

De prácticas, afectos y saberes en la  
formación profesional del Trabajo Social

# El rol de la supervisión académica

“Hay quienes hablan de la objetividad  
como propiedad de las ciencias tradicionales,  
pero también extienden ese concepto  
—con inocencia o sin ella— a las ciencias sociales,  
a las ciencias humanísticas.

Soy de los que cree que especialmente en éstas últimas disciplinas  
es imposible dejar de lado nuestros sentimientos,  
nuestras emociones, la mirada con que se nos presente el mundo,  
la realidad que moviliza a la sociedad en un proceso histórico  
determinado”

Zito Lema (2001)

Raquel Rubio

Licenciada en Trabajo Social (UNR)

Correo: raquero6@hotmail.com

## Resumen

El objeto de este artículo tiene como principal motivación, la posibilidad de compartir un proceso reflexivo, que surge al calor de la práctica pedagógica, que ejerzo como “supervisora académica” de prácticas profesionales, a cargo de estudiantes de cuarto año de la carrera de Trabajo Social (UNR). El análisis pone en cuestión el proceso de enseñanza-aprendizaje del ejercicio de la profesión, centrado en la interrogación del cómo adquirimos un saber-hacer-reflexivo. Cómo accedemos al acto de conocimiento, a través de lo cognitivo-científico, sin perder de vista las *afectaciones* que definen la calidad de los encuentros entre estudiante-praxis-supervisor/a académico/a.

## Palabras claves

Saber/hacer reflexivo – formación profesional – supervisión académica

## Abstract

The object of this article has as a main motivation, share a reflexive process, emerged from de pedagogic practice, which I practice as “academic supervisor” of professional practice, in charge of fourth-year students of the career of Social Work (UNR). The analysis puts in question the process of teaching and learning of the exercise of the profession, focused on the question of how we acquire a know-how-to-do-reflexive. How to access the act of knowledge through the cognitive-scientific, without losing sight of the *affectations* that define the quality of the meetings between: student-praxis-academic supervisor.

## Keywords

Reflexive know-how – professional training – academic supervision

## Entre lo afectivo, lo cognitivo y lo científico Hacia la construcción de un conocimiento significativo

Parto de la idea intencionada de pensar la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, alimentado por el enfoque *histórico cultural* promovido por el pensamiento de L. Vigostky, el cual básicamente plantea que el conocimiento surge y se desarrolla en la actividad (práctica y humana)<sup>1</sup>. Esta perspectiva nos lleva a considerar que tal proceso es producto de la relación dialéctica entre el sujeto cognoscente (educando) y el sujeto que imparte una enseñanza (educador). Proceso que, a su vez, se da en la interacción con otros sujetos que participan de la situación de aprendizaje. Esta mirada, en complementariedad con la pedagogía liberadora de Paulo Freire, nos lleva a identificar el carácter social del dispositivo enseñanza-aprendizaje, en cuanto se vislumbra, a modo de implicación, una dimensión socio-comunicativa. En esta dimensión, el grupo, constituido por el sujeto en relación consigo mismo y junto con otros, hace que los sujetos puedan pensarse y discutir sus propios “pensares-sentires-actuares” para transformar la realidad (social).

Pensamos a la realidad como perspectiva, como interacción simbólica, como “realización aleatoriamente desarrollada”, donde los agentes, los sujetos, los individuos sociales construyen realidad, en un juego de decisiones, acciones y cogniciones, con rangos posicionales y disposicionales distribuidos en un campo de manera desigual. “Las transformaciones del pensar y del sentir proceden de las mutaciones en la subjetividad que se produzcan en esos espacios del pensar, que pueden provocar rupturas activas en las significaciones estructuradas. Se trata de recrear y de crear nuevos universos hasta el momento ajenos, provocando encuentros, siendo afectados por lo que acontece, construyendo intercambios múltiples” (Del Cueto, 2014:138).

---

1 Para reforzar esta idea, ver Wacquant (2008:32): “es importante que los individuos tengan un conocimiento práctico del mundo e inviertan este conocimiento práctico en su actividad habitual”.

Vale tener en cuenta también que, en la vida social, los sistemas simbólicos no son simplemente instrumentos de conocimiento, son también “instrumentos de dominación”:

Si aceptamos que los sistemas sociales son productos sociales que contribuyen a hacer el mundo, que no sólo reflejan las relaciones sociales, sino que ayudan a constituirlo, entonces, dentro de ciertos límites es posible transformar al mundo transformando su representación” (Bourdieu, 2008).

Estas someras consideraciones teóricas, son las que nos permiten *comprender el cómo* del proceso por el cual el sujeto hace la *praxis*, al mismo tiempo que es atravesado y transformado por ella. Praxis entendida como la interacción que el sujeto establece con el objeto de conocimiento. Aprender aquí, implica movimiento, intervención sobre la realidad. Para Castoriadis (1986), la praxis se apoya en un saber (efectivo y limitado), pero éste es siempre fragmentado y provisorio. Fragmentario, porque no puede haber teoría exhaustiva del hombre y de la historia; provisorio, porque la propia praxis hace surgir constantemente un nuevo saber. En este sentido, el propio objeto de la praxis es lo nuevo (radicalidad) y el propio sujeto de la praxis es transformado constantemente por la experiencia en la cual está incluido y que él mismo realiza, y por medio de la cual también es realizado. A modo de extender el horizonte de este marco referencial, agregaremos que para Marx (1987), la praxis (humana) es la fuente de todo conocimiento e instrumento de transformación, al igual que para Gramsci (1997), quien no deja de resaltar que ése es su sentido: la *acción transformadora*, apuntalada por una *mirada emancipatoria*.

No obstante, al momento de estar escribiendo las derivas de esta producción, se acaba de sesionar en la cámara de diputados, la media sanción que propulsa el pago a los “fondos buitres” (*holdout*: terminología técnica)<sup>2</sup>. Y me invade una tristeza enorme al ver cómo

.....  
2 El concepto de “fondo buitres” dispone de un uso excluyente en los ámbitos financieros y de las inversiones, ya que con él se denomina, popularmente hablando, a aquél fondo de inversión que se dedica especialmente a comprar deuda a título de deudas pertenecientes a empresas o a naciones que

en tan pocas horas se vuelve a rifar el país en términos económicos y culturales. Esta sensación de impotencia me lleva a reflotar una reflexión de Carballeda (2012), de quien tomo prestado para pronunciar y decir que: en los tiempos que corren en nuestra sociedad y en Latinoamérica, afectadas por el resurgimiento de un neoconservadurismo oligárquico, transformación y emancipaciónse vuelven a ubicar como sinónimos de resistencia y de lucha para defender una integración social en creciente amenaza, ante el avance redoblado de “viejas recetas neoliberales”, implicadas ahora en el marco de modelos de gobiernos formateados en la lógica de la “CEO-cracia”. Experiencia política inédita en la Argentina, instrumentada por la actual administración macrista, que consiste en profesionalizar con *mánagers* provenientes del sector privado la administración de áreas del sector público y la utilización del “decretismo” como método privilegiado de gobierno<sup>3</sup>.

