza clave en el proceso de profesionalización y de ruptura con las tradicionales prácticas de caridad y beneficencia en Inglaterra y principalmente en Estados Unidos.

Entre los primeros antecedentes podríamos señalar la tarea desarrollada por Octavia Hill¹ en Inglaterra. Esta pionera es reconocida a nivel internacional debido a la creación de un innovador sistema de acceso a la vivienda llevado a cabo en los barrios más pobres de Londres a mediados del siglo XIX, basado sobre el principio de que la participación e implicación personal de los arrendatarios era la clave del éxito del programa. Desarrolló un método de trabajo convencida de que el contacto “personal y prolongado” con las personas era fundamental y para la implementación del programa capacitó a una generación de mujeres en la “filantropía profesional ‘científica’, basada en estudios minuciosos, observación detallada y atención de casos particulares”. Se trataba de mujeres de clase media y alta, la mayoría solteras, muchas de ellas con estudios superiores, que comenzaron a hacerse visibles en el paisaje urbano, como investigadoras, reformadoras, militantes en los barrios y tugurios más pobres y “peligrosos”. Mujeres que ante las limitaciones sexistas de la época, compartieron espacios homosociales que les permitieron el desarrollo de sus potencialidades y capacidades (Walkowitz, 1995).

En su trabajo diario Octavia Hill descubrió que las mujeres “veían más” que los hombres dedicados a la filantropía. El tiempo que pasaban *visitando sus casas, escuchando sus historias* de vida, *brindando orientación, asesoramiento* sobre temas vinculados a la vida cotidiana de las familias, les permitieron visibilizar la feminización de la pobreza y su dimensión doméstica.

En sus dos principales obras, *Our Common Land* (1877) y *Homes of the London Poor* (1883), señala aspectos centrales en relación a la política social de vivienda, la importancia de los espacios abiertos naturales y de la posibilidad de disfrutarlos por todos los miembros de la sociedad, pero lo que más nos interesa aquí, son las referencias a la necesidad de abordajes que **integren teoría y práctica** y la propuesta de un enfoque que incluye y combina aspectos cuantitativos y cualitativos, en tiempos en que las ciencias sociales recién empezaban

.....
1 1838-1932. Reformadora social que adhirió a las ideas de los socialistas cristianos y del romanticismo filosófico. Colaboradora crítica de la *Charity Organization Society* de Londres, del *Toynbee Hall* e investigadora sobre las condiciones y modos de vida de los pobres.

a dar sus primeros pasos. La importancia de la formación de las voluntarias en la elaboración de registros, reconstrucción de “historias de vida”, los lineamientos básicos a tener en cuenta en una “visita domiciliaria”, la importancia de establecer una “relación personal”, todo ello lo encontramos si duda en esta precursora.

Otro aspecto central y marca genética del Trabajo Social es la relación ente **investigación e intervención**. Como señala Mary Richmond, “...ya en 1869, año de fundación de la COS² Londinense, Octavia Hill realizó, antes de que lo hiciera la *Asociación de Ciencias Sociales*, la primera descripción que hemos podido encontrar de ‘investigación’ en la que la rehabilitación social es su razón y objetivo. Se trata del primer pasaje en el que el ser humano parece emerger en su entorno social, y no en el económico” (1917).

En Inglaterra, también debemos resaltar la tarea desarrollada por Sir. Loch, secretario de la COS y principal referente entre 1875 y 1914. Allí realizó la capacitación de los/as voluntarios/as en tareas relacionadas con la “caridad”³ y la investigación: “Las oficinas de distrito se convirtieron en centros de formación para estudiantes de la Facultad de Sociología y Ciencias Sociales” convirtiéndose diez años más tarde “en una parte de la *London School of Economics*” (Richmond *apud* Colcord-Mann, 1930).

En Estados Unidos es más que significativo el número de trabajadoras/es sociales que lucharon para lograr una formación académica de calidad y de nivel, elaborando planes de estudios de grado y posgrado, realizando investigaciones, publicaciones, ejerciendo la docencia y la conducción en diversas unidades académicas. Algunos referentes obligados son Anna L. Dawes, Zilpha Smith, Gordon Hamilton⁴,

.....
2 *Charity Organization Society*.

3 En los primeros tiempos, los conceptos de caridad y filantropía se asimilaban también al de asistencia.

4 Una de las más prestigiosas docentes de la *New York School of Social Work* en la Columbia University y pionera al desarrollar un programa de doctorado en Trabajo Social.

Helen Perlman⁵, Edith Abbott⁶, Sophonisba P. Breckinridge⁷, Virginia Robinson, Jessie Taft⁸, que ejercieron la docencia y la conducción de los principales centros de formación.

La primera vez que se planteó públicamente la necesidad de la formación profesional fue en un discurso pronunciado por Anna L. Dawes en el *International Congress of Charities, Correction and Philanthropy* en 1893, publicado como *The Need of a Training Schools for a New Profession*⁹. A esta desconocida pionera se le atribuye la propuesta de denominar *Social Work* al trabajo realizado por personas expertas y capacitadas en la asistencia social. Fue precursora en la lucha para lograr una formación científica, específica y con salarios adecuados. *Consideraba que todos/as los/as visitantes/as de familia, los/as voluntarios/as y el personal de los centros asistenciales debía capacitarse para mejorar el servicio.*

Mary Richmond también fue consciente de las falencias en la formación de los/as trabajadores/as de la caridad, ni bien se hizo cargo de la secretaría general de la COS de Baltimore en 1889. Retomando lo enunciado por A. Dawes, su discurso *The Need of a Training School in Applied Philanthropy*¹⁰ fue un punto de inflexión que marcó las pautas y la orientación para la formación de los/as futuros/as trabajadores/as sociales. Allí señala la necesidad de escuelas para la formación teórico-práctica, proponiendo un *Plan de Estudios, el*

.....
5 EEUU, 1906-2004. Fue docente en las universidades de Chicago, Columbia, Florida y Nueva York. Participó activamente en el Comité de Desarrollo del Plan de Estudios del Consejo sobre la Educación del Trabajo Social (CSWE), organismo que la nombró una pionera de la educación del Trabajo Social. Recibió grados honorarios de la Universidad de Boston, de Florida Central y de la Universidad de Minnesota.

6 EEUU, 1876-1957. Investigadora, militante sufragista. Fue directora del Departamento de Investigación de la Escuela de Chicago y designada como la primera mujer Decana de la *Chicago School of Civics and Philanthropy*. Innovadora en el diseño de planes de estudio, contenidos y métodos de enseñanza. Revalorizó la experiencia de campo como parte de la formación y el nivel universitario.

