

Trabajo Social y situaciones problemáticas

Categoría esencial para
los debates sobre
intervención profesional

Silvia Ghiselli
y Natalia
Castrogiovanni
(compiladoras)

COLECCIÓN MORRAL DE APUNTES

Trabajo Social y situaciones problemáticas

Trabajo Social y situaciones problemáticas

Categoría esencial para los debates
sobre intervención profesional

Silvia Ghiselli
y Natalia Castrogiovanni
(compiladoras)



COLECCIÓN **MORRAL DE APUNTES**

Ghiselli, Silvia

Trabajo Social y situaciones problemáticas : categoría esencial para los debates sobre intervención profesional / Silvia Ghiselli ; Natalia Castrogiovanni. - 1a ed. - José C. Paz : Edunpaz, 2020.

Libro digital, PDF - (Morril de apuntes)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-4110-46-6

1. Ciencias Sociales y Humanidades. 2. Trabajo Social. 3. Práctica Profesional. I. Castrogiovanni, Natalia. II. Título.

CDD 361.3

1ª edición, junio de 2020

© 2020, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731

José C. Paz, Pcia. de Buenos Aires, Argentina

© 2020, EDUNPAZ, Editorial Universitaria

ISBN: 978-987-4110-46-6

Universidad Nacional de José C. Paz

Rector: **Darío Exequiel Kusinsky**

Vicerrectora: **Silvia Storino**

Secretaría General: **María Soledad Cadierno**

Jefa de Departamento Editorial: **Bárbara Poey Sowerby**

Corrección de estilo: **María Laura Romero** y **Nora Ricaud**

Diseño de colección: **Amalia González**

Arte y maquetación integral: **Jorge Otermin**

Publicación electrónica. Distribución gratuita



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)

Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales. Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales. Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Índice

Introducción

Silvia Ghiselli y Natalia Castrogiovanni 9

Capítulo I. Clase abierta

María Silvina Cavalleri 17

Capítulo II. Situaciones problemáticas en la inserción institucional del trabajo social

Silvia Ghiselli y Natalia Castrogiovanni 43

Proceso teórico-metodológico en la enseñanza-aprendizaje del trabajo social	45
Momentos estratégicos en el proceso de intervención profesional	48
Situación problemática: eje para la intervención del trabajo social	54
Universalidad	58
Singularidad	63
Particularidad	67
Reflexiones finales	71

Capítulo III. Una experiencia para la definición de situaciones problemáticas para la intervención del trabajo social

Natalia Castrogiovanni, Elizabeth Demichelis,

Silvia Ghiselli, Verónica Pérez y Verónica Pinto

77

Introducción	79
Descripción del contexto	80
El barrio	82
Contexto y subjetividad	83
Dinámica institucional	85
Situación problemática	90
Reflexiones finales	97

Introducción

Silvia Ghiselli y Natalia Castrogiovanni

Decidimos iniciar la tarea de escribir un libro como un modo de sistematizar nuestra actividad docente y de dar a conocer cómo trabajamos algunas categorías del proceso teórico-metodológico que orienta nuestra práctica profesional (en el marco de nuestro trabajo asistencial) y nuestra trayectoria universitaria con les estudiantes que han compartido este recorrido con nosotras.

En el año 2008 llegó a nosotras la publicación de un artículo de la colega Silvina Cavalleri, donde se desarrollaba conceptualmente la categoría de situación problemática y al cual volveremos en todos los capítulos de este libro. Este concepto aparecía interrogando al de problemas sociales, que, para quienes desarrollábamos nuestra tarea profesional y docente, resultaba insuficiente, a veces restrictivo difícil de vincular con la tarea cotidiana, dado que limitaba nuestro accionar. El artículo de la colega permitió abrir un camino que posibilitó reflexionar en profundidad sobre estas cuestiones, centrales a la hora de aprender y enseñar el Trabajo Social.

Esta categoría teórico-metodológica fue un aporte que se presentó como un desafío en primera instancia y luego como un interesante insumo para empezar a dar respuesta a los interrogantes que se nos presentaban en torno a la idea de problemas sociales. Un desafío porque empezábamos a darle contenido a la utilización de la categoría situación problemática, promoviendo la reflexión en torno a la intervención, más allá de la utilización del vocablo, y una oportunidad en el mismo sentido, porque aportaría elementos a nuestra práctica para repensarla en su totalidad.

Con posterioridad abrevamos en el texto de Pontes, autor que Cavalleri retoma y que aporta a esta propuesta la categoría de mediación, como elemento a sumar en nuestra práctica. La mediación nos permite distanciarnos de posiciones deterministas, no ubicarse en lo universal ni responder a la singular, sino habitar la particularidad, como desafío, como lugar de incomodidad, como lugar de la no alienación de la práctica. Este último concepto refiere al alejamiento del objeto, y en el marco de la intervención profesional, alejarse (“extrañarse”) de los sujetos y de los fines de la intervención profesional, tanto para no saturarla de universalidad como para no fundirse con la actividad (singularidad).

Este libro aborda el concepto de situación problemática y lo desarrolla con la idea de darle sentido a la práctica docente en el marco de una materia de formación preprofesional. Es en esta última, Prácticas de Trabajo Social V de la UNPAZ, en la que hacemos centro en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la profesión para la intervención individual/familiar. Nos posibilita revisar la forma de abstraer la práctica profesional, y de ese modo ajustar el programa académico a los escenarios de intervención, aquello que resulta en una complejidad que nos tomó, y nos toma, años de revisión y trabajo.

En el marco del proyecto de extensión de nuestra materia, todos los años invitamos colegas que les estudiantes leen y estudian a lo largo de su formación de grado, porque entendemos que el intercambio que se produce entre los autores y les estudiantes es un suceso único de aprendizaje. En el año 2019 invitamos a una clase abierta a la Mg. María Silvina Cavalleri. La convocamos con la idea de que desarrolle, a partir de los interrogantes que les estudiantes acercasen, la categoría de situación problemática y que les estudiantes pudiesen dialogar en primera persona con la autora.

La colega no solo vino a presentar su texto, sino que lo actualizó, lo enriqueció, introdujo ejemplos del contexto actual (referidos a la alimentación en la contemporaneidad) y lo contrapuso con las dificultades que se presentan a les estudiantes en los centros de prácticas.

La clase abierta de Silvina Cavalleri se llevó a cabo en la sede de la UNPAZ en el mes de mayo de 2019. Esta clase posteriormente se constituyó en el primer capítulo de este libro.

El capítulo primero, “Clase abierta”, es una transcripción de esa clase, revisada y corregida por la autora. En la misma aborda categorías fundamentales para el trabajo social, como políticas públicas, cuestión social, desarrolla la tríada que constituye la situación problemática: dimensión de la universalidad, dimensión de la singularidad y dimensión de la particularidad, y contiene además las preguntas de los estudiantes que dieron apertura al encuentro y los comentarios que se produjeron al cierre de la charla.

El contenido de este apartado abre la discusión, aporta elementos para pensar la formulación de las categorías en juego y completa, para los estudiantes y los docentes, la lectura del texto de la colega. Cabe destacar que la clase tuvo una nutrida participación por parte del estudiantado de la carrera, y también asistieron graduados de la misma y colegas de otras materias.

En el segundo capítulo, “Situaciones problemáticas en la inserción institucional del trabajo social”, planteamos algunas consideraciones preliminares al abordaje de las categorías centrales de este libro. El punto central al que arribamos es al desarrollo pormenorizado de las principales dimensiones que componen la situación problemática, es decir: la tríada universal-singular-particular.

En primer término, planteamos algunas cuestiones que hacen a nuestra profesión y al ejercicio de la docencia en el marco de instituciones constituidas como centros de prácticas. Entendemos a la enseñanza-aprendizaje del proceso teórico-metodológico como un ejercicio complejo que propone a los estudiantes observar y reflexionar sobre la práctica de un colega (en el marco de una institución), producir un proceso de análisis crítico en el espacio áulico que permita trabajar contenidos teórico-metodológicos constitutivos de nuestra asignatura, sin perder de vista que se está revisando, analizando, aquello que para los colegas es su trabajo.

Con la sistematización de los años de trabajo sobre la categoría situación problemática, podemos acordar la existencia contradictoria de nuestra profesión y cómo esto se cristaliza y se incorpora al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Las situaciones problemáticas, entonces, permiten evidenciar e incorporar a la intervención este carácter contradictorio, y asumirlo como parte de los desafíos para el desenvolvimiento de la tarea profesional.

A continuación, en este segundo capítulo desarrollamos someramente y a modo introductorio los ejes que componen el proceso metodológico, desarrollamos sintéticamente la definición de esas categorías y hacemos hincapié en que el desarrollo de todo el proceso metodológico constituye un trabajo constante, que se retroalimenta, que resulta inacabado y que requiere de atención para no perder la posibilidad de realizar una intervención superadora de la inmediatez. La definición de momentos en la intervención se ofrece a modo explicativo de la misma, como claves para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Seguidamente realizamos un reordenamiento de los ejes que propone Silvina Cavalleri en su texto, incorporándolos, de acuerdo a sus características, a las dimensiones de la universalidad y de la singularidad del siguiente modo: ubicamos en la dimensión de la universalidad las manifestaciones de la cuestión social y las interacciones entre las dimensiones sociales, culturales, económicas, políticas e ideológicas, dado que entendemos mejoran, completan y permiten una definición más adecuada de la categoría. Asimismo, las expresiones de los aspectos subjetivos y objetivos los ubicamos dentro de la construcción de la dimensión de la singularidad.