¿Será otra vez? ¿La era del vacío, como proclamó Gilles Lipovetsky? ¿La sociedad del espectáculo como afirmó Guy Debord? O, como decía Bertolt Brecht en su poema *Preguntas de un obrero que piensa*: “A tantas preguntas otras tantas respuestas” (Solero, 2016)<sup>4</sup>.

Como se puede apreciar, cuando escribimos no podemos evitar mostrarnos y construirnos, poniendo al descubierto un particular registro expresivo. En mi caso, lo es sobre el binomio razón-temperamento, para retomar la problemática que nos convoca en este artículo y plantar desde la perspectiva presentada, la invitación de construir un *conocimiento significador*. Como resultado combinatorio, entre la unidad de lo práctico-afectivo y lo cognitivo con el ca-

---

se hayan al borde de la quiebra. El término dispone de una utilización simbólica, ya que justamente los buitres son aves que merodean con astucia y paciencia a sus presas para cuando menos lo esperan atacarlos y comerlas. Y, claro, algo similar hacen estos fondos de inversión libre con las empresas y estados a los cuales les adquieren sus deudas Los merodean y esperan hasta que aprecian que es un buen momento para obtener más ganancias por ese bono comprado.

3 Los principales dirigentes de la CEOcracia de Macri: Isela Costantini, de General Motors a Aerolíneas Argentinas; Susana Malcorra, ex IBM y Telecom Argentina ocupará la Cancillería; Juan José Aranguren, ex Shell será el ministro de Energía y Minería; Gustavo Lopetegui, de LAN Argentina será el secretario de la Jefatura de Gabinete; Luis Caputo, ex Deutsche Bank estará al mando de la Secretaría de Finanzas. Consultar en “La Ceo-cracia”. Zaiat, Alfredo. *Página/12* – Economía. [www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-287680-2015-12-06.html](http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-287680-2015-12-06.html)

4 Citado en “A 40 años del fatídico 24 de marzo”. Solero, C. *Diario El Ciudadano & la gente*, Web. Viernes 18 de marzo/2016, Rosario. Santa Fe. Argentina.

rácter científico. Aquel que promueve el desarrollo del conocimiento y, con el carácter consciente del conocimiento, permite el pasaje a la transformación. Transformación de la realidad y de la propia posición subjetiva frente al acto de aprehender, ya que el conocimiento internalizado, muta, se reconstruye, se resignifica, haciendo uso de los conocimientos nuevos de manera autorregulada, como puente a un conocimiento significador promotor de (nuevas) significaciones. Con potencia para reconocer zonas aún sin poder disciplinar, estableciendo líneas de fuga que alteren lo instituido, con afectación para inventar, imaginar radicalidad. Esta postura, encuentra empatía con el pensamiento de Bourdieu, de quien Wacquant (2008:19) ha dicho que: “con el fin de contrarrestar el sesgo intelectual inherente a la situación de entrenamiento académico; avanza paulatinamente desde la comprensión práctica hacia el dominio discursivo de los principios de la razón sociológica”.

### ¿Se puede buscar algo que se inventa?

Este es el eje que se pretende poner en juego en un proceso de formación (profesional), donde el sujeto cognoscente, bajo los parámetros de esta polifonía paradigmática, es un actor activo, consciente, imaginativo, fabricado no sólo para transformar, sino principalmente para producirse como alguien capaz de producir “novedades”. Esto requiere, además, adoptar una posición epistemológica que concibe a la vida social como realidad simbólica. Y este es el “texto” a leer, pero también lo que dice esa realidad como práctica, o simplemente como palabra hablada, que para ser comprendida requiere ser interpretada, producto de la relación dialéctica entre explicación-comprensión (hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur)<sup>5</sup>. Se reconoce, a la vez, que la conciencia y las interpretaciones de los agentes son un componente esencial de la realidad del mundo social. Ya que cada

.....  
5 Acerca de la productividad de los modelos hermenéuticos, consultar Lulo, J. (2002) Cap. V “La vía hermenéutica”. En Schuster (2002).

actor, cada sujeto, otorga un sentido o significado a sus actos, o los actos del otro o a las instituciones que lo rodea. De esta manera, nos paramos en una interpretación situada, que construimos desde una determinada perspectiva. Sin perder de vista la intersubjetividad construida en estructuras históricas y objetivas y, las condiciones de operación en la realidad.

¿Qué sería entonces un *conocimiento significador*?: yo lo entiendo, en el asombro de mi propia experiencia (desempeñando funciones de supervisora académica de prácticas profesionales), como aquel conocimiento que deviene de metodologías de abordajes que posibiliten la reconstrucción de sentidos y significados de la acción, de la cultura, en tanto “urdimbre... tramas de significación que el hombre mismo ha tejido” (Geertz, 1993:29)<sup>6</sup>. Para ello, se tendrá en cuenta que la experiencia de los significados es parte integrante del significado total de la experiencia.<sup>7</sup> Es un conocimiento que se construye entre la extrañeza, los hallazgos y la familiaridad con lo instituido, navega en la productividad de la comprensión, como aventura y riesgo, con intención de de-construir el montaje del sentido, ir al rescate del hacer (*poiesis*), a la captura del sentido extraviado. Entre la extrañeza y la familiaridad, en ese *entre*, existe la posibilidad de inaugurar un recorrido crítico y sensible. Que a su vez reclama “un ajuste de cuentas” con la realidad política y social concreta; para no caer en meras sobreestimaciones discursivas.

Esto le concierne a la profesión, a la formación profesional, lo cual amerita no justificar distracciones, en cuanto profesión que surge y se “mueve” y se narra, como instrumento de mediación que participa de los procesos sociales, expresada en el vínculo entre las políticas públicas y la cuestión social (expresión histórica de la conflictividad social), como categoría significativamente estructurante del campo profesional.

6 Citado en “El registro en la intervención: una reflexión epistemológica” (trabajosocial.sociales.uba.ar/contenidos/pdf/d\_castro.pdf)

7 Ver en “Hacia una praxeología social: La estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu”. Cap. I. En Wacquant y Bourdieu (2008).

Es precisamente esta cuestión la que debe ser puesta siempre en interpelación, vale decir: *cómo interpretamos el cómo se produce el acto de conocimiento* nos lleva a repreguntarnos ¿bajo qué condiciones se producen sujetos de aprendizajes y de conocimientos? O bien, ¿cómo están montados los dispositivos que articulan saberes y prácticas para su fabricación?

Preguntarnos por el *cómo* nos conecta con la perspectiva genealógica foucaultiana, la cual no centra su análisis en el qué o por qué (origen, causa, esencia), sino que ahonda la interrogación sobre cómo fue, o es posible, que algo suceda, emerja y se ejerza de tal manera. Para ello se requiere un trabajo de impugnación, de problematización de “lo dado”<sup>8</sup> que supone considerar la evidencia como problema. Esta posición nos conduce al análisis del *poder*, campo de análisis que no desarrollaré aquí en profundidad, salvo que decir que “en un campo de relaciones de poder, una fuerza adquiere cualidad, ciertamente gracias a su capacidad de afectación (afectar/ ser afectada). El interés de Foucault se va a centrar en relevar los modos en que esas relaciones de poder se transforman” (Germain, 2009:111).