7 EEUU, 1866-1948. Militante por el sufragio femenino y por una mayor intervención del Estado en cuestiones sociales. Fue directora del Departamento de Investigaciones de la *Chicago School of Civics and Philanthropy*, decana y presidente de la *Association of Training Schools for Professional Social Work*. Fue también decana en el *College of Arts, Literature and Science* y profesora en economía social por la University of Chicago.

8 Junto a Virginia Robinson fueron docentes destacadas de la *Pennsylvania School for Social Work*, ejerciendo la docencia, la supervisión de las prácticas y la conducción de la institución.

9 En Actas del *International Congress of Charities, Correction, and Philanthropy*. Congress Section 7, *Sociology in Institutions of Learning*, Chicago, 1894, p.14.

10 Pronunciado en la *National Conference of Charities and Correction*, Toronto, 1897

plantel docente necesario, el vínculo con las grandes universidades, e incluso su costo económico. Con respecto a las prácticas, enfatiza la idea de que éstas debían estar vinculadas con las instituciones en las que se atendían problemas sociales en los barrios obreros y señala la necesidad que las mismas fueran supervisadas por profesores con experiencia y con la más alta calificación.

A principios del siglo XX se crean las primeras “Escuelas de Filantropía Aplicada” y la lucha de nuestras pioneras para que la formación alcance el nivel universitario. Así, las/os primeras/os trabajadoras/es sociales comienzan a recibir conocimientos provenientes de la medicina, el derecho, la historia, la sociología, la antropología, la investigación y a capacitarse en el desarrollo de habilidades específicas. Como bien señala Miguel Miranda Aranda¹¹, surge una figura central que es el “supervisor”: “Son los más experimentados los que se convierten en profesores”, es decir que “sólo podían convertirse en maestros los que eran reconocidos antes como profesionales expertos” (2010:219). Así, desde un inicio están integradas la **práctica, la investigación, la teoría** a la vez que existe una **relación recíproca** entre las **instituciones que funcionan como centros de práctica y los ámbitos de formación.**

La primera gran batalla consistió entonces en demostrar la importancia de la formación especializada, la necesidad de conocimientos científicos para abordar la complejidad de los problemas sociales. A pesar de que para Mary Richmond parecía “una auténtica pérdida de tiempo decir algo a estas alturas acerca de la necesidad de la formación en el trabajo de caridad”¹², se daba cuenta de que frente al desconocimiento o la tergiversación de las funciones específicas, era fundamental explicitar en qué consistía la “formación en sí misma, y las cualificaciones necesarias para lograr una formación sistemática en el trabajo caritativo”. Haciendo un balance de la tarea realizada por las organizaciones de caridad en las últimas décadas del siglo

.....
11 En el texto citado dedica un capítulo al inicio de la formación en Estados Unidos y Europa.

12 Es importante que la idea de *caridad* y *filantropía* aplicada están presentes en los primeros escritos de su juventud. En las dos obras de su madurez, *Diagnóstico social* (1917) y *Caso Social Individual* (1922) ya se refiere al Trabajo Social o Servicio Social.

XIX, señala los logros en cuanto a organización, pero sus terribles carencias en cuanto a la capacitación. La formación es indispensable para “evitar que anden a tientas y a los tumbos, operando por ensayo y error cuando se está trabajando con personas que padecen todo tipo de problemas sociales” (Richmond, 1897).

Advierte la complejidad de la formación y su lento proceso: “Los juicios intelectuales que abordan los ‘casos’ se forman muy lentamente (...) Es un poder que viene a nosotros únicamente por una constante comparación de nuestros fallos y éxitos y de los fallos y éxitos de otras personas”. Por ello insiste en “la dificultad de organizar cualquier curso de instrucción que contemple la combinación de **teoría y práctica bajo líderes que sean habilidosos en ambas**”. Sin dejar dudas acerca de la importancia de la experiencia, aclara que “un contacto real con la pobreza no es suficiente” ya que “todos conocemos personas que han trabajado entre los pobres” y dedicado sus vidas “... con gran lealtad y que no han aprendido absolutamente nada. La experiencia, dicen, es una buena profesora, pero algunos muy torpes van a la escuela de la experiencia. Los hombres y mujeres capaces de liderazgo deben aprender a **aplicar teorías razonables a las necesidades concretas**, y entonces **modificar la teoría según los resultados**. La organización de la caridad que pueda formar suficientes líderes para proveer a las organizaciones tanto públicas como privadas con una levadura de trabajadores experimentados, ha organizado la caridad de la ciudad en un sentido esencial, y ha subido un importante escalón en el proceso de hacerse a sí mismo innecesario” (Richmond, 1897).

Semejante trabajo debe ser “**firme y continuo** y no debe descuidar la formación de los que se inician, siendo lo fundamental “**enseñarles a pensar por sí mismos**”. Señala que “un tratamiento concienzudo” no puede prescindir ni de “**una investigación cuidadosa**” ni del “**registro de la experiencia**”. Sin embargo, aclara que “el tratamiento es después de todo, sólo una pequeña fracción del malestar social” y que “no sería tan profundamente valioso, si no estuviéramos gradualmente ampliando el círculo para hacer un trabajo honesto, sincero y eficiente, y de esta manera dejar a la fundación una mejor caridad en

el futuro, una caridad que es **comprensiva, capaz, emprendedora, y con visión de futuro, una caridad que es al tiempo individual y cooperativa**” (Richmond, 1897).

Además de las consideraciones de Richmond sobre la formación profesional, queda pendiente para otros trabajos la tarea de rescatar su concepción progresista de la educación, la dimensión socio-educativa de la intervención y la importancia que le asigna para la construcción de la democracia. A modo de apretada síntesis podemos resaltar su adhesión a las ideas filosóficas y pedagógicas de John Dewey, quien elabora un sistema teórico-filosófico no dualista, una concepción integral del hombre como unidad entre lo individual y lo social, entre teoría y práctica en permanente interacción, las nociones de “situación”, de experiencia, el “aprender a aprender” y el “juego dialéctico entre educación y democracia”. Gran parte de estos conceptos serán abordados posteriormente en el sur del continente por Pichon Rivière y Paulo Freire y “re-ingresados” al Trabajo Social a partir de los 70.

Otra autora a la que hace referencia es a María Montessori (1870-1952), pionera en el desarrollo de la pedagogía científica y reconocida internacionalmente por su concepción y su práctica de una educación para la paz y la libertad. Otra tarea pendiente es el estudio riguroso de las experiencias y producciones escritas de las/los precursores de la formación en América Latina y en nuestro país.