Luego de estas definiciones, desarrollamos las tres dimensiones de la tríada que constituye la situación problemática, en clave pedagógica, pero que puede ser utilizada, y de hecho para nosotras lo es, en la práctica profesional cotidiana. El desarrollo de la tríada universalidad-singularidad-particularidad/situación problemática en sí cierra este capítulo del libro con el que aspiramos a completar el análisis y la operacionalización de la propuesta.

El tercer y último capítulo de este libro: “Una experiencia para la definición de situaciones problemáticas para la intervención del Trabajo Social” es un ensayo de tarea conjunta entre referentes, estudiantes y docentes que transitamos la experiencia de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Prácticas de Trabajo Social V, de la Carrera de Trabajo Social de la UNPAZ. En primer término fue una propuesta que surgió a partir de pensar en realizar un aporte a la formación de los estudiantes, pero cuando comenzamos a pensar la estructura del libro se presentó como una contribución a la discusión docente y a la intervención del trabajo social, dado que esta categoría (situación problemática) atraviesa nuestra práctica profesional.

Este capítulo es el producto de reuniones de discusión, de contrapuntos, de avances y retrocesos en torno al análisis de la situación escogida, pero también de reflexión sobre las características de las instituciones involucradas: la escuela y la universidad, ambas tensionan la tarea reflexiva y nos compelen a despojarnos de prejuicios y condicionamientos por el rol desempeñado por las autoras de este capítulo en ambas instituciones.

Como escogimos, porque se impuso inexorablemente, el tema “violencia”, sumado a que el escenario en el que se desarrolla es en el ámbito educativo y quienes escribimos y discutimos este texto pertenecemos al mismo ámbito, tuvimos la atenta lectura del Dr. Pablo Pineau, quien realizó valiosos aportes en la línea de pensar las instituciones en torno a su finalidad, a su rol en la vida cotidiana de los estudiantes pero también de las autoridades y los integrantes del cuerpo docente y no docente. Sus aportes permitieron revisar el documento final y complejizar el análisis propuesto, desde una perspectiva que integra los aportes pedagógicos y educativos a los del trabajo social.

Por último, en la intensa tarea de publicar un libro, fueron fundamentales los aportes ofrecidos por nuestra Universidad, tanto desde los insumos, como desde la motivación para desarrollar esta producción. Consideramos de enorme relevancia producir conocimiento desde espacios alternativos a los hegemónicos, desde una universidad emplazada en el Conurbano Bonaerense, territorio donde además se ubican las instituciones que funcionan como “centros de prácticas” de los estudiantes. Estas condiciones también funcionaron como motor para pensar y escribir sobre lo que hacemos, tanto desde el rol docente como desde nuestro trabajo asistencial que ponemos en juego en nuestra tarea cotidiana.

Natalia Castrogiovanni* y Silvia Ghiselli**

* Licenciada en Trabajo Social (UBA). JTP de Prácticas de Trabajo Social V de la Carrera de Trabajo Social (UNPAZ). Maestranda en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social (Universidad Nacional de La Plata) ncastrogiovanni@hotmail.com

** Licenciada en Trabajo Social (UBA). Profesora titular de Prácticas de Trabajo Social V de la Carrera de Trabajo Social (UNPAZ). Profesora Ayudante de Primera de Taller Nivel IV de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) silviaghiselli@gmail.com

Capítulo 1

Clase abierta

María Silvina Cavalleri*

Mayo, 2019.

M. S. Cavalleri: Buenos días, en primer lugar, quisiera agradecer la invitación de las colegas responsables de la materia, Silvia Ghiselli y Natalia Castrogiovanni, tanto como la presencia de Javier Nascone, director de la carrera. Quiero decirles que siempre me resulta muy grato y desafiante encontrarme con estudiantes. Si bien es una práctica habitual la de dar clases, damos varias por semana, siempre, cada encuentro nos representa un desafío. Y más cuando me invitan a hablar de algo que escribí –la verdad– hace ya bastante tiempo y que ustedes han leído.¹ Y supongo que, como pasa siempre, cuando una lee algo, se generan preguntas. Entonces, ¿qué me van a preguntar estos estudiantes? ¿Estaré en condiciones de responder esas preguntas que el texto generó?

Por ello, lo primero que me gustaría saber es qué preguntas les ha provocado la lectura del texto; luego voy a hacer una presentación. ¿Qué preguntas surgieron?

* Licenciada en Trabajo Social (UNICEN). Magíster en Servicio Social (PUC/SP- UNLP). Doctoranda en Trabajo Social. Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra Trabajo Social III (FTS/UNLP). Profesora Asociada Ordinaria del Departamento de Ciencias Sociales (UNLu). Secretaria de Investigación y Posgrado (FTS/UNLP). Directora y codirectora de proyectos de investigación en UNLu y UNLP.

1. Se recupera el contenido del texto de la docente a cargo de la clase (Cavalleri, 2008).

Intervención de una estudiante: soy estudiante de la carrera de Trabajo Social, estoy en quinto año. Primero que nada, agradecer tu presencia. Yo cuando me puse a leer el texto, lo leí en varias oportunidades a lo largo de la carrera, en segundo, en tercero y ahora, lo tuve que leer varias veces porque me resultó complicado. Lo que me preguntaba cuando lo leía es con qué desafíos se encontraba la autora a la hora de definir una categoría como situación problemática. Teniendo en cuenta que la mayoría de los autores hablan de problemas sociales.

M. S. Cavalleri: Voy tomando notas. ¿El resto?

Intervención de una estudiante: Estoy en un centro de salud haciendo mis prácticas en Pablo Nogués. Tuvimos que hacer un trabajo práctico y había que elaborar la situación problemática. Resulta complejo a la hora de construirla porque hay que tener en cuenta diferentes conceptos para poder armarla, y en un punto a veces se hace... por ahí al leerlo suena fácil, pero a la hora de armarlo, ahí está la complejidad. Entonces, me gustaría si nos puede explicar...

Intervención de una estudiante: Estoy en Trabajo IV y también en Prácticas IV; cuando tuve que analizar la demanda, la construcción del problema, también recurrí al texto. Me parece difícil poder vincular todas estas dimensiones que constituyen la situación, en la práctica se hace realmente difícil. Te encontrás con las diferentes normas institucionales que a veces no te permiten hacer todo este proceso. Pretenden que uno intervenga y mañana tenga el resultado. Y por eso, pensar un poco el proceso se hace difícil.

M. S. Cavalleri: Bueno, comienzo y cualquier cosa ustedes me preguntan o hacen comentarios. Lo primero que tengo que contarles es que este texto surge al encontrarme dictando una materia en la que en la denominación y los contenidos se encontraba el concepto de problemas sociales. Y esto pensado hace más de diez años; en la perspectiva tradicional, los problemas sociales aparecían acotados a la esfera de lo social, es decir, a las relaciones sociales de una manera restringida, y, además, pensándolos disociados de otros tipos de problemas que no serían sociales. Entonces empiezo a pensar cómo revisar

esa idea, considerando también que parte de mi formación y de mis opciones teórico-metodológicas están más asociadas a recuperar categorías del pensamiento marxista, de la perspectiva crítico-dialéctica. Como ustedes habrán visto, en el texto se recuperan categorías como las de totalidad y particularidad que, entre otras, son a las que recorro para tratar de pensar la realidad, la intervención, la profesión, etc.

Entonces es en ese recorrido donde empieza a aparecer esta idea de las situaciones problemáticas. Pero lo que les quiero transmitir, y acá empiezo a dar respuesta a lo que compartían los estudiantes, es que cuando pensamos en esas situaciones problemáticas estamos pensando en nuestros procesos de intervención profesional, entendiendo que la intervención profesional es constitutiva del trabajo social. El trabajo social desde que surge es una profesión llamada a intervenir (en las secuelas de la cuestión social); que históricamente nuestra legitimidad como profesión se vincula con la intervención. Cuando le estudiante dice “en las instituciones nos están esperando para que demos alguna respuesta a las demandas”, ¿por qué?, ¿qué es lo que hace que las instituciones sigan requiriendo trabajadores sociales y para qué nos requieren? Para que construyamos respuestas a situaciones, a problemas, a necesidades, a demandas.

Así es como la idea de las situaciones problemáticas es pensada en relación con la intervención, que tiene un carácter profesional y se trata, por tanto, de una intervención fundada. En ese sentido nos diferencia de otras intervenciones en lo social. Y lo que la diferencia es que esta intervención está fundada en el conocimiento, en un conocimiento que nos aportan fundamentalmente las ciencias sociales. Y donde entonces la formación nos va dando esos conocimientos, esos aportes, esas contribuciones para poder ir configurando ese carácter profesional de la intervención. Cuando me refiero a la formación, no la considero limitada a la formación de grado, sino a un proceso permanente que se da también con el ejercicio profesional.