En esta dirección teórica, se torna vital introducir la dimensión de historicidad en el análisis de los mecanismos de sujeción política. Esto remite a la idea de un sujeto como efecto (*factum histórico*) producto, a su vez, de múltiples microdispositivos, en consecuencia, de múltiples formas de subjetivación. Esta mirada rompe con la representación maquiánica de un sujeto cristalizado en el dominio de lo dicotómico, en el curso de un giro epistemológico que no escinde al sujeto del entramado político.

Este encuadre, en términos generales, nos lleva a concebir a la *subjetividad* como una construcción, en un proceso en el que siempre intervienen otros, en el curso de un determinado tiempo-histórico y social. Desde esta mirada, la subjetividad deja de ser un concepto nuclear o exclusivo del psicoanálisis, tal como lo plantea Silvia

.....  
8 Aquí supone una ruptura con lo que viene siendo hegemónicamente asignado, lo dado: la “educación bancaria”, que implica pensar e instituir que hay alguien que deposita el saber en un “otro” que no lo tiene. Impugnar la evidencia, aquí sería interpelar el papel del educador como meramente transmisor de saberes establecidos, ejerciendo su poder sobre el educando.

Bleichmar (2010), para ser asumida como una categoría sociológica, *producida por instancias individuales, colectivas e institucionales*<sup>9</sup>.

En suma, Germain (2009:113), citando a Foucault, dirá que: “se trata de la historia de la subjetividad, si por esto se entiende la manera en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo, en un juego de verdad en que entabla una relación consigo mismo; una historia de la formación de aquellos procedimientos por los cuales el sujeto es llevado a observar, a analizarse, a descifrarse, a reconocerse como un dominio de saber posible”.

Para ello, y retomando los interrogantes formulados más arriba, entiendo que se hace necesario (metodológicamente) demarcar un mapa reflexivo que integre las características socio-históricas de la época y las tendencias pedagógicas predominantes, en correlato con la política pública de educación vigente<sup>10</sup>, en la que se inscriben los actuales planes de estudios de las universidades públicas y privadas.

Un análisis que sobrevuele al menos estos factores, es importante para comprender cómo estos discursos inciden en el proceso de constitución de la subjetividad de los profesionales en formación. Principalmente, pongo el foco de la mirada, en aquellos que se preparan para ser los futuros/as trabajadores/as (sociales) con compromiso ético-profesional, para intervenir en el campo de lo social<sup>11</sup>. Subjetividad (profesional) que tendrá que ver con cuestiones tributarias que le concede el tipo de “agenciamiento” o moldes en donde ésta se construye o es producida, bajo el gran paraguas de las premisas globalizadas del sistema capitalista. Vale citar aquí las reflexiones de

9 Cursivas propias.

10 Política instituida a partir de la aprobación y reglamentación de la Ley de Educación Superior N° 24.521/1995. Decretada en plena era del neoliberalismo menemista, que impulsó en la Argentina un modelo universitario “diferenciador y competitivo” (Paviglianiti, 1995). A la par, Ruth Sosa (docente de la cátedra de Política Social II y de TAI V de la Escuela de Trabajo Social de la UNR), agrega: “los modelos diseñados en consecuencia implicaron en todos los casos, un aumento de la intervención de los gobiernos en la educación superior a partir de la exigencia de efectividad y eficiencia interna de las instituciones y una mayor vinculación con las demandas del mercado laboral”. Concurso Ordinario para la Cátedra de Política Social II, año 2011. UNR. Mimeo.

11 “Lo social”, producido como estrategia, relacionado a los instrumentos técnicos que una determinada sociedad pone en despliegue. Según cómo un Estado plantea el modo objetivo de aprehensión del lazo (solidario), este “social” tendrá mayor o menor visibilidad. En este sentido su hechura, deviene en invención o desactivación: se lo teoriza, se lo objetiva y lo inscribimos corpóreamente, físicamente, intelectualmente, subjetivamente.

Bourdieu y Passeron (2014:98) cuando en su artículo “¿Aprendices o aprendices de brujos?” refieren que “un sistema de educación real está siempre investido de funciones múltiples e inconmensurables, de manera que no puede otorgarse preponderancia a tal o cual sin comprometer los valores últimos que una sociedad o, mejor dicho, los grupos que la componen incorporan en su representación de la cultura (...) el tipo ideal de la enseñanza «racional» hace ver, por comparación, que los diversos fines a los que puede servir un sistema educativo están desigualmente alejados de los fines que los diferentes grupos asignan, explícitamente o no, a la educación y, por eso, desigualmente conformes a sus intereses. Aquí se hace necesario distinguir entre las funciones que cumplen un sistema educativo y los medios de los que se vale para cumplirlas”<sup>12</sup>.

Por lo tanto, los lineamientos curriculares que comprometen, a la vez, la problemática de la afectación de los contenidos que enuncia un plan de estudio, se constituye por excelencia en la armadura de un proyecto de formación profesional que cada Unidad Académica asume de manera singular, particular.

Esta armadura será reveladora de un proyecto político y académico propio, que en el caso de la Escuela de Trabajo Social, dependiente de la Facultad de Ciencia Política y RRII (UNR) (en adelante, nuestra Escuela), enfatiza una concepción de *intervención profesional*, asentada en la idea de praxis, de la mano de un proceso de formación de un profesional con espíritu crítico. Esta premisa estructura la formación profesional, reafirmando la unidad de conocimiento-acción.

Siguiendo con este orden de ideas, voy a señalar tres dimensiones que se hacen presentes en el campo de la formación profesional y que se mantienen orgánicamente articuladas: 1) **dimensión teórico-metodológica**, constituyéndose en el *corpus* de ese campo (los fundamentos); 2) **dimensión ética-política** (la intencionalidad, la afectación y los efectos), y 3) **dimensión del instrumental técnico-operativo** (la estética del saber-hacer), como núcleo expresivo que le asigna materialidad a las otras dos.

.....

12 Consultar en Bourdieu y Passeron (2004).

En el caso de nuestra Escuela, las premisas inferidas a la formación profesional aspiran ser tramitadas en un proceso de aprendizaje, que incluye el cursado de *prácticas profesionales* curricularmente diseñadas de tercero a quinto año (PPI; PPII; PPIII).

Las prácticas profesionales se convierten, de esta manera, en verdaderos dispositivos estratégicos de aprendizajes (analizadores convocantes), en cuanto son el medio posibilitador de la actividad reflexiva del: por qué, qué, cómo y para qué, de la intervención puesta en acto.

Reconocer esta actividad reflexiva, como elemento —excluyente— de la formación profesional, implica añadir a la trilogía de las dimensiones mencionadas, una cuarta dimensión: signada por el *principio de reflexividad*<sup>13</sup>, como vector garante del pensamiento crítico y estructurante del proceso de formación, asociado a lo que distingo como un trabajo de creación.