La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social¹³

Como ya hicimos referencia en otros trabajos¹⁴, la noción de “técnica” en “su primera acepción como sustantivo, designa un conjunto de habilidades y procedimientos que siguen ciertas reglas establecidas y más o menos codificadas para hacer algo en función de un determi-

13 Para ampliar este tema ver Travi (2006a).

14 Para ampliar este tema ver Travi (2008).

nado fin. En este sentido, es el conjunto de procedimientos utilizados en un oficio o en un arte. Como adjetivo, se refiere a todo lo que es relativo a las actividades de estos oficios o artes, en oposición a los conocimientos teóricos sobre los que se basan o, en el caso del arte, al tema de la obra” (Cortés Morató y Martínez Riu, 1996).

Durante siglos “el saber técnico” fue objeto de cierta descalificación, hasta el Renacimiento, época en que se visualiza claramente la “fusión” y complementariedad de la ciencia y la técnica en el caso de las Ciencias Naturales y Exactas, con la intencionalidad de dominar la naturaleza o del “dominio técnico de la existencia”. Con el advenimiento de la modernidad, la posibilidad del control de la naturaleza se extiende a los fenómenos, estructuras sociales y relaciones de producción. Así, bajo las ideas de Francis Bacon, su pragmatismo epistemológico y la idea de que *el saber es útil para la vida práctica*, se producirá una revalorización del saber técnico frente a la teoría puramente “contemplativa” (Cortés Morató y Martínez Riu, 1996).

Con la Revolución Industrial se afianza la convicción en las posibilidades del conocimiento científico para lograr un progreso humano y social sostenido. Sin embargo, esta visión técnico-instrumentalista será cuestionada tanto por la “crítica romántica”, que pone en tela de juicio el predominio de la razón, revalorizando “lo irracional, lo vital, lo particular e individual, por encima de lo abstracto y general, como por Marx que cuestionará la supuesta neutralidad política y social de las técnicas, dado que la técnica, en la medida en que surge en el seno de unas determinadas relaciones de producción, está al servicio de una determinada estructura social” (Cortés Morató y Martínez Riu, 1996).

De los autores contemporáneos consideraremos muy valiosos los aportes de Ortega y Gasset y de Habermas. Del primero resaltamos dos cuestiones: la *vida humana* como *actividad, como producción*, en permanente *estado de auto-construcción*, como “un proceso en que la única manera de afirmarse a sí mismo, es básicamente a través de las propias tareas auto-asignadas”. Esta imagen –que asimila la actividad del “hombre” a la del “técnico”– se fundamenta en la lucha del hombre por adaptarse a la naturaleza y satisfacer sus necesidades

desarrollando todo tipo de actividades y creando sus propios instrumentos en un medio que le es extraño. “Estos mecanismos son los actos técnicos, los cuales se caracterizan por posibilitar la creación de uno o unos objetos determinados y porque, además de satisfacer las necesidades del ser humano, tanto las biológicas como las superfluas; tienen el mérito de imponer un cambio en la naturaleza o de lograr una “reforma” en ella. Para este autor, “el ser del mundo no está dado, sino que es siempre perspectiva” y “la razón vital es fundamentalmente razón histórica, ya que la circunstancia es siempre circunstancia histórica concreta, y el yo es siempre un ser que se encuentra en el mundo, que se caracteriza por su temporeidad. Un yo que es proyecto, futurización, en su circunstancia concreta” (Cortés Morató y Martínez Riu, 1996).

Por su parte, en Habermas se observa la permanente preocupación en torno a la relación entre técnica y política, entre “acción técnica” y “acción comunicativa”. La “*acción técnica*, trabajo o acción dirigida a la consecución de un fin, es la acción instrumental, la elección racional o una combinación de ambas”, mientras que la “*acción comunicativa* o interacción es la interacción mediada por símbolos. Se rige por normas obligatoriamente vigentes que definen esperanzas recíprocas de comportamiento y que han de ser comprendidas y reconocidas, al menos, por dos sujetos actuantes” (Cortés Morató y Martínez Riu, 1996). Así, “mientras que la *acción técnica* nos exige el aprendizaje del saber suministrado por las Ciencias de la Naturaleza y la adquisición de *habilidades*, la *acción comunicativa* nos pide hacer nuestras las normas morales que nos lega la tradición cultural y la configuración de *estructuras de la personalidad*” (Cortés Morató y Martínez Riu, 1996). Frente al desarrollo de las fuerzas productivas en el marco de la Revolución Industrial y al predominio de la racionalidad técnica, propone “recuperar la primacía de la acción comunicativa (razón moral) frente a la acción técnica (razón instrumental)”. Con el fin de resolver el problema de la interrelación entre la acción comunicativa y la acción técnica, Habermas recurre a lo que denomina “*intereses del conocimiento*”.

Así, mientras el *interés técnico* corresponde al conocimiento propio de las Ciencias de la Naturaleza y la *técnica* y su interés fundamental es la manipulación de las fuerzas de la Naturaleza, el denominado *interés práctico* está vinculado con el conocimiento proveniente de las ciencias hermenéuticas y las tradiciones culturales. “Su orientación básica es la consecución de un entendimiento mutuo subjetivo entre los hombres” (Cortés Morató y Martínez Riu, 1996).

Pero dado que “ambos tipos de intereses se nos dan como distintos e independientes”, establecerá la relación entre ambos a partir de un tercer tipo de interés, el *interés emancipativo*. Este interés se corresponde con el proceso de auto-constitución histórica del hombre. El hombre se auto-constituye mediante un proceso de liberación de las condiciones materiales opresoras a las que está sometido, tanto por parte de la Naturaleza como por parte de una Sociedad que ha socializado deficientemente la Naturaleza. Así, “los intereses técnicos y prácticos son especificaciones del interés emancipativo. Es decir, el interés emancipativo es el origen tanto del conocimiento técnico como del práctico” (Cortés Morató y Martínez Riu, 1996).