Pero, además (y acá estoy haciendo toda una introducción para después desarrollar cuestiones más específicas del concepto), nuestra intervención profesional, además de estar fundada en el conocimiento, siempre contiene una direccionalidad. Siempre está buscando alcanzar determinados objetivos, determinadas finalidades. Finalidades que se van construyendo en la inte-

rrelación con otros sujetos que son parte del proceso de intervención. Entonces acá, necesariamente, sea explícita o no, la intervención contiene una dimensión ético-política, que es constitutiva del ejercicio de la profesión. Pero tampoco ni los fundamentos en sí mismos ni la dimensión ético-política por sí sola constituyen la intervención, sino que esos fundamentos, esos valores, esas posiciones que los profesionales tenemos, las operativizamos, se ponen en movimiento, en acción. Es decir que la intervención contiene también una dimensión operativa y recurrimos para ello a la elección de distintos instrumentos y técnicas que adquieren sentido con relación a las dimensiones antes mencionadas y al contexto en el cual se lleva a cabo.

Y reconocer que la intervención está constituida por estas múltiples dimensiones supone pensar su complejidad. Es compleja porque están en interrelación dichas dimensiones y porque son decisiones que los profesionales vamos tomando en determinadas situaciones que son las de las instituciones, las de las organizaciones, en relación con distintos sujetos, vecinos, referentes de organizaciones, otros profesionales y técnicas; entonces también la complejidad de la intervención deviene de ahí. Y, además, las instituciones que nos contratan son espacios donde se materializan, concretizan las políticas sociales, determinadas presencias y/o ausencias estatales, que van teniendo un carácter sumamente dinámico y que nosotros necesariamente tenemos que conocer para delinear nuestras intervenciones.

Asimismo, me interesa insistir con esta idea de pensar al trabajo social como una profesión. Y acá retomo algo que hace muchos años nos enseñó en la Maestría en Trabajo Social (UNLP) una profesora brasileña que se llama Carmelita Yazbek. Y la profesora decía: “cuando hablamos de profesión, en definitiva, ¿de qué estamos hablando?”. Ella decía: la profesión supone que para ejercer el trabajo social uno ha atravesado un proceso sistemático de formación que acredita determinados saberes, determinados conocimientos para poder intervenir. Pero no alcanza con que tengamos el título de Trabajadores Sociales. También socialmente tenemos que ser requeridos como profesionales. Deben existir socialmente determinadas necesidades que requieran nuestra intervención. Y entonces, que exista una profesión implica que existan espacios ocupacionales –instituciones, organizaciones–, que es donde vamos a trabajar. Y digo “vamos

a trabajar” porque el ejercicio de nuestra profesión es nuestro trabajo. Nosotros somos trabajadores. Entonces fíjense cuántas dimensiones y aspectos se ponen en juego ahí. ¿Por qué lo digo? Porque, sumado a las tensiones que atraviesan el propio ejercicio de la profesión, también está nuestra propia condición de trabajadores, que vivimos del ejercicio del trabajo social.

Y entonces incluimos otros componentes, espacios socio-ocupacionales, condición de trabajadores asalariados, y también el reconocimiento de la existencia de un conjunto de regulaciones que organizan ese ejercicio de la profesión (Ley de Ejercicio Profesional y Código de Ética). Entonces pensar el trabajo social como profesión supone también reconocer esos planos que se encuentran en relación.

Pero, ¿cómo se vincula lo anterior con las situaciones problemáticas? Dije que el trabajo social es una profesión interventiva; la intervención supone una dupla indisoluble entre conocimiento y acción, saber y hacer. La acción en la intervención está fundada en el conocimiento. Y como les decía recién, al trabajo social se nos demanda que operemos, que actuemos en los espacios en los que nos contratan. Entonces el trabajo social no se legitima profesionalmente solo con el conocimiento. Todo el tiempo se interrelacionan conocimiento y acción. Dos dimensiones indisolubles. No es una primera y otra después; el dinamismo de las situaciones moviliza esa interrelación permanente. Seguramente a ustedes les ha pasado que en los propios procesos de práctica, en la medida que van conociendo, van pensando estrategias, propuestas, van planteando objetivos, se revisan. Todo el tiempo... conocimiento y acción.

El texto sobre situaciones problemáticas está pensado en esa clave. Pero cuando uno piensa en la construcción del problema, está más centrado en buscar respuestas a ¿cómo definimos ese problema? ¿Cómo explicamos su existencia? Y definir, explicar, comprender no es un exquisito ejercicio intelectual. Explicar, comprender, definir está sumamente relacionado con lo que vamos a proponer en la intervención, con quiénes, para qué. Lo que estoy queriendo decirles es que la definición de las situaciones problemáticas se vincula estrechamente con los objetivos de la intervención, con las acciones que vayamos a impulsar, con los sujetos que se involucran, con las instituciones con quienes nos vamos a poner en relación para llevar adelante el proceso interventivo.

Decíamos anteriormente que en las instituciones se plantean demandas a les profesionales, se nos presentan determinadas necesidades que requieren alguna respuesta desde el trabajo social. Inicialmente se nos presentan como hechos, “casos” que en la búsqueda de definir problemas y delinear intervenciones profesionales es necesario superar la mirada del hecho para ponerlo en contexto y para tratar de entender qué es lo que pasa y por qué sucede.

Esa definición de los problemas la hacemos desde una mirada profesional, pero también todes les que somos parte de la sociedad construimos determinadas formas de ver y comprender los hechos, también de nominarlos. Ese mismo hecho puede ser leído desde el conocimiento de la experiencia, de la vida cotidiana. Los mismos hechos también pueden ser interpretados desde el sentido común. Nosotros profesionalmente necesitamos corrernos de ahí, necesitamos problematizar eso que captamos de un modo inmediato, para poder construir y componer esas situaciones problemáticas. Estamos hablando acá de algo que ustedes seguramente han trabajado, que es la cuestión de la desnaturalización. Que es un ejercicio permanente, no es algo que hacemos en primer año y ya está, es etapa superada. La desnaturalización es algo que nos tiene que acompañar a lo largo de nuestra vida profesional.

En este sentido, la problematización es constitutiva de una perspectiva de conocimiento de la realidad; el cuestionarnos, formular interrogantes, reflexionar respecto de nuestros saberes previos nos posibilita entender la realidad compleja en la que ejercemos el trabajo social.

Entonces, cuando ustedes van a las prácticas y escuchan, ven, leen acerca de la existencia de determinadas situaciones, inclusive a veces ya definidas como problemas, por ejemplo, “la deserción escolar”, empezamos a problematizar qué significa. ¿Qué características asume ese fenómeno que algunos denominan como deserción escolar en ese espacio particular que es la escuela? ¿Cuáles son los motivos por los cuales algunos niños, adolescentes dejan de ir a la escuela? ¿Es lo mismo hablar de deserción escolar que de abandono? ¿Es lo mismo hablar de violencia intrafamiliar que hablar de femicidio, que hablar de crímenes pasionales? ¿Es lo mismo? No es lo mismo. Y no es lo mismo porque en ese trabajo que hacemos para tratar de comprender esas situaciones problemáticas estamos poniendo en juego eso que le estudiante

dice que es trabajoso, que es considerar múltiples dimensiones. Y considerar múltiples dimensiones, que en principio operan en el plano del conocimiento. Además, como decía antes, la comprensión de los problemas tiene derivaciones en relación a para qué, con quiénes y cómo intervenir profesionalmente.

Entonces, desde la problematización, desde considerar que cuando nosotros definimos esas situaciones problemáticas “nominamos”, y que no es lo mismo nominar de una forma que de otra, en esas situaciones problemáticas empezamos a reconocer que están en juego y que la conforman una multiplicidad de dimensiones; una de ellas es la socio-histórica. Es decir, los problemas que estamos queriendo conocer acontecen en tiempos y lugares determinados, donde las relaciones sociales tienen también características particulares.

Esta mañana escuchaba en la radio este dato: en abril de 2019 hay un 4.4% más de empresas que suspenden empleados en relación con abril de 2018. Ese dato es necesario leerlo en contexto. ¿Qué pasa en relación con el problema del desempleo, subempleo, qué características adquiere hoy, qué mirada histórica necesitamos hacer para comprender este problema? Y en esa mirada histórica empezamos a considerar la dinámica de los problemas. Los problemas tienen una expresión particular hoy, pero es necesario recuperar en su historicidad su dinámica para ver qué cambios y qué expresiones más específicas adquieren en el contexto actual. La reconstrucción histórica permite entender las relaciones sociales, las tensiones, alianzas y diferencias entre distintos sectores sociales, las pujas de poder para que un problema sea reconocido como tal. En relación con lo anterior, decimos que los problemas expresan intereses y posicionamientos de sujetos individuales y/o colectivos que se vinculan conflictivamente en el escenario social. Es, entonces, comprendiendo la dinámica histórica de las relaciones sociales que podemos entender tanto la génesis y modificaciones de los problemas como las causas que los provocan.

Lo que señalaba anteriormente me llevó a tomar el concepto de situación de Matus (1997) en tanto nos permite comprender las vinculaciones entre actores, acciones y contexto, considerando que las relaciones –conflictivas– entre dichos actores dinamizan y configuran la situación.