Reflexividad que, en palabras de Bourdieu y Wacquant (2001:11), “se impone más que nunca como un imperativo absoluto a todos los que quieren resistir eficazmente a esos conceptos de pacotilla, —«globalización», «flexibilidad», «multiculturalismo», «comunidad», «identidad», «hibridación», «fragmentación»—, cuya difusión, en el campo universitario y fuera de él, acompaña en el mundo entero la apuesta en marcha de la política neoliberal de destrucción del Estado social y de sus experiencias históricas, entre ellas la autonomía de la ciencia social; es decir, su existencia misma. Es, en efecto, a través de palabras que funcionan como agentes de un orden invisible el modo en que se difunden imperativos políticos presentados como destinos históricos ineluctables y, como tratamos de mostrarlo en otro lugar, se impone en todos los países del planeta, con la complicidad activa de muchos intelectuales, una visión del mundo que intenta reducir la política a la ética, con el afán de convertir a cada agente social en un pequeño empresario de su propia vida, responsable de su éxi-

.....  
13 Para Bourdieu, la reflexividad implica, más bien, la exploración sistemática de las “categorías impensadas del pensamiento que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento”; “es descubrir lo social en el corazón del individuo, lo impersonal por debajo de lo íntimo, lo universal enterrado profundamente dentro de lo más particular”.

to, pero también de su fracaso, de su miseria económica, cultural y simbólica”<sup>14</sup>.

La Argentina, a partir de 2003, emprendió un proyecto de recomposición del tejido social con políticas públicas inclusivas, políticas desarrollistas del mercado interno, política de desendeudamiento y política de reparación de los derechos humanos, con el fin de contrarrestar los efectos devastadores que heredamos como arrastre de las políticas implementadas durante la última dictadura cívico militar (1976/1983), profundizadas con el neoliberalismo de los años noventa y agravada por la gran crisis política, social, económica, financiera e institucional del gobierno de la Alianza, registrada en diciembre de 2001<sup>15</sup>.

Lamentablemente, luego de este intento por desmontar la intervención social del neoliberalismo y reparar sus efectos de injusticia y desigualdad (en el marco de un proceso, en el cual no dejo de reconocer la pervivencia de desigualdades socioculturales y sus justificaciones de índole individual), la sociedad argentina vuelve a experimentar una política de ajuste, de pérdida de empleo, de endeudamiento, de achicamiento del Estado. En manos de un proyecto neoconservador/oligárquico, impulsado por el actual gobierno del Frente Cambiemos, legitimado en las urnas por el voto popular, en un balotaje que lo llevó al poder con el 51% sobre el 49% obtenido por el Frente para la Victoria.

Este contexto nos empuja con fuerza a la imperiosa necesidad de volver a reflexionar sobre el sentido que adquiere el saber-hacer de la disciplina, que compromete directamente “lo que hacen”, concretamente, los/as trabajadores/as sociales interviniendo en “lo social”. El panorama actual desafía a la intervención y a su proceso de forma-

.....  
14 Refiere a una “reflexividad epistémica”, por la cual Bourdieu pretende mostrar su conexión interna con sus perspectivas acerca de la razón, la ética y la política, como vector regulador de la misión intelectual que subyace a su práctica.

15 Dictadura cívico-militar: desaparición, tortura y muerte de personas. Apropiación ilegítima de niños/ñas. Estatización fraudulenta de deuda externa. Des-industrialización. Lógica especulativa del capital financiero. Década de los 90: ruptura del lazo social, abandono de los sistemas de protección social, flexibilización laboral, desocupación y aumento de la pobreza. Crisis 1999/2002: mega-endeudamiento sin precedentes con la banca financiera internacional, desestabilización de todo el tejido social. Con un saldo de 39 muertes, producto de la represión sobre la revuelta popular generalizada que se registró en diciembre de 2001.

ción profesional abrir un ámbito de nuevas preguntas, que nos permita políticamente evitar ser un testigo encubridor de (viejas) formas de disciplinamiento social, que se vuelven a instalar a través de la amenaza del desempleo, reforzada hoy por la mordaza real y simbólica que genera la existencia de un “protocolo de seguridad”, que criminaliza la protesta social (represión del habla social), especialmente del sector que compele a los y las trabajadores y trabajadoras.

A mi modo de ver, la opción por la heterodoxia empleada en esta producción opera como ventaja y no como debilidad a la hora de explicar, comprender e interpretar la complejidad del mundo social y, por ende, la neutralidad valorativa no puede ser entendida como un ideal de la práctica de los científicos sociales. En esta perspectiva, la subjetividad adquiere un valor primordial, en cuanto al papel que juega con su peso (algún peso) en la constitución misma de la realidad social<sup>16</sup>.

En franca adhesión a este posicionamiento, hacia la construcción de un conocimiento significativo, al cual estoy haciendo referencia en esta producción, devendría de la base misma del dispositivo enseñanza-aprendizaje, producto de un acto creador y crítico que suscite todas las reflexiones posibles y no disociadas de las acciones verdaderas de los hombres y mujeres sobre la realidad. Esto sólo es posible en el compromiso con una “educación y una práctica problematizadora” (Freire, 2014), implicada con un enfoque “histórico-cultural” a través del cual las subjetividades puestas en juego pueden ir percibiendo críticamente como están siendo en el mundo, en el que y con el que interactúan (intersubjetividad). En esta dimensión de “reflexión-acción”, participan nuestras emociones, nuestros sentimientos, la mirada con que se nos presenta el mundo, nuestros afectos y afectaciones, la realidad que moviliza a la sociedad en un proceso histórico determinado.

.....  
16 Consultar Schuster (2002).

## La afectación con un saber-hacer reflexivo La supervisión académica como hebra hiladora

Un aspecto atractivo de la metodología vigotskyana, se fundamenta en la creación de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP)<sup>17</sup>, para ser aplicada con los/as estudiantes, para determinados dominios de conocimiento. A mi entender, tanto las *prácticas profesionales como la supervisión académica* (esta última, instrumentada en el espacio áulico para su problematización), pueden inscribirse en esa propuesta metodológica, en cuanto dispositivo pedagógico que promueve y acciona el proceder reflexivo.

Reflexión que se vale de los insumos que le provee la actividad *narrativa*, como productividad cognoscitiva (materia prima), vinculada a las experiencias interventivas que ensayan los/as estudiantes, en situación de intervención concreta, en los diferentes centros de prácticas<sup>18</sup> referidos a diferentes campos de la vida social: salud, vejez, discapacidad, infancia, salud mental, justicia, justicia penal, movimientos sociales, desarrollo social, educación, entre otros.

El trabajo consiste en acompañar al/a la estudiante, donde el/la docente, responsable de la directividad del proceso, no abandona el rol de sujeto cognoscente y, desde ese lugar, le propicia al estudiante pistas reflexivas que enriquezcan su poder de análisis, de captación y de comprensión del mundo. El proceso mismo es para ambos un significador crítico, donde el/la docente asume una responsabilidad ética-política que el acto requiere.

Esta relación está mediada por un vínculo. Para la Psicología Social, el concepto de vínculo preserva un carácter instrumental y *configurante*<sup>19</sup>. A través de este vínculo, que siempre es social, se pretende ir superando ciertas dificultades inherentes a la tarea de producir nuevos conocimientos, ya que nuestra experiencia cultural

.....