Si nos centramos ahora en el Trabajo Social, desde nuestra perspectiva el carácter científico de la profesión proviene del desarrollo y dominio de conceptos y categorías pertinentes al campo disciplinar y de la aplicación de modelos de intervención eficaces para la resolución de situaciones-problema que dan origen a la intervención. En tanto profesión y práctica especializada, requiere del despliegue de una serie de técnicas e instrumentos que permitan pasar de la “idea a la acción”. A su vez, cada decisión y cada acción están indisolublemente vinculadas con los valores, los principios, los marcos teóricos, una concepción acerca de los sujetos y del rol político que el Trabajo Social debería asumir en la sociedad actual. Por lo tanto, queda claro que hacer hincapié en *esta* dimensión, sin la cual la profesión no puede realizarse en el sentido de desplegar su *intencionalidad interventiva*, no significa “aislarla”, “fragmentarla” o “desvincularla” de las dimensiones *epistemológica*, *teórica*, *metodológica* y *ético-política*. En tal sentido, partimos de una concepción según la cual “*lo instrumental*” se inscribe dentro de una perspectiva epistemológica y, por

lo tanto, su construcción/utilización supone siempre “una decisión no sólo teórica sino también político-ideológica” (Escolar, 2000). Como dirán Bourdieu y Wacquant (1995:167), “las decisiones más ‘empíricas’, son inseparables de las construcciones más ‘teóricas’ de construcción del objeto. Siempre es en función de cierta construcción del objeto, que se impone tal método de muestreo, determinada técnica de acopio o análisis de datos, etc.”. Siguiendo esta línea de pensamiento, consideramos que la “técnica” es siempre “teoría puesta en acto”.

Tal como plantea Vélez Restrepo, “la instrumentalidad de la profesión está soportada en un conjunto de técnicas e instrumentos que operan como dispositivos metodológicos de la acción social” [asimismo] “el instrumental o la caja de herramientas constituye un puente o instancia de paso que conecta intención-concepción y operacionalización de la acción, contribuyendo al control, evaluación y sistematización; y está presente en todos y en cada uno de los momentos que conforman los procesos de actuación profesional” (2003:95).

Di Carlo señala que si bien las técnicas “se definen por su esquematicidad”, en el sentido de “una solución fija para un determinado problema (...) las técnicas integradas a la actividad científica son más sofisticadas y complejas que las de uso cotidiano” (2001:18). En tal sentido, una posibilidad es clasificarlas “desde el punto de vista de su vinculación con la teoría”, y así diferenciar las “técnicas basadas en saberes no codificados, que se transmiten por mera imitación”, sobre una base puramente empírica; las “que se sustentan en conocimientos bien codificados, que describen detalladamente los procedimientos a seguir y que están sometidas a un control de eficacia o de rendimiento”, como ciertas técnicas artesanales o pictóricas renacentistas, y aquéllas “que se derivan del conocimiento científico y cuyo desarrollo está directamente vinculado a la estructura económica y productiva de la sociedad” (Cortés Morató y Martínez Riu, 1996).

El Trabajo Social que, a diferencia de otras disciplinas de las Ciencias Sociales, está llamado a “**intervenir**”, debe diseñar y utilizar un instrumental que pueda cumplir con la doble función de *producir conocimiento, información* y ser, a la vez, un *medio para la inter-*

vención (descontando que ambas acciones son parte de un mismo proceso). A su vez, la intervención se despliega con la *participación activa de los sujetos involucrados*, procurando el *pleno desarrollo de sus capacidades, potencialidades* y debiendo garantizar la *confidencialidad y el secreto profesional*. Todo ello en el marco de criterios establecidos desde lógica institucional y de los programas o servicios en los que desempeña su rol. La presencia de los elementos antes mencionados imprime al Trabajo Social una tal *complejidad*, que exige de los/as profesionales la más alta capacitación y entrenamiento para un ejercicio responsable.

De manera que si acordamos con la imperiosa necesidad de considerar en un todo coherente la relación entre CONOCER/COMPRENDER—INTERVENIR—TRANSFORMAR, será desde cada servicio social, ante cada situación problemática (violencia familiar, adicciones, etc.), ante cada programa o prestación, y en función de los marcos teóricos, modelos de intervención y perspectivas metodológicas, que se deberá diseñar, aplicar, evaluar y actualizar el “instrumental” acorde y pertinente según cada situación.

Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de lo técnico-instrumental

Las preocupaciones y aportes de nuestras antecesoras sobre la formación profesional nos invitan a reflexionar respecto de los avances que hemos realizado, las dificultades que aún persisten y los desafíos que debemos asumir como colectivo profesional.

Vamos a presentar algunas reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la dimensión técnico-instrumental, en relación a: la especificidad profesional, las técnicas e instrumentos específicos del ejercicio profesional, las propias del trabajo científico y su relación.

Cortés Morató y Antoni Martínez Riu (1996) señalan que lo específico es aquello relativo a una especie, aplicándose también “a todo lo que es propio, característico, definitorio de algo”. Entonces, definir la especificidad del Trabajo Social es señalar aquellos rasgos

distintivos que dan cuenta de su particularidad. Decimos que algo es específico cuando es **único en su especie**, cuando presenta una **particularidad** que otros no tienen.

La **intencionalidad interventiva**, basada en la relación indisoluble entre saber-hacer/conocer-intervenir, el objetivo **transformador** y **emancipador** de su práctica profesional y su consideración de las personas que requieren su intervención como **sujetos activos**, son básicamente los rasgos distintivos que le confieren su especificidad a la disciplina. Es por ello que diferentes autores coinciden en caracterizarla a partir de la expresión **especificidad interventiva**.

Es decir, la noción de **intervención profesional** se vincula con la de **acción**, siendo esta **manera de actuar algo específico**. Como sostiene Carballeda, “la intervención es un procedimiento que actúa y hace actuar, que produce expectativas y consecuencias. Así, la intervención implica una inscripción en ese ‘otro’ sobre el cual se interviene, quien a su vez genera una ‘marca’ en la institución y desencadena una serie de dispositivos e instrumentos en ésta (...) La intervención supone alguna forma de búsqueda de respuesta a interrogantes eminentemente sociales; por lo tanto, debería producir modificaciones en relación con la cuestión puntual en que es llamada a actuar, así, nuevamente aparece la delimitación de un territorio, el espacio o lugar de la cuestión social” (2004:94-95).

Esta **especificidad interventiva** y el carácter transformador de la disciplina es, entonces, lo que le confiere esa particularidad que la diferencia del resto de las profesiones. El Trabajo Social trabaja con personas, sujetos individuales o colectivos, en situaciones de crisis, conflicto, necesidad, “padecimiento social” (en términos de Carballeda) y que **requieren para su abordaje de un saber y un hacer específico y especializado**. De manera que la forma de abordarlo, su intención de contribuir a la autonomía y emancipación y su intencionalidad transformadora son los aspectos diferenciales y, en tanto tales, específicos de la profesión¹⁵.

.....
15 Tobón menciona la complejidad que presenta la especificidad del Trabajo Social y que radica en que buscamos “no sólo conocerlo e interpretarlo [al problema social], sino establecer cómo podemos modificarlo y hasta dónde” (1983:112).