Hay un tema que me interesa bastante, que es la cuestión alimentaria. Hay una antropóloga argentina que tal vez conozcan, se llama Patricia Aguirre,

tiene varios trabajos y libros escritos.² La otra vez leía en la web³ un estudio donde ella asocia ciertos cambios en la alimentación de los argentinos con determinados ciclos económicos. Y entonces decía cómo hasta los años setenta los distintos sectores sociales en Argentina consumían carne y lácteos, con la diferencia de que algunos accedían a lácteos más procesados que otros, pero la alimentación argentina era bastante homogénea en cuanto al acceso a esos productos. De 1970 para acá la autora señala que el acceso a los alimentos se vuelve más diferenciado, donde baja sustancialmente el consumo de lácteos, baja el consumo de carnes y aumenta para determinados sectores sociales el consumo de harinas. Pero, al mismo tiempo, ella en otro estudio empieza a indagar acerca de cómo se produce el gusto por los alimentos, las representaciones del cuerpo ideal en los distintos sectores sociales y algo que está asociado a lo alimentario, que es la comensalidad, es decir, con quiénes comemos.

Y fíjense por qué traigo este ejemplo de lo alimentario. Porque es una forma de ilustrar cómo ir construyendo una forma de entender determinados problemas. Ella dice que no podemos pensar la cuestión alimentaria solo como una cuestión cultural. Ella dice que la cuestión alimentaria está muy vinculada con lo que es también la redistribución del ingreso. ¿Por qué traigo esto que dice Patricia Aguirre? Ella escribió un libro que se llama *Ricos flacos, pobres gordos*.

Ayer estaba trabajando en La Plata, con las docentes de las prácticas, y me decían que les referentes plantean que el problema que hoy tienen en las instituciones es el del hambre. Entonces, el hambre es un problema. Ahora, ¿cómo definimos al hambre? ¿Definimos el hambre como una cuestión de familias que no se las saben arreglar para dar de comer a los niños? ¿Situamos el hambre en este contexto donde el no acceso a los alimentos está vinculado con la retracción salarial, el aumento de las tarifas? ¿Es un problema de índole individual? ¿Lo pensamos en el marco de determinadas relaciones sociales donde hay sectores que encuentran importantes restricciones para acceder a algo tan vital como los alimentos? En relación con este problema, ¿cómo pensamos el papel del Estado? Entonces, traigo las contribuciones de Patricia Aguirre porque la autora primero nos está permitiendo mirar en términos históricos, los últimos 40 años

2. Ver Aguirre (2005, 2007 y 2017).

3. Intramed.net

de la historia argentina para entender hoy este problema. Pero, además, lo que la autora nos propone es que pensemos también que la dimensión cultural está atravesando la cuestión alimentaria, aunque no puede ser comprendida exclusivamente desde ese ángulo. Considera en sus análisis las representaciones sociales acerca del cuerpo ideal, la construcción del gusto, como otros aspectos que se asocian con ciertas normas y reglas acerca de en qué momento comer, con quiénes. Y en sus estudios va mostrando, por ejemplo, cómo para los sectores de mayor poder adquisitivo la representación del cuerpo ideal aparece asociado a lo sano, son sectores que buscan comida light y que en general tienden a una comensalidad individualista. ¿Por qué? Porque cada uno come en la casa algo diferente. En tanto, los sectores medios y más empobrecidos tienen una comensalidad más colectiva. E incluso esa comensalidad colectiva incluye la preparación de comidas que se pueden agrandar si llega alguien más a comer.

Entonces, fíjense: en el análisis se considera la dimensión histórica y, con ella, otras que son parte de la realidad en la que vivimos, la cultural, la económica, etc. Hay una cuestión material que tiene que ver con el acceso al alimento, que tiene vínculos con la política económica en cuanto a cómo se da la redistribución del ingreso.

Entonces, volviendo. Recuperamos esta idea de lo histórico, de esa multiplicidad de dimensiones que están presentes en el proceso de construcción de problemas. Y lo que he venido planteando se relaciona con la categoría de totalidad, sobre la cual haré algunos señalamientos a continuación. Primero, es totalidad y no es todo. Es decir, la idea de totalidad refiere a algo que está abierto, que se construye, que no se clausura. ¿Y qué es lo que impide clausurar el conocimiento? La propia dinámica de la realidad. Nosotros, desde esta perspectiva, estamos queriendo conocer la realidad. Una realidad que es dinámica, de la cual las contradicciones son parte de ella. La realidad en la que vivimos, la que estamos buscando conocer en nuestros procesos de intervención contiene contradicciones.

La contradicción, el conflicto, desde esta perspectiva, no es una cuestión temporaria. No es una cuestión coyuntural, es parte inmanente, constitutiva de esa realidad. Y esto es algo bastante importante a considerar. Porque a veces nos pasa que pensamos que esos conflictos, esas contradicciones son ne-

gativos. Tenemos que asumir que son parte de la realidad, de los espacios, de las instituciones. Tratar de quitarle ese sentido negativo, porque es en la existencia de esa contradicción, de ese conflicto donde también podemos encontrar la brecha, las posibilidades de ir construyendo alternativas. Esto es parte también del conocimiento, no se encuentra *a priori*, sino que es parte de la tarea de superar lo inmediato y de comprender la complejidad de la realidad.

Ahora, también la idea de totalidad contiene otras cuestiones. Significa el reconocimiento del dinamismo, del conflicto y las contradicciones como constitutivas de la realidad. Refiere a un concepto y un modo de entender esa realidad. Una realidad que queremos explicar a partir de comprender la interrelación entre múltiples dimensiones, múltiples aspectos. Y que no nos interesa entenderlos por separado, sino que el esfuerzo analítico está puesto en tratar de entenderlos en vinculación. Desde esta perspectiva las partes adquieren sentido en relación con el todo y el todo en relación con las partes, según sostiene Kosik (1990). Pongo, por ejemplo, especulación financiera (sube el dólar, baja el dólar, las acciones que suben y que bajan, los fondos buitres, el FMI, la lluvia de inversiones que nunca llegó). Eso, ¿qué tiene que ver con el 4.4% más de empresas que suspenden empleados? Eso, ¿qué tiene que ver con el tema del hambre? ¿Son cuestiones aisladas, que no tienen nada que ver una con otra? Es necesario pensar cómo en este contexto, esas dimensiones que *a priori* pueden “verse” como sueltas, o hasta lejanas de nuestra vida cotidiana... Las Lebac, las Leliq, las acciones tienen ciertos efectos sobre lo que estamos viviendo, aunque nos parezcan cosas lejanas. Pero es necesario ponerlas en relación. Entonces, esta idea de totalidad trata de pensar esas “partes” de la realidad en relación. Quiero decir, con los hechos que acabo de mencionar, cómo hoy los sectores de poder optan por la especulación financiera como modalidad para maximizar ganancias antes que invertir en la producción; asimismo, cómo la precarización laboral se presenta como “alternativa” para estos mismos sectores en la búsqueda por alcanzar los mismos objetivos: seguir enriqueciéndose; esto a expensas del crecimiento de la pobreza de amplios sectores sociales, incluso de los mismos trabajadores. Hoy tener trabajo no significa no ser pobre.

Intervención de alguien del público: ¿Por eso se dice que lo político no puede ir separado de lo económico?

M. S. Cavalleri: Exactamente. ¿Por qué? Lo político no está separado de lo económico, y tampoco está separado de lo social. Lo político es un espacio de disputa. ¿Disputa de qué? De proyectos: de país, de ciudad, de institución. Estamos pensando lo político en la concepción más amplia, que entiende al hombre, en relación al género humano lo digo, como esencialmente político. Porque nos movemos en el mundo con determinadas finalidades. Esas finalidades nos acercan a algunos, nos distancian de otros. Es una idea de política no limitada a lo político partidario. Entonces, cuando uno piensa en la dimensión económica, esta idea de una economía que avala y hasta alienta la especulación financiera en detrimento de, por ejemplo, un desarrollo industrial, es una cuestión económica que también es política. ¿Por qué? Porque está pensada con relación a un determinado proyecto de sociedad y también como un proyecto que va a ser más ventajoso para unos que para otros. Y eso es política.

Intervención de alguien del público: Eso también define las políticas públicas.

M. S. Cavalleri: Claramente define las políticas públicas. ¿Por qué? Porque en general esa dimensión política contiene formas de entender, por ejemplo, a los sujetos, y eso también redundando en determinadas decisiones, por ejemplo, en materia económica y también en las políticas sociales. Si el pensamiento dominante hoy define que el sujeto es fundamentalmente un individuo libre para moverse y decidir en la sociedad en función de sus intereses individuales, esto está vinculado con determinadas decisiones en términos de, por ejemplo, políticas sociales. ¿Qué hay que hacer? Hay que dejar que los individuos libres se muevan según sus propios intereses en el mercado y en la sociedad. ¿Y las políticas sociales para quiénes tienen que ser? Para una pequeña porción de sujetos que no puedan satisfacer libre e individualmente sus necesidades, pero que al mismo tiempo sean “merecedores” de los recursos/servicios que son parte de dichas políticas sociales.

Intervención de alguien del público: ¿Qué diferencia hay con definir un problema social?