17 Consultar Vigotsky (1995).

18 Desde el punto de vista de Carballeda (2012), podemos entender a los centros de prácticas como verdaderos escenarios de intervención, donde lo macrosocial se inscribe en lo micro y en lo singular de cada hecho y situación, impactando en forma heterogénea en la construcción de subjetividades.

19 En cursiva agregado propio.

(propia, singular) genera enfoques y valoraciones de la realidad de un modo determinado, entorpeciendo el proceso de aprendizaje, en términos de “obstáculos epistemológicos” (Bachelard, 1984)<sup>20</sup>.

La *supervisión académica* de las prácticas profesionales, en el devenir de mi propia experiencia, haciéndola, al interior de la cátedra Práctica Profesional II (4º. año), la pienso y la vivo como un dispositivo, con facultad de hilar el interés práctico regulado por la intersubjetividad (ciencia histórico-hermenéutica) con el interés emancipador (teoría crítica)<sup>21</sup> asistido por la reflexión crítica.

La supervisión académica se va de bruces con este espacio, donde ponderar la reflexividad se constituye en la apuesta, para que el/la estudiante pueda dar cuenta críticamente del proceso de aprehensión del saber-hacer profesional, a la hora de poner en palabras (oral y escrita) la recuperación analítica de este proceso.

Este contexto de formación, que se inicia y se nutre durante el ciclo introductorio, ubicado en los primeros años de la carrera, va configurando una caja de herramientas teóricas (formatos de saberes, instrumentos de conocimientos), con toda la fuerza embrionaria que contienen los incipientes procesos productivos de conocimiento. La apropiación de esta caja de herramientas en plena construcción, se nutre además del propio bagaje que le infiere la historia de vida del estudiante y su realidad actual (ciclos de vida, trayectorias), a la hora de cursar su práctica profesional.

Esta combinación de saberes, académicos y de la vida misma, es un rico insumo a poner en juego, para habilitar una Zona de Desarrollo Próximo personal y colectiva. Funda una “zona organizativa”<sup>22</sup>, donde el aprendizaje se da en situación de producción. Esta zona se nutre de la actividad narrativa que desarrolla el/la estudiante que, a la vez, se inscribe en un linaje narrativo compartido, colectivizado, dando lugar a un “conjunto operante de categorías”, que va a privilegiar la

.....  
20 Consultar Bachelard (1984).

21 Dentro del Teoría Crítica, encontramos la productividad científica de autores como Horkheimer (quien funda este término, en contraposición a la teoría tradicional), Marcuse, Adorno y Habermas, entre otros, y que van a integrar la conocida Escuela de Frankfurt.

22 Término propuesto por investigadores franceses abocados a los estudios del trabajo, referido a competencias y calificaciones, en reemplazo del más clásico conocido como “trabajo calificante”.

dimensión del “para qué”. Foco que lo/la conecta directamente con la dimensión política de la práctica, lo que obliga preguntarse por las finalidades y las consecuencias. Refiere a la experiencia vivida de la práctica, ligado a un espacio de comprensión teórico-sensible, que la hace reflexiva, pensada, en todas sus dimensiones (instituye procesos de subjetivación).

La supervisión académica allí le da sentido a su *metier*: el de asistir al/a la estudiante, escucharlo/la, mirarlo/la, acompañarlo/la a dar los primeros pasos, que lo/la habiliten a producir provisoriamente un análisis institucional de su espacio de actuación. Para intentar conceptualizar el campo en el que se inscribe su práctica, delimitar una problemática, animarse a visualizar posibles estrategias de intervención, distinguir un posicionamiento epistemológico, bosquejar un concepto de intervención propio, inscribir una subjetividad profesional en formación, con atrevimiento a la crítica, en lo posible, descubriendo una intencionalidad en la destreza del uso del instrumental técnico y operativo.

En términos de Pichón Rivière, es darle protagonismo al ECRO (Esquema Conceptual Referencial y Operativo) del/de la estudiante. Este instrumento, producto de la otredad, cargado de historicidad individual y social, en el encuentro grupal en el que se convierten las supervisiones académicas, permitirá sensibilizar y potenciar la percepción del aprendizaje de la formación profesional operacionalizado en la acción concreta, como práctica vivida-pensada-comprensida.

El principio de reflexividad potencializa la posibilidad de comprender e interpretar el entramado social, político y cultural, que se expresa en el cotidiano de los sujetos sociales y sus necesidades. A la luz (ineludible) del rol que asume el Estado en el devenir de su función y compromiso social, en contextos políticos-sociales cambiantes, conflictivos, contradictorios. A veces, más auspiciosos en la procuración de ampliación de ciudadanía y legitimación de los derechos humanos (Estado social), otras, en franco retroceso, en desmedro de la equidad y de la igualdad social (Estado neoliberal).

Considero este principio como una herramienta de orden epistemológico vital, para reconocer las delimitaciones explícitas e implícitas

tas de los espacios institucionales y sus múltiples inscripciones (económica, política, social, ideológica, simbólica, imaginaria), en donde adquieren sentido las intervenciones profesionales respecto de otras que no lo son.

En consecuencia, resulta sumamente necesario mantener el debate y las discusiones que problematizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de superar las fragmentaciones que solemos reconocer y detectar en el recorrido que los/las estudiantes realizan en sus propias prácticas profesionales. Producto de múltiples factores que a veces atañe a la organización interna de las cátedras de prácticas por su falta de coherencia y complementariedad, durante todo el trayecto de formación académicamente propuesto. Por otro lado, tampoco es esperable que, en un proceso de formación, los/as estudiantes arriben ya formados/as, lo que no exime al estudiantado de su responsabilidad de abordar la práctica de cuarto año, con un piso teórico mínimo, razonable y pertinente, que les permita trascender la mirada meramente descriptiva y anecdótica de su experiencia.

También se ha detectado una “falta de congruencia entre el sistema de correlatividades, el reglamento de cursado de materias y el reglamento de cursado de las prácticas profesionales y los talleres de aprendizaje integrado. En los últimos años su funcionamiento ha generado permanentes pedidos de condicionalidades y excepciones para la inscripción y cursado. Por este motivo, es importante reseñar la relación entre el plan formal —su organización en tiempos, secuencias, su acceso garantizado a todos/das en condiciones de igualdad— y el plan cotidiano —compatibilidad entre tiempos reglamentarios con tiempos laborales, ciclos de vida familiar, de los/las estudiantes”<sup>23</sup>. Del mismo modo, se debe problematizar sobre el rol y funciones de los/as tutores o de los/as referentes de los/las estudiantes en el proceso de práctica, para garantizar una ligazón con objetivos que den cuenta de un trayecto integratorio y realizable dentro de tiempos curriculares impartidos.

.....  
23 Extraído del documento de Trabajo N1. Reforma Curricular: “Principales nudos problemáticos del plan de estudio vigente”. Garma, M.E.; Alberdi, J. M.; Ripoll, S.; Campana, M. Septiembre, 2012. Facultad de Ciencia Política y RR II. Escuela de Trabajo Social. UNR. Mimeo.