Con respecto a la Formación Profesional, en una primera aproximación este concepto que llega desde el saber filosófico y que en su etimología deriva del latín *formatio*, *-ōnis*, nos remite a la figura de acción y efecto de formar o formarse, es decir “dar forma a algo”. Algunos autores lo proponen como el *concepto principal de la pedagogía*, porque es el que **define lo educativo**, como proceso de humanización, de creación de un tipo de hombre de acuerdo a determinados ideales y fines sociales.

En términos de Schein (citado por Flores), la formación profesional abarca por un lado la **adquisición de saberes y herramientas para el aprendizaje y ejercicio de la profesión** y por otro lado el **desarrollo personal del individuo y su activa participación en el proceso**. En el mismo sentido, señala Gadamer que “la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, designando en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (1977:39). Para Ferry Gilles, en tanto, la formación es “un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (1990:43).

Desde la perspectiva de Paulo Freire, el acto de “formar” y “ser formado” implica una mutua transformación, ya que “enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma o estilo un cuerpo indeciso y adaptado” (2005:25). Ambos son sujetos activos y creativos en los procesos de formación: “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (2005:-26). Es decir que, “cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad” (Freire, 2005:25-26).

Si seguimos en esta línea de pensamiento, “enseñar exige rigor metódico” y ello implica que una de las principales tareas es trabajar con los/as estudiantes “el rigor metódico con que deben ‘aproximarse’ a los objetos cognoscibles” y ello supone, además del “tratamiento” del objeto o contenido, “la producción de condiciones en que es

posible aprender críticamente” y aprender a “pensar correctamente” (Freire, 2005:27-8).

Ahora bien, “**pensar acertadamente es hacer acertadamente**” y el pensar acertado no existe “fuera de una práctica testimonial que lo redice en el lugar de desdecirlo” (Freire, 2005:36). “Las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen” (Freire, 2005:37). Freire va a hacer hincapié en que este saber necesario al profesor, “requiere ser constantemente testimoniado, vivido” (Freire, 2005:47).

Según Pierre Bourdieu, el *campo universitario*, como todo campo, se estructura con una lógica propia en la que se prefiguran estilos académicos particulares de formación y transmisión. En tal sentido se ponen en juego estrategias de enseñanza que, siguiendo a Michel De Certeau (1996), incluyen dos planos de transmisión interrelacionados: uno relativo al **acto de comunicación de saberes e información** y otro que hace referencia a la **transmisión de “gestos”**, entendidos como prácticas no verbales que organizan el espacio discursivo y el texto del pensamiento. De esta manera, según los campos disciplinares, van construyendo “**maneras de hacer**” de sujetos y grupos en la academia, es decir **prácticas y representaciones subyacentes, que entendemos contribuyen a la conformación de identidades de lugares** (ser maestro, ser discípulo, etc.) y a la **producción de creencias y disposiciones político académicas** vinculadas con propuestas diversas.

De modo que las acciones de la formación profesional son el resultado de un proceso de construcción efectuado por los participantes en el **acto educativo**, en donde el **sujeto adquiere formación**, ya que no es un requisito previo sino que **se va haciendo** según la máxima de Dewey: “el sujeto no es ‘lo dado’, es construcción y se hace, se configura en un hacer” (Quiroga, 1992:15). Es así como el “significado de la palabra **formación** indica el **desarrollo de aptitudes y la configura-**

ción de nuevas actitudes” (Palomas, 1995:2). Por ello el aprendizaje se revela como **proceso** y como **producto**.

Como he señalado en otros trabajos, una cuestión preocupante y que se observa en diversas regiones, son las dificultades que presentan los/as jóvenes graduados/as en relación al diseño, aplicación, innovación y evaluación de técnicas e instrumentos. Ello sin duda compete a los responsables de la formación de grado y nos interpela como colectivo profesional¹⁶.

Otro aspecto sumamente paradójico (y preocupante) es que sobre lo que “más hacemos” (entrevistas, informes, registros) es sobre lo que “menos investigamos, escribimos y conceptualizamos”. Lo técnico-instrumental no es en general objeto de investigación por parte de los “académicos” y son casi inexistentes las producciones escritas por parte de los/as colegas “en ejercicio”¹⁷. La escasez de material escrito lleva a que los/as docentes a cargo de asignaturas que incluyen estos contenidos, se vean obligados/as a incluir en la bibliografía de los respectivos programas textos elaborados por psicólogos, sociólogos y antropólogos. La situación se agrava cuando éstos, además, reemplazan o ignoran el saber acumulado y las producciones del propio campo disciplinar que sí estuvieron presentes en sus orígenes. A estas dificultades se suma la creencia de que estos contenidos son puramente procedimentales/actitudinales y “se aprenden con/en la práctica”.

Otra grave dificultad en la enseñanza universitaria se refiere al abordaje de los conocimientos y habilidades necesarias y propias del trabajo científico, o lo que los especialistas denominan “alfabetización académica”.

Las técnicas y los instrumentos tienen un “ciclo de vida”, esto significa que se crean, se construyen, se diseñan, se aplican, se evalúan y se reajustan o modifican, siempre en el **marco de un proceso de intervención**. Y todos estos momentos deben ser aprehendidos en el proce-

.....
16 Estos jóvenes se refieren a las escasas instancias de formación teórico-práctica *específica* sobre entrevistas, elaboración de informes, seguimiento prolongado de casos, ausencia de acompañamiento y supervisión *in situ*, a pesar que algunos pasan años en un Centro de Prácticas. Estas opiniones se reiteran con frecuencia en cursos que he dictado en la provincia de Buenos Aires y diversos lugares del país.

17 Hay que destacar un importante avance en la última década.

so de formación. Desde la concepción epistemológica desde la cual se plantean estas reflexiones, sería inconcebible realizar una “entrevista suelta”, una “observación del barrio” si no están enmarcadas en un proceso más amplio y como medio para el logro de algún objetivo.

Con respecto al diseño, Juan Besse (2000 y 2011) hace un interesante análisis de esta noción distinguiendo sus acepciones *amplia* y *restringida*. Si bien se refiere específicamente al “diseño de investigación” en su dimensión estratégica y a la “construcción teórica del objeto”, sus aportes son muy iluminadores ya que la “práctica de diseño” se utiliza tanto para confeccionar proyectos, un libro o en este caso una intervención. Siguiendo la perspectiva epistemológica de Bachelard, Bourdieu, Morin y Cora Escolar, señala que en tanto sustantivo, el diseño refiere a “un ‘estado’ racional y explicitable del proceso de diseñar una investigación. Llevar a cabo una *práctica de diseño* sería propiamente anudar la teoría, el método y la técnica” (2011:104-105).