M. S. Cavalleri: Que las situaciones problemáticas son entendidas como históricas, que pueden ser comprendidas en un tiempo y lugar en el que se construyen determinadas relaciones sociales; asimismo, recuperando la categoría de totalidad y las múltiples dimensiones que entran en juego, lo que estoy tratando de decir es que esos problemas no serían únicamente sociales, que para comprenderlos en su complejidad es necesario considerar los aspectos económicos, culturales, etc. Pero, además, desde esta perspectiva la respuesta al tema del hambre es una respuesta social pero también económica. Y la otra cuestión que me interesa decir es que esos problemas no devienen únicamente de las vinculaciones interpersonales. La noción de situaciones problemáticas pretende asimismo considerar en su construcción las vinculaciones, los atravesamientos de la dinámica de la sociedad capitalista en los hechos que buscamos comprender; esto se vincula con la construcción de mediaciones, la particularización de los hechos que también se presenta en el texto.

Intervención de alguien del público: Es una forma de dar una respuesta light, digamos, si es problema social...

M. S. Cavalleri: Tomo esta idea de lo light vinculando la idea de problema social como tradicionalmente se lo ha pensado, porque hay otros colegas que también están abordando el concepto desde la complejidad. Desde la perspectiva tradicional, el problema social es tomado de manera fragmentada de esas otras dimensiones que son constitutivas de la realidad y, al mismo tiempo, disociados de otros problemas sociales. Asimismo, esa fragmentación lleva a que las respuestas sean de carácter social, no requiriendo respuestas desde la política económica, por ejemplo. Este enfoque de los problemas sociales se vincula con una concepción de cuestión social entendida como los efectos indeseados y negativos del capitalismo, pero que son transitorios y resolubles en el seno del mismo orden social capitalista.

Ahora bien, cuando trato de definir las situaciones problemáticas, digo: las mismas son expresiones de la cuestión social, entendida esta última como expresiones de desigualdades que existen en la sociedad capitalista. Y cuando digo desigualdades, lo digo en plural, ya que las mismas se expresan no solo en lo material, sino también en cuestiones de género, culturas, etnias. De hecho, estuve leyendo un informe de noviembre del 2018 de la FAO⁴ –organización dependiente de Naciones Unidas que se encarga de la cuestión alimentaria– en el que publican cifras para América Latina y el Caribe y se marca claramente cómo el problema de la malnutrición afecta más a las mujeres y a las comunidades de pueblos originarios. Entonces, ¿por qué traigo esto? Porque acá no solo hay una cuestión de desigualdad material del acceso al alimento. Se conjuga con una desigualdad de género y una desigualdad étnica.

Entonces, la categoría de cuestión social contribuye a analizar las situaciones problemáticas, en tanto permite comprender cómo ellas son expresiones de desigualdades, pero ¿desigualdades que vienen de dónde, que se originan en qué? Nosotres decimos que esas desigualdades provienen de la organización en clases sociales de la sociedad capitalista. Comprender esta desigualdad constitutiva de la sociedad capitalista nos permite entender por qué existe la desigualdad y por qué esa desigualdad se presenta, se manifiesta, se expresa, en una multiplicidad de problemas.

Pero ¿qué pasó históricamente? Y esto seguramente ustedes lo han visto cuando han trabajado políticas sociales. La conformación de los sistemas de políticas sociales fue para ir atendiendo esos problemas: el analfabetismo, el hacinamiento, las epidemias. Entonces, una política sanitaria para las epidemias, la escuela para el problema del analfabetismo, las primeras políticas habitacionales para abordar el tema del hacinamiento. ¿Qué es lo que se generó? Se generó esa fragmentación en problemas, de intervenciones aisladas para dar respuesta a los distintos problemas. Y lo que eso genera es una idea de “cosas separadas”. Parecería que nada tenían que ver las epidemias con el problema del hacinamiento en los conventillos. Esa forma de intervención con relación a lo social fue generando esta idea del problema social como algo estanco, separado, disociado, de otros problemas y de otras dimensiones

4. Disponible en www.fao.org

constitutivas de la realidad; esto no fue porque sí. Ahí opera una cuestión política. Porque en la medida que una va autonomizando y separando, ¿qué es lo que va quedando más invisibilizado y oculto? Lo que en definitiva lo está generando, una desigualdad de raíz suelo decir, inmanente a la sociedad capitalista, a partir de la cual podemos ir explicando y comprendiendo estas situaciones que se presentan en el plano de lo fenoménico como supuestamente autónomas. No sé si respondí tu pregunta.

Vuelvo a la idea de totalidad porque es necesario agregar algo. Esta perspectiva refiere tanto a dar cuenta de qué se entiende por realidad como también, a la vez, contiene una propuesta respecto de cómo ir conociendo esa realidad. Porque yo les digo: “la realidad es dinámica, es histórica, se encuentran en relación una multiplicidad de partes, dimensiones”. Ahora, ¿cómo llegamos a poner en relación esa multiplicidad de partes? El punto de partida es lo que una observa, escucha, lo que, por ejemplo, nos dice la directora de la escuela, la referente del centro de salud: “el problema está acá”. El punto de partida del conocimiento es lo que podemos captar por medio de los sentidos. Y acá la perspectiva de la totalidad tiene el mismo punto de partida que el pensamiento positivista. Lo fenoménico, lo aparente. Ahora, ¿adónde queremos llegar?, ahí está la diferencia. ¿Por qué es diferente? Porque por el proceso de conocimiento queremos conocer condicionantes, causalidades, determinaciones que hacen que ese hecho sea como es. Y entonces buscamos por el conocimiento llegar a conocer esas múltiples causas, esos múltiples condicionantes que operan para hacer que ese hecho adquiera la forma que tiene. Nos interesa explicar esos hechos, que nos permiten conocer por qué suceden y se presentan de determinado modo en ciertos tiempos y espacios.

Eso supone esta idea que seguramente ustedes han trabajado del pasaje de lo abstracto a lo concreto, del fenómeno a la esencia. Entonces este proceso de conocimiento parte de algo que en principio parece desestructurado, se nos presentan como “cosas sueltas”, pero que ese recorrido, que está vinculado con la actitud investigativa, nos permite articular, relacionar. En ese recorrido, por el conocimiento lo que tratamos de hacer no es una foto del hecho. La foto del hecho, ¿qué nos muestra? Nos muestra un instante, nos muestra algo que está paralizado. Nosotros intentaríamos un video. El video nos muestra

el transcurso de algo que sucede, de actores que se vinculan, que actúan, donde existen conflictos. En ese transcurso es que nosotros estamos tratando de comprender de dónde vienen esos problemas, cómo van cambiando y cómo llegan a tener la expresión que tienen en ese momento que nosotros estamos queriendo comprender.

Intervención de alguien del público: Te hago una pregunta. ¿Podemos decir entonces que todo problema social tiene su universalidad?

M. S. Cavalleri: La universalidad la pensamos como una dimensión del análisis de la realidad. Decimos que estas situaciones problemáticas son particulares. Esta idea de la particularidad lo que trata es de recuperar la dimensión de lo universal, pero también se construye desde lo singular. En esa tarea de construcción de las situaciones problemáticas, la universalidad es parte de las mismas, aunque en un primer momento, cuando se plantea la demanda, esta parecería ser única, se presenta como desprovista de las determinaciones que la constituyen. Por el proceso de conocimiento, la problematización, el análisis, podemos redimensionar esa demanda, ese hecho que se presenta como singular y reconstruir las mediaciones, particularizarlo según los aportes de Pontes (1997).

Intervención de alguien del público: ¿Es aquello que nombraste como fenoménico, como aparente? ¿Es aquello, si queremos, más vinculado a la demanda institucional?

M. S. Cavalleri: Efectivamente, lo singular es el punto de partida, el punto de partida de la intervención, es el punto de partida del conocimiento, es la demanda que nos dice la referente del centro de salud a partir de la cual pensar la práctica, por ejemplo. Es el problema que me transmite la maestra respecto del grado en el que dicta clases. Es el pedido de la directora: vengan a trabajar porque hay ausentismo escolar en este grado. Lo singular es el “caso”, es el hecho en sí.

¿Qué pasa con ese singular, con ese fenómeno? En principio, *a priori*, parece que el problema es ese, que el problema es que les niñas de ese grado no saben interactuar positivamente entre ellas. Ahora, en ese proceso de conocimiento, problematizamos esos hechos, surgen interrogantes, realizamos distintos análisis. El conocimiento nos posibilita ir entendiendo que esos hechos/fenómenos no se encuentran aislados; son parte de una totalidad pensada como una realidad social históricamente determinada. En esa realidad social históricamente determinada ponemos en relación una multiplicidad de dimensiones en el análisis, desde esto que les decía hace un momento, la desigualdad como algo constitutivo de la sociedad capitalista, por ejemplo. Acá estamos pensando esa idea en términos muy amplios. La universalidad da cuenta de los rasgos y leyes –históricas– que son constitutivos de la sociedad capitalista, los que atraviesan, están presentes en el caso de la convivencia en la escuela o están en el pedido del centro de salud de acceso a los turnos para que las familias puedan ser atendidas. ¿Cómo esas relaciones de desigualdad, la explotación laboral, entre otras, son parte de esa situación singular y nos permiten explicarla?

Pero también empezamos a incluir otros planos de análisis. ¿Qué pasa en la Argentina hoy? ¿Qué pasa con la política sanitaria en la provincia de Buenos Aires?, ¿y en el municipio? Si incorporamos en el análisis estas dimensiones, podemos repensar si el problema de la convivencia es un problema exclusivo, excluyente, único, de les niñas de un grado de la escuela “X”.