## El componente deseante de la supervisión académica: ser, hacer, desear, conocer, comprender

Desde la perspectiva de la hermenéutica de Gadamer (1997), la noción de formación no se reduce a su carácter de campo disciplinar exclusivamente (vale decir de teorías y de saberes), sino que considera que la discusión del campo debería casi ineludiblemente, jerarquizar una discusión sobre el propio “saber-hacer”.

De acuerdo con la posición adoptada, considero que la reflexión sobre esta dimensión implica fundar regímenes de afectación de encuentros. Vale decir, producir *conocimiento significador de significaciones*, como producto de una relación con el mundo del sujeto, del grupo, de la comunidad. Desde la matriz spinoziana (inspirada en Deleuze y Guattari), podemos decir que según los afectos que haya despertado el encuentro, aumentará o disminuirá la potencia de actuar, de actuar-pensado, libidinizado. Esta perspectiva supone la existencia de cuerpos afectados, con sus subjetividades, por fuera, por dentro, al costado, por todos lados, expuesta a todos los contactos, a todos los encuentros<sup>24</sup>.

Pichón Rivière plantea la interacción de la palabra y del cuerpo, produciendo un encuentro múltiple entre el sujeto que aprende y la realidad. Vale decir, observamos un florecimiento de lecturas múltiples del mundo puestas en juego, que interaccionan, se enfrentan, se complementan, que co-producen conocimiento y aprendizaje.

Con la salvedad de identificar posturas políticas o credos diferenciados, esta producción combina distintas vertientes epistemológicas como: Bourdieu, Foucault, Castoriadis, Gadamer, Ricoeur, los cuales entran en sintonía con la pedagogía liberadora de Freire y el materialismo-dialéctico de Vigostky, ya que se vislumbra una conexión con estos enfoques. En los términos de coincidir con el papel preponderante que adquiere el aprendizaje en un contexto grupal, principalmente guiado por el principio de práctica-teoría-práctica enriquecida. Esbozado en un modelo pedagógico político, dirigido al

.....  
24 Ver Del Cueto (2014).

desarrollo de habilidades, valores y a la apropiación y construcción de conocimientos para intervenir en la realidad social, con vocación a su transformación (aprender-hacer, aprender a conocer, aprender a comprender, aprender a transformar).

Este encuadre nos permite revitalizar la idea de grupo como escenario de aprendizaje, el cual adquiere un carácter movilizante y potencializador, que habilita el pasaje a una Zona de Desarrollo Grupal, como distancia cualitativa producto de un proceso que va de la exorregulación a la autorregulación.

La construcción de un *saber significador* supone para la profesión la enunciación y circulación de un “saber reconocido”, la asunción de un saber disciplinar denominador en lugar de un saber dominador.

Reconociéndome con cierta desfachatez para proponer un juego de oposición a los clásicos criterios demarcatorios de científicidad, voy a presentar tres contextos (momentos) que fui recogiendo en el devenir de mi propia experiencia como supervisora académica de prácticas profesionales. En primer lugar, voy a reconocer un “contexto de asombramiento”, en vez de un “contexto de descubrimiento”, en donde se pueda observar a la profesión como problemática institucional; como contradicción expresada en la dialéctica instituido-instituyente. Cuando digo observar, digo “mirar de cerca”, plantear la necesidad de escuchar a la profesión: mirarla, leerla, tocarla, hurguearla, conocerla, vincularse, afectarse con ella, enterarnos de ella, que es más que estudiarla académicamente.

Reconozco un segundo momento, ligado a un “contexto de consentimiento”, en la necesidad de hacer del Trabajo Social una profesión existible, en lugar de hacerla verificable, entendiendo que el Trabajo Social no está requiriendo ser “demostrable” como el saber que descansa en la fundamentación y la prueba.

Y un tercer momento, situado por el “contexto de enunciación”, producto de la relación dialéctica entre la lógica práctica y su lógica discursiva. Relación dialéctica en donde se entrama la relación teórica con la práctica y la relación práctica con la dimensión de la práctica misma. Lo que quiero significar aquí es que la intervención

siempre se juega en dos planos: uno referido a la práctica y otro a una operación simbólica.

En la apuesta de intervenir producimos esencialmente un repertorio de significaciones simbólicas. Esta dimensión se expresa en el espacio del trabajo, donde se implica la actuación profesional. Así, al tratar de satisfacer una demanda, al mismo tiempo estamos fabricando una marca, confirmamos una visibilidad, inscribimos una existencia, producimos un sentido. Esto último aparece generalmente en los espacios de intervención como problema relacional, ya que se cuestiona en relación a qué otros me encuentro interviniendo, vale decir, a qué jerarquías, pares, familia, clientes, pacientes, beneficiarios, usuarios, políticas públicas, etc.

Considero que la supervisión académica es parte del instrumental técnico del/de la docente, teje y desteje y vuelve a tejer el cómo del proceso de aprendizaje del ejercicio de la profesión (¿el entuerto y/o placer de transmitir el oficio?), en un devenir compartido por la dupla estudiante-docente. Esta práctica pedagógica tiene la facultad de fabricar “devoluciones”, las cuales se expresan como abrepuertas a la interrogación (pedagogía de la pregunta).

En este contexto, la pregunta funciona como medio de conocimiento tendiente a poner en cuestión todas las afirmaciones hasta ese momento conocidas. La interrogación motoriza el aprendizaje sobre la identificación de emergentes (dudas, confusiones, curiosidades, lo azaroso, etc.) que desestructuran lo fijado, lo estereotipado, lo instituido. Y, en este sentido, la supervisión se nutre en el calor de la praxis, protagonizada por ese proceso bicorporal entre supervisor-supervisando, permitiendo dar cuenta de la dimensión experiencial, académica, política, simbólica y libidinal de la profesión y de su ejercicio en un proceso de formación.

El gran asistente y engranaje del proceso de conocimiento en ese contexto, radica en la virtuosidad que anida el “cuaderno de campo”. Este instrumento se acopla como una verdadera técnica relacional, ya que funciona como técnica de encuentro conversacional, suscitando el cruce de miradas entre los que participan de ese acto, que es: escribir pensando las prácticas.

Por lo tanto, la supervisión académica se transforma en una relación conversada. Ligada a un contexto de “un tomar parte”, mutuo e intersubjetivo, con intención de entendimiento. Hay un hablante, un oyente y un interlocutor significativo (la práctica misma). Transitar este terreno potencia la productividad de los “informes de avances” (requisito curricular para promocionar la materia) que, en complementariedad con los encuentros áulicos grupales y/o los selectivamente compartidos con la cátedra de Taller de Aprendizaje Integrado IV, va develando la dinámica horizontal que se pretende mantener con las demás materias troncales y/o contextuales, para hacer de los informes de avances un gran insumo reflexivo, abierto y provisorio (trabajo de creación). Así, la supervisión académica se impone como el espacio curricular por excelencia, donde el “acto pedagógico” es un “acto político”.

Traigo esta idea de conversar, como escenario de la circulación de relatos que posibilite la construcción de un lazo. En donde el “nombrar” referencie un “narrar” de lo que se hace: la intervención se narra en un cuerpo que, a la vez, es narrado por ella en la trama de una situación concreta. Cuerpo y palabra expresándose. Pero no tiene que ver con el sentido de “levantar acta” en términos protocolares. Sino, como refiere Gadamer (1997:32), “implica libertad para seleccionar y libertad en la selección de los puntos de vistas, convenientes y significativos”.