El diseño en sentido *amplio* permite “*anticipar* –mediante una representación organizada del punto de partida– el inicio de la construcción”, en nuestro caso, de las técnicas e instrumentos a utilizar. En una *acepción restringida* se refiere a la “opción técnica adecuada a un determinado tipo de investigación” y que entiende el diseño “como la opción técnica adecuada a un determinado tipo de problema de investigación” o en nuestro caso intervención, “y que entiende al diseño como un dispositivo exclusivamente técnico” referido al diseño de los procedimientos e instrumentos de obtención de información” e intervención. La utilización del “verbo diseñar pone énfasis en la dimensión estratégica del proceso de investigación, de su estrategia teórico metodológica. Esta expresión reconoce la presencia permanente y desde el inicio de la dimensión teórica” (Besse, 2011:104-105).

Aquí jugarán un papel central no sólo los conceptos y categorías claves de la especificidad profesional, sino aquellos vinculados con la situación-problema a tratar y la problemática social más amplia en la que se inscribe. Por ejemplo, no sería posible diseñar una entrevista

para la atención de mujeres o niños víctimas de maltrato sin conocimientos básicos al respecto.

Una vez tomada la decisión sobre el tipo de técnicas e instrumentos a utilizar y de elaborado su diseño, éstos deben “ponerse en práctica” y una vez “utilizados”, deben ser revisados, evaluada su pertinencia, su eficacia en términos del cumplimiento de los objetivos de la intervención y, de ser necesario, realizar ajustes o modificaciones.

Este proceso es complejo y requiere tiempo. Como ya nos enseñaba Mary Richmond, la habilidad en el manejo de las técnicas es “lenta de adquirir”. La entrevista nada tiene que ver con completar “lapicera en mano” una ficha que tenemos sobre el escritorio, formular “cada pregunta en el orden indicado por los ítems del formulario” y elaborar “un breve resumen de la mecánica respuesta”. En 1917 a esto sencillamente lo llamaba “un estúpido compilar de datos engañosos”. Por su parte, Gordon Hamilton consideraba el proceso de formación de los/as futuros/as trabajadores/as sociales, como *un proceso gradual que requiere de una gran preparación práctica*. Sin embargo, no se trata sólo de desarrollar habilidades, sino que su accionar debe estar enmarcado en los valores y principios éticos de la profesión, lo cual se traducirá en “*actitudes*”. Es decir, en cierta disposición para actuar, que se manifiesta en la observación, el respeto por el encuadre, gestos, palabras, en una escucha atenta y comprometida con el relato del otro¹⁸. Nos advierte que “las técnicas tienden a hacerse ritualistas, a menos que se las revise constantemente a la luz de las necesidades del cliente y de los cambios sociales” (1960:128).

En el transcurso de la formación se enseñan y se aprenden contenidos de tipo **teórico, procedimental y actitudinal**¹⁹, referidos tanto a la especificidad profesional como al trabajo académico/científico. Algunos de ellos se trabajan prioritariamente “en campo”, otros “en taller o en los espacios de supervisión” y otros en el “teórico”.

.....
18 Todos estos aspectos que fueron ampliamente desarrollados en años posteriores por la Psicología Social y sus aportes fueron retomados por prestigiosos autores, como es el caso de José Bleger (1985). Para sorpresa de algunos, encontrarán el texto de Hamilton citado en el libro de dicho autor, en la página 43.

19 Ver Travi (2006b).

Nuestras reflexiones en este trabajo van orientadas a proponer una modalidad pedagógica que garantice la integración de dichos contenidos en los diversos espacios formativos, ya sean aúlicos o en terreno.

Los contenidos **conceptuales** están vinculados con “el saber decir y declarar”, por ejemplo, con la comprensión del objeto de la disciplina, sus fundamentos y categorías centrales, el conocimiento de la teoría social, los problemas sociales, etc., tendiendo a favorecer un pensamiento crítico y relacional; los segundos, con “el saber hacer y transformar”, es decir con el *saber hacer* propio del ejercicio del rol profesional, y los últimos con “el saber ser, estar y valorar”, es decir, los *valores, actitudes y normas* que rigen dicho ejercicio (Valls *apud* Svarzman, 1998).

Con respecto a los **procedimientos** como a lo **procedimental**, Svarzman (1998)²⁰ plantea que todos hacemos cosas que hemos aprendido a hacer, haciéndolas o mirando cómo otros las hacen. Sin embargo, “para enseñar a hacer algo, *no basta con decir cómo se hace*. Es imprescindible *transitar por la intransferible experiencia de hacerlo*, con nuestras propias manos, nuestros propios saberes, nuestras experiencias anteriores, nuestras ideas acerca de la mejor manera de proceder, de actuar, de operar”. El acento que el autor pone sobre “nuestra” experiencia, implica que el proceso de incorporación y apropiación de estos nuevos contenidos no se da en el vacío, sino que estos van a “encontrarse”, en primer lugar, con aquellos saberes prácticos adquiridos en la vida cotidiana, con saberes previos, aprendidos en instancias formales, en síntesis con “un mundo pre-interpretado”. A su vez, al desarrollarse dicho proceso, se producirán fuertes rupturas y desestructuraciones, tema sobre el que volveremos más adelante.

Dado que el aprender a hacer implica que se *aprende haciendo*, es lógico esperar que al inicio cometamos errores, que iremos superando en la medida que vayamos identificando qué es lo que hay que modificar y volvamos a intentarlo reiteradas veces, es decir que “cada vez que lo hagamos iremos ‘procediendo’ mejor, iremos aprendiendo el **procedimiento** para hacerlo”.

.....
20 Todas las frases con comillas hacen referencia a este autor, salvo que se especifique lo contrario.

Un procedimiento es, pues, “una manera de hacer algo; es un conjunto de pasos sucesivos para hacer algo, son reglas, pautas, recorridos, para hacer cosas (...) para lograr una producción, manual o intelectual. Los procedimientos se aprenden, y por lo tanto se enseñan”, y eso es lo que el autor llama Contenido Procedimental: “Algo que se enseña a hacer, algo que el docente planifica como contenido de enseñanza y que como tal supone un objetivo, una metodología de enseñanza, un conjunto de actividades a desarrollar por parte de los alumnos y una evaluación de lo aprendido”.

Volviendo al punto anterior, cuando los saberes previos no alcanzan para enfrentar la nueva situación, es imprescindible la presencia de un maestro que nos guíe a fin de superar los obstáculos que pueden presentarse.