Ayer me fui a mi casa bastante movilizada; vino una estudiante que tiene que rendir un examen, trabaja muchas horas, cursa varias materias, y en un momento del encuentro le pregunto: ¿cómo estudias?, ¿cómo te estás preparando? Entonces me responde: y, la verdad que tengo muy poco tiempo, curso un montón de materias, trabajo un montón de horas... ¿Dónde trabajas? Ahora cuido niñas, pero hasta hace 15 días trabajaba en un local de comida rápida. Ah, ¿sí? y ¿cómo era?, pregunté. Me dijeron que podía estudiar y trabajar, pero terminé trabajando un montón de horas. Tienen unas máquinas pésimas, con lo cual terminábamos cortando kilos y kilos de tomate a mano. Me relata condiciones de trabajo muy precarias. Y ella me dijo algo:

mientras yo cortaba tomate, mi cabeza era una máquina de pensar. Adentro de mi cabeza yo tenía ideas e ideas, era como una filósofa. Pero estaba cortando tomate y no podía hacer nada por cambiar el cortar tomate por lo que estaba en mi cabeza.

Ese ejemplo, pensado en este plano, singular, une estudiante con nombre y apellido, estudiante de Trabajo Social. Era un “caso”. Ahora, si nosotros nos ponemos a pensar en esa situación, hay una multiplicidad de otras dimensiones que juegan. ¿Y qué juega? Por ejemplo, las condiciones de trabajo, la precariedad laboral. Hay una categoría en la teoría marxista que es la de alienación, que remite a la deshumanización, una disociación entre lo que uno piensa y proyecta con lo que hace. Bueno, ese “caso” es repensado habiendo incorporado otras dimensiones y categorías de análisis, incluyendo lo universal, por ejemplo, esta idea de “cómo en las sociedades capitalistas se procesa la alienación”, las relaciones sociales entre capitalistas y trabajadores, el trabajo asalariado, etc. Ese caso deja de ser un caso único, aislado, exclusivo, para tornarse algo particular.

En relación con lo anterior en el texto retomo el concepto de personajes sociales que desarrolla Marilda Yamamoto (1992) y contribuye a comprender la particularización del individuo, incorporando la historicidad y la vida en sociedad como aspectos que influyen en la individualidad.

Y cuando digo la historia no estoy diciendo como en los actos escolares que uno estaba actuando adelante y atrás estaba el cartón con el Cabildo. La historia no como “algo” que está atrás, sino como una historia que todo el tiempo atraviesa, nos atraviesa, nos permite explicar los hechos y nos constituye como sujetos. Entonces ese hecho singular ya no es más singular, porque en ese ejercicio reflexivo, otras categorías y dimensiones de análisis que traspasan el caso en sí mismo, nos permiten entenderlo de un modo diferente. Entonces, cuando vamos al centro de salud, y en el centro de salud el problema es la falta de turnos, ese no es un problema del Centro de Salud N° “X”, ni de la familia “X”. Es un problema que leemos a la luz de un determinado Estado con unas determinadas decisiones, con unas determinadas políticas de salud. Estado y políticas de salud que tienen un sentido en la sociedad capitalista en la que vivimos.

Estamos redimensionando ese singular al situarlo históricamente y analizándolo en relación con otras dimensiones. Entonces, algo que en principio aparecía de un modo, en el recorrido que vamos realizando se nos presenta diferente. Y cuando explico esto, también les digo que esta es una opción, una decisión. En el proceso de formación uno conoce múltiples perspectivas de conocimiento, entonces primero es una opción desde la cual nos posicionamos teórica y metodológicamente. Y que este ejercicio de la construcción de la particularidad también opera como una opción al momento de intervenir. ¿Por qué? Porque como decía le estudiante, las instituciones nos plantean una demanda y esperan que nosotros respondamos de manera inmediata en consecuencia. En definitiva, nosotros podríamos optar por intervenir desde la perspectiva de la singularidad. Es una opción, teórica, de conocimiento, pero que también tiene una derivación en términos de la intervención. Caso-respuesta. Caso-respuesta (o no respuesta). Ahora, en la medida en que nosotros podemos particularizar esos casos, podemos pensar que las intervenciones tengan otro alcance, involucren otros sujetos, otras instituciones y en definitiva sean más efectivas y adecuadas con relación a ese problema por el cual se demandó una intervención.

¿Qué estoy queriendo decir con esto? Que en la medida que particularizo, sitúo, reconozco la participación de otros sujetos, otras políticas, otras instituciones, es probable que el problema inicial sobre el cual vamos a intervenir, y cómo pensábamos inicialmente intervenir, no sea el mismo.

Algo que me interesa remarcar con relación a la toma de decisiones de los trabajadores sociales en los procesos de intervención profesional –sobre la cual he hecho mención en varias ocasiones durante la mañana– se vincula con que dicha intervención no se define exclusivamente en base a las decisiones del profesional. He mencionado las interrelaciones y espacios institucionales, la materialización de las políticas sociales, la condición de trabajador asalariado, y me parece oportuno recuperar otra contribución de Marilda Iamamoto. La autora plantea que el ejercicio de la profesión es entendido como “una actividad socialmente determinada por las circunstancias sociales objetivas que confieren una dirección social a la práctica profesional, lo que condiciona y mismo sobrepasa la voluntad y/o conciencia individual de sus agentes

individuales” (Iamamoto, 1992). Nuevamente se presenta en la perspectiva analítica la vinculación entre dos dimensiones indisociables: la subjetiva, las representaciones del profesional y las condiciones objetivas en las cuales se procesa la intervención del trabajo social.

Intervención de alguien del público: Sería problema objeto de conocimiento, entonces la singularidad cuando no sabemos de qué se trata.

M. S. Cavalleri: Lo que venimos planteando se vincula con la construcción del objeto de intervención y, por tanto, objeto de conocimiento.

Tomamos la singularidad en tanto expresión de los hechos en su inmediatez, lo que se presenta a primera vista.

Me faltó decir algo más, que está en el texto y que también lo asocio con esta cuestión de las decisiones que tomamos continuamente. En el artículo aparece que cuando construimos situaciones problemáticas, estamos reconociendo la existencia, en términos analíticos, de una dimensión objetiva y una subjetiva, que en la realidad se encuentran en relación. La cuestión de lo objetivo y subjetivo es parte de esta perspectiva teórico-metodológica que reconoce que los hechos, los fenómenos, los problemas, las demandas tienen una existencia objetiva, es decir, que existen más allá de nosotros que los queremos conocer. Ahora, desde esta perspectiva, como sujetos nos involucramos en el conocimiento de esos hechos. Y cuando nos involucramos estamos aproximándonos al conocimiento de esos hechos desde nuestra forma de ver el mundo, desde nuestra historia, desde nuestras experiencias. Como no buscamos posicionarnos desde el pensamiento positivista, esa historia, esas opciones teórico-metodológicas, también nuestras propias cuestiones subjetivas, aparecen, se relacionan con el conocimiento de ese hecho. Aun considerando esa relación sujeto-objeto y entendiendo esas vinculaciones entre lo subjetivo y objetivo, sostenemos la posibilidad de entender objetivamente la realidad. Hay ahí un esfuerzo analítico donde, si bien nosotros nos reconocemos parte de esos hechos que estamos queriendo conocer, por la investigación nos proponemos explicarlos. Nos reconocemos parte, ¿por qué? Porque en definitiva estamos queriendo conocer hechos que son parte de la sociedad en la que

vivimos, entonces no estamos abstraídos, no estamos tratando de explicar por qué cae un meteorito en San Juan. Estamos tratando de explicar fenómenos y hechos que son parte de la sociedad de la cual somos parte. Aun así, pensamos que es posible entenderla objetivamente.

Intervención de alguien del público: Yo tengo una consulta con respecto de esta triada de universalidad... Hay situaciones problemáticas en las que seguramente se requiere una intervención inmediateista.

M. S. Cavalleri: Sí, se requiere dar respuesta inmediata en algunas situaciones. Eso es importante también decirlo.

Intervención de alguien del público (continúa la pregunta): Entonces cómo saber esa diferencia; es decir, cuándo se puede intervenir de una manera más particular, más mirando esto de la totalidad, y ¿cómo separar esa intervención inmediateista de ese caso singular?

M. S. Cavalleri: Es interesante la contribución. Hay situaciones donde la situación requiere una intervención inmediata. Si viene alguien con hambre, si hay una inundación y la gente necesita dejar sus viviendas, si hay un niño/a que está enfermo/a, una mujer que viene golpeada, diferentes situaciones que pueden presentarse donde es necesario ofrecer respuestas inmediatas. Ahora, también esas situaciones que requieren intervenciones inmediatas pueden ser objeto de este trabajo de problematización y reconstrucción analítica que nos den la posibilidad de plantear otras intervenciones.