Es para el Trabajo Social, profesión y disciplina, la posibilidad de nombrarse, narrando sus asuntos por los cuales alimenta su presencia (existible), en un espacio de actuación profesional determinado. En estos términos, tiene la oportunidad de marcar territorio promoviendo un saber (denominador-autorizado), con pretensión de un reconocimiento legitimado socialmente. Más allá del reconocimiento legal que le otorga un título universitario para aplicar sus incumbencias.

En este sentido, estoy proponiendo concebir a la intervención profesional como *experiencia narrativa racionalizada*, implicada con la reflexión política y social. Asignándole entidad a un “saber reconocido” que se presenta como “certeza sobrecogedora”, abierta e indeterminada, pero operando como criterio demarcatorio de un saber

disciplinar con especificidad. Saber que se nos presenta como “una verdad”, construida entre y con otros saberes, en donde “lo verdadero” no es simplemente lo referido, sino lo hecho presente en ello. Esta propuesta es una condición de posibilidad para su enunciación, en cuanto profesión socialmente reconocida como siendo.

El “cuaderno de campo” inaugura y promueve la posibilidad intencionada de generar un entendimiento sobre el conocimiento aproximado de un recorte de la realidad. Se sitúa, además, como un gran delator y relator de observaciones que permite hacer ver el desenvolvimiento que el/la estudiante va esbozando a modo de ensayo de su incipiente destreza profesional puesta en acto. Este registro permite reconocer el tenor y la sonoridad del recorrido institucional del/la estudiante, el cual refiere al grado de vinculación que mantiene con lo institucional, con el campo problemático que aborda, con la cultura organizacional y sus múltiples dimensiones. Y con las dificultades, los obstáculos, las resistencias, pero también con los deseos, las dudas y los anhelos propios de los inicios.

Igualmente, este registro del “ando ganas de intervenir”, deja entrever la relación del estudiantado con los diferentes sujetos, actores o agentes intervinientes y con la dinámica de lo general y particular, expresada singularmente en el espacio cotidiano. En este sentido, el “cuaderno de campo”, en el marco de la supervisión académica, se convierte en un *registro fónico*. Hace escuchar, hablar y escribir al mismo tiempo, esa relación del/de la estudiante con la profesión puesta en acto, desafiado a la construcción de alternativas, de cara a la acción. Con su carácter estratégicamente irreversible, con sus costos y consecuencias en los horizontes de una temporalidad recortada. Vale decir, percatados/as del aquí y ahora, de lo que se está haciendo, pero con efectos para los días subsiguientes, sobre la vida de las personas a quienes van dirigidas sus acciones, y también para consigo mismos/as.

## Reflexiones finales

La idea de racionalizar la experiencia, poniendo en marcha una narrativa de las prácticas, es a través de una estrategia contextualizadora de y para la comprensión de la cuestión social, para interpretar reflexivamente los planos de intervención expresados en sus formas más específicas y determinadas. Por eso, insisto en un proceder crítico sustitutivo de la posición pasiva que detenta la academia en términos de “perfil crítico” o “actitud crítica”. Dicho proceder deviene del pensamiento reflexivo, que es condición estructurante del contexto comprensivo-interpretativo, sin perder de vista las condiciones objetivas de existencia de los sujetos en los cambiantes procesos sociales. Construcción intersubjetiva, a partir de sujetos como usted, yo, todos nosotros, que participamos y actuamos en el contexto de una realidad social, cuyas condiciones de estructuración están dadas. Pero que, a la vez, actuamos sobre un capital de interpretaciones más o menos arbitrarias, que hacemos del mundo social. Porque somos sujetos atravesados por lo histórico social y la potencia del deseo.

Esta postura es la que me lleva a concebir a la intervención como un *acontecimiento político* que suscita transformaciones. Praxis, como acontecimiento político fabricado en la actividad explicativa-comprensiva del acto. Experiencia intelectualizada, hecha cuerpo y hecha relato, intervención corpórea, inscriptora de sensibilidad, de subjetividad. Proceso resultante del cruce intercambiado con otros relatos, otros cuerpos, otras historias, otras racionalidades, otras verdades que pueden ser históricas, emergentes y/o alternativas.

En ese acontecimiento deviene el “criterio de intervención”, que el profesional explica y argumenta estratégicamente en un tiempo y en un espacio, dejando huella de un “estilo de intervención” que es propio, personal. El estilo, se servirá del acervo técnico y operativo inherente a la formación profesional y, a la vez, de técnicas domésticas que se descubren o inventan en el calor de la experiencia misma fundando un *domus* interventivo propio.

Fernando Ulloa (1991) se refería a un “estilo instrumental”, que el profesional va puliendo en su marcha, en su capacitación, en su creci-

miento, en su experimentación. Pero, a mi entender, el estilo se definirá esencialmente por los criterios comprometidos en una estrategia de intervención que develará el campo epistemológico englobante y conducente del proyecto del profesional; el cual podrá confrontar o no, con el proyecto del campo donde plasma sus acciones, con el proyecto de la organización o con otros proyectos no dichos, no explicitados. Negando, resistiendo, negociando o fabricando alianzas, afirmando su alineación o promoviendo espacios de asunción de ciudadanía<sup>25</sup>.

Se intenta situar, en el proceso de aprendizaje del ejercicio profesional, la dimensión subjetiva del conocer desde la práctica, recuperando “la reflexión en la acción”, en el marco de una pedagogía interactiva-dialógica (educación problematizadora). Esta perspectiva epistemológica, se postula como el camino posible para dar origen a la conformación de un conocimiento significador capaz de producir nuevas significaciones que distinga a la profesión en su diálogo con la realidad, pronunciándose con un saber reconocido y denominador, socialmente legitimado, autorizado.

Se aspira que los “informes de avances y los informes finales”, producidos por los/las estudiantes como instancia de creación, expliquen el *habitus* (Bourdieu, 2008) de la intervención en un campo particular, a través del cual llegar a comprender mejor por qué actuamos como actuamos. Y el lugar que la profesión tiene asignado en el imaginario social, teniendo en cuenta las significaciones que las diversas prácticas le asignan (la naturaleza de la propia profesión). Como así también dar cuenta críticamente del acervo técnico-instrumental (el qué, el cómo y para qué hacer) producido del contexto socio-institucional, ya que no es *a priori*, ni resulta de la generalización de ritos protocolares.

El diálogo con la realidad es con miras a superar el conocimiento adquirido, implica ir más allá de las reglas, hechos, procedimientos y teorías establecidas. Pone en escena lo singular de la subjetividad, trazando una trayectoria en la praxis, la gestión de un argumento propio, que se vale de la práctica escrituraria como sostén de la reflexión.

.....  
25 Consultar González-Saibene (2004).