Ahora bien, si definimos los **procedimientos** como “un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta, el **contenido procedimental** es el procedimiento en tanto objeto de enseñanza y aprendizaje. Y un procedimiento se transforma en contenido procedimental cuando el docente decide enseñarlo para que el estudiante lo aprenda”. Por lo tanto, **no alcanza con indicar al alumno que lo haga** (por ejemplo, realizar una entrevista), sino que **hay que enseñarle a hacerlo**, y ello implica *trabajar* en tres momentos: en el *diseño de la actividad* (el planteamiento de los objetivos, la elaboración de las preguntas, la forma de presentarse ante el/la entrevistado/a, los tiempos, los aspectos a observar, los instrumentos de registro, etc., planteando interrogantes, propiciando la reflexión sobre la tarea a realizar, haciendo sugerencias); en el momento de su *puesta en práctica* (**acompañamiento “in situ”** por parte de docente de práctica o el referente institucional); y *en la evaluación* de lo realizado. Dicho de otro modo, se trata –como plantea Bourdieu– “de transmitir un oficio, un *modus operandi*” en el sentido de un “modo de percepción un conjunto de principios de visión y división”, lo cual “no hay otra forma de adquirirlo que viéndolo funcionar en la práctica, u observando cómo ese *habitus* científico (...) ‘reacciona’ ante decisiones prácticas”. O sea que requiere de “una **transmisión de práctica a práctica**, mediante **medios de transmisión totales y prácti-**

cos, basados en el **contacto directo y duradero** entre **quien enseña y quien aprende**” (Bourdieu, 1995:164-165).

Si tomamos el ejemplo de la entrevista, se puede observar claramente cómo se vinculan estas dimensiones al ser simultáneamente un contenido teórico y procedimental que involucra contenidos actitudinales.

La segunda cuestión a abordar es la **apropiación de ciertos contenidos procedimentales** como: desnaturalizar, problematizar, cuestionar, establecer relaciones, contextualizar, que serán “medios”, condición necesaria para la apropiación de otros contenidos.

Este tema viene siendo desarrollado en las últimas décadas por los especialistas en lo que se denomina “alfabetización académica”, entendida como “el conjunto de **nociones y estrategias necesarias** para participar en la **cultura discursiva** de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a **pertenecer** a una **comunidad científica y/o profesional**, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (Carlino, 2005:13-14).

Lo más interesante de este planteo en relación al tema que nos ocupa es la creencia generalizada de que ciertos conocimientos y habilidades propias del ejercicio profesional/ académico “ya se saben” cuando se ingresa a la universidad, o bien “se aprenden solos”. Es decir, se da por sentado que los/as estudiantes saben describir, analizar, explicar, comparar, hacer monografías, reseñas, etc. El agravante es que en muchos casos la entrega de “una descripción del barrio” o una monografía constituyen los instrumentos de evaluación de la materia, sin que previamente se haya dedicado el tiempo necesario para su aprendizaje y apropiación. Dar por supuesto que los/as estudiantes “ya traen o deberían traer esos conocimientos desde el secundario” hace pensar a algunos docentes que su enseñanza no les compete, que “no están para eso” o simplemente que “no tienen tiempo”.

Los avances en el campo de la “pedagogía universitaria” son fundamentales para abordar este problema. Esta disciplina refiere a “un cuerpo de teorías y métodos destinado a estudiar y resolver una variada gama de problemas –de origen individual, grupal e institucional– relacionadas con la conducción del proceso de aprendizaje que realiza el adulto joven, a partir de un cierto método de escolarización previa, en la universidad o institución equivalente [se refiere a la] teoría y la práctica de la enseñanza que se realiza en la universidad y que implica una serie de aprendizajes singulares que realizan los adultos jóvenes” (Menin, 2004:22).

En síntesis, la pedagogía “es básicamente el cuerpo teórico que da cuenta de una acción social concreta: la educación. Es reflexión y es política. Es reflexión y es método. Es reflexión y técnica. Es filosofía, didáctica general y específica. Es pensamiento y es norma” (Menin, 2004:17-18).

Para concluir, estamos convencidos, siguiendo a Dewey, Paulo Freire, Pichon Rivièrè y Bourdieu, de que “no existe otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica –incluyendo a la práctica científica– como no sea **practicándola con la ayuda de un guía o entrenador**, quien asegure, tranquilice, quien dé el ejemplo y corrija enunciando, **en la situación**, preceptos directamente aplicables al caso particular” y, por lo tanto, teniendo “una **presencia real y concreta** tanto en el momento del aprestamiento para el uso o aplicación de la técnica como en el **momento de su puesta en práctica**”²¹ (Bourdieu, 1995:165).

Partiendo entonces de las enseñanzas de nuestras pioneras y de la experiencia acumulada como profesional y docente, aportamos sólo algunas premisas claves a tener en cuenta para asegurar un aprendizaje de calidad y la incorporación de un *habitus* académico-profesional:

- Procurar una visión *completa* del proceso de intervención en el desarrollo de cada una de las Prácticas de Formación Profesional.

.....
21 Si bien Bourdieu hace referencia a la investigación, el planteo es absolutamente pertinente para nuestro caso.

- Que los equipos docentes responsables de la “teoría”, la “práctica” y los “talleres” sean los mismos, o bien que exista un Área de Coordinación de Prácticas que garantice la coherencia entre estos espacios²².

- La selección de los Centros de Práctica por parte del equipo docente responsable, según los *objetivos de aprendizaje de la asignatura*, el acuerdo conjunto de un *plan de trabajo* con el referente institucional y la relación permanente entre docentes a cargo y referente.

- Respetar los principios de *gradualidad* y *secuencialidad*, es decir, la realización de actividades de *menor a mayor complejidad* según el momento de la formación.

- Garantizar un rol docente que acompañe y guíe cada momento e “*in situ*” el proceso de formación y a lo largo de *todo el proceso de intervención*, con sólida formación teórico-práctica y conocimientos de pedagogía universitaria.

Por último, el pasaje del *sentido común* y del *saber práctico* al *conocimiento teórico* no es directo, ni automático o transparente, sino todo lo contrario, requiere de un enorme esfuerzo y de tiempo de entrenamiento y asimilación. Por su parte, el trabajo intelectual y el aprendizaje de un “oficio” es de *gran complejidad* como para esperar que las/os estudiantes hagan solos/as este proceso, o para suponer que por el hecho de “*ir al barrio o hacer una visita*”, ya podrán poner en juego esta compleja integración de aspectos institucionales, teóricos, metodológicos, vinculares, etc.