Intervención de alguien del público: Sumo una cuestión: quizás, que a veces esta idea de la respuesta inmediata termina siendo como una falsa opción. Porque nos puede pasar un millón de veces que estemos en el marco de la atención del trabajo social y se presenten situaciones que requieren de respuestas inmediatas. Yo diría que nos pasa casi todas las veces. Aunque piense una particularización de esa situación, igual sigo dando la respuesta inmediata. Doy un ejemplo: yo trabajo en el servicio social de un hospital. A mí me

pueden venir 500 situaciones a decirme que la persona que está acompañando la internación de otra persona en el hospital tiene hambre, no tiene qué comer y le pedimos que no se vaya para que siga acompañando a la persona en la internación, pero a la par entran en contradicción el acompañamiento y la posibilidad de comer. Yo todas las veces puedo salvar la emergencia yendo a buscar algo para comer y llevándoselo a la persona. Hasta que en algún momento podamos pensar estrategias para disputar que no solamente requiere servicio de alimentación la persona que está internada, sino también la persona que está al lado de la cama. En algún momento me tengo que poner ese desafío por delante en la intervención porque si no, ¿vieron esta idea de la calesita de respuestas inmediatas? Estoy ahí todo el día dando la misma respuesta y la intervención termina siendo esa porque además la inmediatez puede rápidamente llenar todo el tiempo de intervención. Y que ese sea mi proceso de intervención. Entonces, ahí me parece que la posibilidad...

Necesitamos estrategias profesionales para particularizar nuestra intervención, para sacarla de la inmediatez, encontrar maneras de parar la asistencia inmediata de forma permanente para tener algunos espacios para pensar. Con esto decimos, supervisar con el equipo de intervención, de tener reuniones de equipo, de poder pensar por fuera de la intervención propiamente dicha. Y las limitaciones a estas estrategias tienen que ser comprendidas en el marco de la creciente precarización laboral, las formas de explotación cada vez más intensas, entre otras. Por eso decimos “bueno, ¿qué diferencias tienen los espacios que han conquistado esas formas de gestionar la intervención con aquellos que, por ejemplo, se encuentran ocho horas en un mostrador atendiendo situaciones?” Probablemente ahí sea bastante más difícil parar y pensar para salir de la inmediatez.

Intervención de alguien del público: Por eso me parece importante inscribir las situaciones problemáticas en esta tríada. Nos permite ubicar dónde surge la demanda porque vos te nutris, si querés, por decirlo de alguna manera, de alguna estadística. En este caso sería la solicitud de alimento por parte de los acompañantes de los sujetos internados. Vos te nutris de esa demanda

para decir acá está pasando algo. Sigo tratando de dar respuesta a esa demanda, pero no te desliga de la responsabilidad ética de pensar otra cosa.

Intervención de alguien del público: ¿Qué pasa cuando no hay demanda?

M. S. Cavalleri: No existiría el trabajo social y eso no ha venido sucediendo, en términos socio-históricos lo digo. Las demandas también son construcciones de los actores que se encuentran vinculados con la intervención. Pueden existir necesidades que el trabajo social puede abordar. También el conocimiento nos permite llegar a identificar/reconocer necesidades.

Intervención de alguien del público: Habrá que asumir el desafío de pensar el diagnóstico de ese territorio, de esa institución. Es un desafío. Me resulta raro igual.

Intervención de alguien del público: Tiene que ver con algunas coyunturas institucionales.

Intervención de alguien del público: También, también.

Intervención de alguien del público: Mi pregunta inicial era cómo plasmar esa situación problemática en un trabajo práctico. Porque en el centro de salud donde estamos no tenemos una demanda ni institucional ni del servicio social. Entonces, cómo la construimos.

Intervención de un docente: ¿Ustedes tienen que construir una situación problemática a partir de una demanda que le hagan a ustedes como estudiantes o que le hagan al servicio social?

Intervención de alguien del público: Nosotres estamos como estudiantes haciendo las prácticas en un centro de salud donde el servicio social tiene un proyecto que por ahí nos podemos sumar a ese proyecto. Pero no es una demanda en sí. Si bien cada vez que nosotres vamos hay situaciones de super-

población, hay algún profesional de la salud que atiende mucha gente, y observando en la sala de espera vemos muchas situaciones. Pero no tenemos una demanda concreta, ni de parte del servicio social ni de parte de la institución.

Intervención de una docente: En este caso habría que pensarlo mejor porque en realidad el objetivo de las prácticas preprofesionales es acompañar la tarea de quienes están al frente de esos servicios. Porque sería demasiada tarea pensar que ustedes tienen que dar respuesta a alguna demanda directa que les hagan a ustedes. O sea, ustedes de última son consecuencia de alguna demanda que le hagan al servicio social, no a ustedes. Porque ustedes no son sujetos de esa institución. Ustedes van a esa institución a acompañar la tarea del profesional de ese servicio. En ese sentido, la pregunta es para los referentes del servicio social.

Cierre de la cátedra: En esto de la toma de decisiones, para nosotros es importante tomar la categoría de situaciones problemáticas, en la misma concepción en que lo estaba diciendo María Silvina Cavalleri, en esta diferenciación de la categoría tradicional de problemas sociales, que efectivamente recorta la intervención profesional a esas fragmentaciones de la cuestión social y formas de intervenir parcializadamente desde la política social. Para nosotros es muy importante porque si reproducimos esa forma de intervención, reproducimos la lógica estatal que la genera. En todo caso, el problema social, que deviene políticas sociales, es una lógica estatal de atención a la cuestión social. Y nosotros, si queremos separarnos de esa forma de concebir las conquistas que significan las políticas sociales, no podemos como trabajadores sociales producir la misma lógica para entender y realizar la intervención.

De alguna manera, si somos críticos con esos procesos, hay que hacerse cargo y producir una alternativa que genere formas de intervención que salten estas fragmentaciones, estas segmentaciones que nos atan aún más a la inmediatez y la respuesta inmediata que eso significa. Por eso para nosotros es una decisión como trabajadoras sociales, pero además en el proceso de enseñanza de una materia como la nuestra que es de prácticas de Trabajo Social. Justamente lo que intentamos es realizar un proceso crítico durante

todo el año en torno a la intervención profesional. Así que esa es la intención con la que trabajamos el texto de Silvana Cavalleri, que hoy más que el texto de Cavalleri es con Silvana, que era nuestra apuesta del día y me parece que la respuesta a eso es que efectivamente necesitamos espacios de intercambio que propicia la facultad, que propiciamos como docentes... Así que te agradecemos infinitamente.

Bibliografía

- Aguirre, P. (2005). *Estrategias de consumo: qué comen los argentinos que comen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2007). *Ricos flacos y pobres gordos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- (2017). *Una historia social de la comida*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cavalleri, M. S. (2008). Repensando el concepto de problemas sociales. La noción de situaciones problemáticas. En R. Castronovo y M. S. Cavalleri, *Compartiendo notas: el trabajo social en la contemporaneidad*. Remedios de Escalada: EDUNLA.
- Iamamoto, M. (1992). *Servicio Social y División del Trabajo*. San Pablo: Cortez Editora.
- Kosik, K. (1990) *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Matus, C. (1997). *Planificación de situaciones*. Caracas: Libros del alfar.
- Pontes, R. N. (1997). *Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e su apropriação pelo Serviço Social*. San Pablo: Cortez Editora.

Capítulo 2

Situaciones problemáticas en la inserción institucional del trabajo social

Silvia Ghiselli y Natalia Castrogiovanni

Proceso teórico-metodológico en la enseñanza-aprendizaje del trabajo social¹

Las propuestas académicas de aprendizaje sobre la práctica del trabajo social se realizan a partir de un ejercicio de abstracción imprescindible para el trabajo en las aulas. Sin embargo, aquella abstracción no implica distanciarlas de la realidad. Ambos procesos se inscriben en totalidades complejas y simultáneas de la formación y de la intervención propiamente dichas. La propuesta de enseñanza-aprendizaje se basa en realizar una abstracción dialéctica (de la realidad) que permita describir y analizar los elementos que se presentan en la intervención profesional.

Si bien como autoras de esta producción entendemos a la intervención profesional inscrita en totalidades que la explican, y siendo la misma un proceso que se realiza de forma indiferenciada entre momentos que puedan explicarla, es imprescindible hacerse la pregunta no solo por el proceso de intervención, sino por los procesos de enseñanza y aprendizaje, a los fines de ofrecer a les estudiantes de nuestra carrera un acompañamiento teórico-práctico eficaz a la hora de enfrentarse con los interrogantes que plantea una práctica crítica y responsable política y éticamente.

1. Agradecemos a la Mg. María Silvina Cavalleri su atenta lectura y comentarios sobre este capítulo.

Históricamente, en el aprendizaje y la enseñanza de la profesión hemos tenido diversas formas de llamar al proceso de intervención, y a vincularlo o desvincularlo con aspectos que le son intrínsecos o diferenciales según quienes se refieran al mismo. Esto es: la vinculación de lo metodológico con la teoría, con las tácticas o la instrumentalidad, con la dimensión política y ética. Entendemos que la producción escrita del trabajo social tuvo distintas formas de aproximarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la intervención profesional: se han estructurado a partir de etapas, momentos, se han hecho aproximaciones a la intervención sin referencias a elementos persistentes, se ha trabajado desde experiencias concretas de la misma, o ha sido un ámbito de reflexión más vinculado a los impactos en los sujetos, o en su relación con el Estado o los modos de producción, esperando que desde allí se pueda producir un aprendizaje sobre el mismo quehacer.

La enseñanza de la práctica sobre la intervención en instituciones u organizaciones, donde el trabajo social simultáneamente se ejerce y se enseña a través de la instalación de centros de prácticas, exige, en aula, el distanciamiento de aquella complejidad y simultaneidad para el análisis y comprensión de lo que está siendo interpretado. Esa distancia no se convoca para negarla, escindir, volverla etapista o simplista, sino para hacer de cada “momento” intrínseco a la intervención profesional una totalidad a analizar.