La invitación rodada a los/las estudiantes es poder también intervenir desde una producción deseante. Esto implica afectarse con el (aprendizaje) ejercicio de la profesión, como modo de resistencia a la rutinización, la alienación y a los efectos siniestros que esto produce en las subjetividades. Consiste en animarse a producir interferencias en la habituación, fabricar rupturas con lo monótono. Esto es posible si nos ilusionamos con ir “al rescate del hacer” (*poiesis*).

Ahora bien, ni el pensamiento normativo, ni aún el estratégico le destinan a esta mirada algún casillero en lo metodológico. No forma parte del método, que el/la estudiante tenga que reconocer curricularmente. Pero entiendo que este enfoque es el nervio, la vena que lo acciona y que lo hace vital. Porque es una cuestión de sentidos conjugados en la piel, en el olfato, en la vista, en el tacto, en el pensar, en el sentir, en el percibir, que se acoplan al mirar-actuar pensado. La opción por esta invitación ayuda a descubrir los bordes, los pliegues, las grietas, los intersticios, los huecos, las fugas, los flujos, que entraman veladamente los distintos espacios de intervención en los distintos campos de actuación, en donde se “hace el trabajo”.

Reconocer estas zonas, estas marginalidades, suscita descubrir la dimensión poética de la profesión, por lo tanto, su dimensión política. La imaginación y el deseo son los motores de esta dimensión. Son potencia erotizante, la llave para fundar una intervención intensa y sensible, además de una intervención criteriosa y fundada. Por eso creo que el “narrar” habilita y legitima la existencia, conlleva la capacidad de historizar, de anunciarse y enunciarse. La profesión que se narra colectivamente (la interlocución interpelándose) contribuye al enriquecimiento del lazo social. Y el cuerpo en circulación con otros cuerpos también lo hace, asignándole un lugar a la profesión en el tejido social, a la vista y miradas de otros. El enriquecimiento de este lazo social, que compromete a “la cuestión de los campos de acción en el trabajo social” (Alberdi, 2007) como principal protagonista, es condición y límite para la transformación de la realidad. Para ello, se va a requerir de profesionales críticos y sensibles, animados por un

estilo de intervención estratégico, que incluya y se apoye también en el potencial de la situación, dejándose llevar por la inclinación (*tao*)<sup>26</sup>.

O sea: abrirle un espacio a las “narrativas ocultas”, a las voces silenciadas, a las historias halladas y “esto no se hace en una oficina en un día, ni en un encuentro puntual”. En definitiva, la propuesta es una praxis tan reflexiva como vital: “prácticas razonables, comprensibles y explicables por su sentido objetivo y su sentido vivido, entendidos dialécticamente” (Gutiérrez, 2000:11). Donde cabe preguntarse también por ¿con quién hacemos?, ¿para quién hacemos?, ¿quiénes somos?, ¿estamos imaginando el mismo proyecto de profesión/profesional? Entonces la intervención es, además, un campo de análisis para comprender el sentido social, histórico y humano de nuestras prácticas: “la no separabilidad entre el hacer racional y el momento subjetivo de los grupos” (Onoko, 2007:67). Recuperar un diálogo crítico entre la política y el Trabajo Social, es motorizar la dimensión de la identidad de la profesión, de la que no podemos sustraernos.

## Referencias bibliográficas

ALBERDI, J. “La cuestión de los campos de acción en el Trabajo Social”, en: Revista *Temas y Debates*. Año 7/nº 6 y 7. Rosario, Facultad de Ciencia Política y RR.II – UNR Editora, 2003. Pp. 192-206.

ALBERDI, J.; CAMPANA, M.; GARMA, ME. Y RIPOLL, S. “Reforma Curricular: Principales nudos problemáticos del Plan de Estudios vigente”. Documento de Trabajo N° 1. Escuela de Trabajo Social. Rosario, UNR, 2012.

BLEICHMAR, S. *La subjetividad en riesgo*. 2ª.ed. Buenos Aires, Topía Editorial, 2010.

BACHERLAR, G. *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1984.

BOURDIEU, P.; PASSERON, JC. “¿Aprendices o aprendices de brujos?”, en: BOURDIEU, P. y PASSERON, JC. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. 1ª ed. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2014. Pp. 80-99.

.....  
26 El Tao, en la filosofía china refiere al “camino” y dejarse llevar por la inclinación es aquello que nos puede “portar”, en el marco de un “proyecto en mente”.

- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. 2ª ed. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.
- CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets, 1986.
- CARBALLEDA, A. *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Paidós, 2012
- CARPINTERO, E. y ALEGRE, M. “Reportaje a Fernando Ulloa”, en: *Topía*, Revista Psicoanálisis, Sociedad y Cultura. Año 1, N° 1, Buenos Aires, 1991. Pp.2-7
- CASTRO, S. “El registro en la intervención: una reflexión epistemológica”, en: Producciones Docentes. Carrera de Trabajo Social, UBA, Año 1, N° 1, Buenos Aires, 2011.
- DEL CUETO, AM. “Los modos de conocimiento en los encuentros”, en: DEL CUETO, A.M. *La salud mental comunitaria. Vivir, pensar, desear*. 1ª.ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2014. Pp. 65-74.
- FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. 1ª Ed. (especial). Traducción Mellado, Jorge. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2014.
- GADAMER, H G. *Mito y Razón*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- GERMAIN, M. y RODRIGUES de ANDRADE, R. *Indisciplinas Sociales*. Rosario, Ediciones del Arca, 1998.
- GERMAIN, M.; DÁVILO, B. (coords.) *Política y Sujeto*. 1ª ed. Rosario, UNR Editora, 2003.
- GONZÁLEZ-SAIBENE, A. “El objeto de Intervención Profesional: un mito del Trabajo Social”. Mimeo. Cátedra Trabajo Social III. Escuela de Trabajo Social. Rosario, UNR, 2005.
- GUTIERREZ, A. “La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu”, en: BOURDIEU, P. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba, 1ª ed. 1999. Pp. 7-19.
- LULO, J. “La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología”, en: SCHUSTER, F. (comp.) *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. 1ª ed. Buenos Aires, Manantial, 2002. Cap. 5, Pp. 177-235.
- ONOCKO CAMPOS, R. *La planificación en el laberinto: Un viaje hermenéutico*. 1ª ed. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2007.
- PÉREZ PÉREZ, Ma. L. “Freire y Vigostky en los procesos educativos latinoamericanos contemporáneos”. [En línea: febrero 2016]. Disponible en internet: [www.cubaarqueologica.org/document/ant06\\_perezperez.pdf](http://www.cubaarqueologica.org/document/ant06_perezperez.pdf)
- RICCEUR, P. *El conflicto de las interpretaciones*. 1ª ed. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

Raquel Rubio

RITTERSTEIN, P. “Aprendizaje y vínculo: una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichón Rivière y Paulo Freire” [En línea febrero 2016] Disponible en: [www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/pr%20aprendizaje%20y%20vinculo.pdf](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/pr%20aprendizaje%20y%20vinculo.pdf)

SCHUSTER, F. (comp.) *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. 1° ed. 1° reimpr. Buenos Aires, Manantial, 2002.

VIGOTSKY, L. *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós, Buenos Aires, 1995.

Recepción: 15/04/2016

Aceptación: 10/08/2016