El “hacer” no desencadena automáticamente un proceso reflexivo sobre ese hacer. Por lo tanto, la formación rigurosa nos permitirá, en términos de Wlosko (2002), lograr la transición de las/os estudiantes como “*Sujeto de las respuestas al Sujeto de las preguntas*”, del “*Sujeto de la opinión al Sujeto de la argumentación fundada*” y su gradual transformación en un “*Sujeto epistémico, de pensamiento*”.

.....
22 Existen numerosos ejemplos en diversas Unidades Académicas, en las que los contenidos de las asignaturas teóricas como abordaje familiar o grupal no tienen ningún correlato con lo que se realiza en las prácticas, y viceversa.

Referencias bibliográficas

- ANCA GARCÍA, M. A. (S/F): *Fundamentos teóricos del Constructivismo pedagógico*. S/D. Disponible en: <http://www.monografias.com>.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. *Reflexiones para una antropología reflexiva*. Buenos Aires, Grijalbo Editorial, 1995.
- CARLINO, P. *Escribir y leer en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, FCE, 2005.
- CASTORINA, A. Apuntes de clase del Seminario “*Problemas epistemológicos de la enseñanza universitaria*”. UNLu, 1999.
- GONZALEZ CUBERES, M.T. *El taller de los talleres*. Buenos Aires, Estrada, 1994.
- COLCORD, J. C. y MANN, R.Z.S. *The long view. Papers and Adresses by Mary E. Richmond*. New York, Russell Sage Foundation, 1930. Reimpreso en 1970.
- COLEGIO DE ASISTENTES SOCIALES O TRABAJADORES SOCIALES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Código de Ética Profesional – Trabajo Social. Buenos Aires, Espacio, 2003.
- CORTÉS MORATÓ, J. y MARTÍNEZ RIU, A. *Diccionario de Filosofía*. CD-ROM. Barcelona, Herder, 1996.
- DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 1997.
- DI CARLO, E. *La comprensión como fundamento del Servicio Social*. Facultad de Ciencias Sociales de la Salud y Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata, PAIDEIA, 2001.
- ESCOLAR, C. *Topografía de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires, EUDEBA, 2000.
- ESCOLAR, C. y BESSE, J. *Puntuaciones sobre teoría, método y técnicas en ciencias sociales*. Buenos Aires, EUDEBA, 2011.
- FLORES, N. *Configuraciones del “saber hacer” y las “maneras del hacer” en la Formación Profesional de los trabajadores sociales*. Trabajo Final de Graduación de la Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Luján. Tutora: Bibiana Travi (S/F).
- GADAMER, H.G. *Verdad y método*. Salamanca, Ediciones Sígueme. Vol. 1, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2005.

- GILLES, F. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós, 1990.
- HAMILTON, G. *Teoría y Práctica de Trabajo Social de Casos* (1ª ed. 1940). México, Editorial Científica La Prensa Médica Mexicana, S.A. de C.V., 1960.
- HILL, O. *Our Common Land*. Londres, Macmillan and Co., 1877.
- HILL, O. *Homes of the London Poor*. New edition. London, Macmillan and Co., 1883.
- MENIN, O. *Pedagogía universitaria. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.
- MIRANDA ARANDA, M. *De la caridad a la Ciencia. Pragmatismo, interaccionismo simbólico y Trabajo Social*. Buenos Aires, Espacio, 2010.
- RICHMOND, M. *The training of charity workers* (leído en un encuentro del Club Cívico). Philadelphia, 1897.
- RICHMOND, M. *Caso Social Individual*. (Primera edición, 1922, Russell Sage Foundation, Nueva York). Buenos Aires, Humanitas, 1993.
- RICHMOND, M. *Diagnóstico Social*. (Primera edición, 1917, Russell Sage Foundation, Nueva York). Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de España. España, Siglo XXI Editores, 2005.
- SALDIVIA MALDONADO, Z. *La técnica en Ortega*. Universidad Tecnológica Metropolitana, Dirección de Tecnología Educativa y Diseño Comunicacional, 2003.
- VÉLEZ RESTREPO, O. *Reconfigurando el Trabajo Social*. Buenos Aires, Espacio, 2003.
- SANTOYO, R. “Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje”, en: *Revista Perfiles Educativos*. México, 1991.
- PALOMAS, S. y MARTINEZ, D. *Del pizarrón al video*. México, MEXFAM, 1998.
- PALOMAS, S. “Documentos de Trabajo”. Uso interno, UNLu. 1995.
- POZO, I. *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid, Morata, 1998.
- QUIROGA, A. *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Cinco, 1991.
- SVARZMAN, J. *La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias sociales*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1998.
- VELEZ RESTREPO, O. *Reconfigurando el Trabajo Social*. Buenos aires, Espacio, 2003.
- TRAVI, B. “El desarrollo de proceso metodológico, el papel de la teoría y el rol docente en las Prácticas de Formación Profesional”, en: DI CARLO E. *El Método de Trabajo Social Profesional (TSP). Un aporte a su pedagogía universitaria*. Mar del Plata, Mundo Impresos, 2008a.

TRAVI, B. “Diseño, aplicación y evaluación de técnicas e instrumentos en la intervención profesional”, en: *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades / International Journal of Social Sciences & Humanities*. SOCIOTAM . Vol. XVII, N° 002. Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad de Victoria, México, 2008b). Pp. 201-223

TRAVI, B. *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social. Reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Buenos Aires, Espacio, 2006a).

TRAVI, B. “El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos procedimentales en la asignatura Trabajo Social II- UNLu”, en: *Acciones e Investigaciones Sociales*. Escuela Universitaria de Estudios Sociales, Universidad de Zaragoza, España. ISSN 1132-192X. 2006b).

TRAVI, B. “¿Qué y cómo se ‘enseña’ y qué y cómo se ‘aprende’ en las Prácticas de Formación Profesional? Reflexiones a partir de la experiencia en la Carrera de Trabajo Social de la UNLu”. Encuentro Académico Nacional de la Asociación Argentina de Formación Académica en Trabajo Social (AAFATS). Luján, 2004.

WALKOWITZ, J. *La ciudad de las pasiones terribles. Narraciones sobre el peligro sexual en el Londres victoriano*. Universidad de Valencia, 1995.

WLOSKO, M. “De la subjetividad práctico-profesional a la conformación de un sujeto epistémico”, en: *Revista Litorales*. Buenos Aires, Año 1, N° 1, 2002.

ZARZAR CHARUR, C. “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”, en: *Revista Perfiles Educativos*, México, 1990.