A lo largo de los años en supervisiones con los estudiantes, en el marco de sus prácticas preprofesionales, y nutridas por nuestra propia inserción profesional, se han identificado ciertos elementos que persisten en la intervención. De esa manera, la descomposición de la totalidad en elementos simples nos ha permitido diferenciar procesos de inserción, de elaboración diagnóstica, de selección de situaciones problemáticas, de elaboración de estrategias, de planteo de líneas de acción y de supervisión y evaluación del quehacer profesional. Nos aproximaremos a definiciones analíticas de estos momentos en el siguiente apartado.

Sin embargo, es necesario hacer referencia a que se presenta el desafío de reconstruir en el aula los elementos mencionados en la totalidad donde se inscriben. En concreto, esto implica que las clases no abstraigan únicamente cada momento cuando se lo está estudiando, sino que también se ofrezcan

las formas de reconstruir nuevamente su totalidad, y para ello contamos con cada centro de prácticas para evidenciarlo en la intervención (pre)profesional. A modo de ejemplo: mientras los estudiantes están mayoritariamente determinados por el proceso de inserción, no es verdad que no realizan líneas de acción, como la realización de entrevistas a sujetos en el acompañamiento a referentes, en el mismo objetivo de conocer y adentrarse en la dinámica institucional. Aquello, entonces, se torna en tarea docente para que permanentemente sea explicitado y problematizado.

Perseguimos un objetivo programático centrado en que los estudiantes puedan incorporar cada una de las dimensiones analizadas como una práctica que se inscribe en los debates teórico-metodológicos, que evidencian la existencia contradictoria de una profesión inmersa en instituciones principalmente vinculadas al Estado en nuestro país, históricamente situado.

Por otra parte, los docentes (autoras de este artículo) nos desempeñamos en el ámbito sanitario, por lo que la enseñanza de la práctica del trabajo social se potencia cuando, al acompañamiento de referentes de centros de prácticas, y su impacto en el aula, se suma el bagaje de los docentes, quienes ponemos nuestra práctica profesional y las tensiones por las que atraviesa como insumo fértil para la ejemplificación, el debate, la invitación a la comprensión de los límites y posibilidades de la autonomía profesional.

Aquello exige también –para nosotras como autoras de este artículo– realizar procesos de distanciamiento y revisión de nuestra práctica profesional como si estas se transformaran, en el plano de la abstracción, en permanentes centros de prácticas ad hoc para la totalidad del aula. Valorizando en nuestro rol docente nuestra experiencia asistencial.

A continuación trabajaremos brevemente las determinaciones, en clave de proceso teórico-metodológico, en la intervención del trabajo social. Aquello, en el aula, se expresa en distintos momentos en las unidades que conforman el programa de la asignatura, con la pretensión de realizar un acompañamiento anual, junto con los referentes, de la intervención preprofesional con sujetos y familias en instituciones-centros de prácticas.

Momentos estratégicos en el proceso de intervención profesional

Si bien en este artículo nos ocuparemos de la categoría situación problemática, consideramos pertinente ubicarla dentro del proceso teórico-metodológico de intervención, para lo cual revisaremos los momentos que componen ese proceso, y estableceremos, a los fines estrictamente analíticos, una secuencia de presentación de los mismos, que se constituirá en una descripción preliminar.

Centraremos el desarrollo de los aspectos metodológicos a partir de la intervención que se produce en situaciones problemáticas de acompañamiento individual/familiar de sujetos y/o familias.

Resulta importante destacar que la demanda de intervención surgirá de las tensiones que emerjan de la demanda institucional (aquella que producen jerárquicamente las jefaturas y autoridades en el desarrollo de las políticas sociales) y de la demanda social (la de las personas que concurren a las mismas instituciones), y que desde una perspectiva crítica y reflexiva evidenciaremos que esta y la primera rara vez coinciden.

En principio, es necesario determinar que consideramos al trabajo social como una profesión que se forma en la teoría social producida por las ciencias sociales. Es decir, los debates en torno al conocimiento propio no los vinculamos a la búsqueda por la especificidad, como si nos quisiéramos constituir en una “disciplina científica” autónoma. Sin embargo, sí podríamos encontrar temáticas recurrentes en lo que respecta a las producciones conceptuales de nuestra profesión. Las mismas se relacionan con los espacios socio-ocupacionales donde nos insertamos (producciones que reflexionan sobre la salud, la educación, los ámbitos judiciales), también con las situaciones por las que las personas con las que intervenimos atraviesan (vinculadas al lugar de las mujeres, por ejemplo maternidades, violencias, acceso al aborto, desigualdades; la vivencia de situaciones de padecimiento en la salud mental; los recorridos de las personas que atraviesan situaciones de permanencia en la calle), así como con temáticas más estructurales, como la pobreza, el trabajo, las formas de organización de la clase trabajadora, los Estados, las políticas sociales, la ciudadanía, entre muchas otras.

Entonces, si bien consideramos que la profesión realiza un enorme aporte a la producción intelectual, lo hace desde las ciencias sociales a la investigación en general. En estos debates sobre las “especificidades” del trabajo social, resta afirmar una posición en lo que respecta a la “metodología”.

Resulta un debate necesario la cuestión metodológica, dado que el mayor porcentaje de los profesionales del trabajo social desarrollan su tarea vinculada a la ejecución de políticas sociales, en diversos ámbitos, generalmente en el Estado. Entonces, el quehacer se torna central, pero la forma de comprender y abordar aquella centralidad produce un cúmulo de tensiones. Existen posiciones que consideran necesario realizar una suerte de “operacionalización” de las teorías sociales, y ofrecer guías prácticas para resolver el “cómo hacer” en la intervención profesional, rechazando la teoría social como explicación de la sociedad, los sujetos, y los múltiples atravesamientos cuando se encuentran con los profesionales. Asimismo existen posiciones que, privilegiando los debates que vinculan al Trabajo Social con su quehacer, ofrecen etapas de desarrollo lineal de la intervención profesional, aplicable a contextos ahistóricos o a una profesión eclécticamente conceptualizada.

Desde la concepción que se desarrollará a continuación, entendemos la unidad entre la teoría y la acción, comprendiendo que las reflexiones sobre la intervención profesional se encuadran en los debates teórico-metodológicos. Asimismo afirmamos que como parte de estos, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la intervención del trabajo social se pueden desarrollar a partir de tornar explícitos ciertos momentos estratégicos, que no son más que sistematizar analíticamente este proceso a los fines de fortalecer un posicionamiento crítico y reflexivo sobre la praxis, impidiendo que imperen visiones sobre el quehacer desde la inmediatez o el sentido común de los profesionales –por más formades que se encuentren–.

En síntesis, entendemos que las perspectivas teóricas implican necesariamente la toma de posiciones metodológicas, siendo ambas instancias una unidad indisoluble. Si bien en esta producción no abordaremos las opciones teóricas, nos adentraremos analíticamente en la identificación de momentos en la intervención profesional, los cuales no son propios del trabajo social,

sino que, en principio, los afirmamos como propios de las profesiones que intervienen institucionalmente en la ejecución de políticas sociales.

Entender la unidad teórico-metodológica implica establecer que la teoría social vinculada al “conocer” no se encuentra escindida del “hacer”, sino que, acordando con Iamamoto, “la teoría se afirma también como teoría de las posibilidades de la acción. Así, si ella es condición para la explicación de la realidad, ella es también condición para develar las posibilidades de acción en el proceso social” (Iamamoto, 2000: 97). El ejercicio, entonces, para la enseñanza y el aprendizaje de la intervención profesional del trabajo social con sujetos y familias ha sido, para nosotras, un desafío de “mediación” para concretizar la teoría social crítica, que se funda en la desnaturalización y apertura para la transformación de las intrínsecas desigualdades y múltiples sufrimientos que la organización social imperante en nuestras sociedades necesariamente genera y reproduce. Esa concretización, entonces, pivoteará permanentemente entre la teoría social por la que se opte, su correlación con los procesos de intervención históricamente situados, y la posibilidad de distinguir ciertos momentos objetivos para comprender y “aprender a hacer” la intervención del trabajo social.

En función de los antecedentes formativos de nuestra profesión, nuestra propia intervención profesional –no individual, sino colectivamente desarrollada– y los años de práctica docente, hemos optado por incluir algunos momentos estratégicos en la intervención profesional. Como lo expresamos anteriormente, aquellos serán las permanentes instancias de inserción profesional en instituciones, equipos y procesos; la elaboración de diagnósticos sociales; la delimitación de situaciones problemáticas –momento estratégico sobre el que versa la totalidad de este libro–; el desarrollo de estrategias de intervención y líneas de acción y la supervisión como instancia reflexiva propia y colectiva permanente de la profesión.

A los fines de producir el análisis de los momentos del proceso teórico-metodológico, que se presentan simultáneamente en la intervención profesional, estableceremos ciertos recorridos que constituyen momentos estratégicos. Su identificación permite, en clave pedagógica, establecer ciertos análisis y reflexiones sobre los elementos que constituyen dicha intervención.

La *inserción* se produce a partir del relevamiento de información sobre la situación de acompañamiento individual/familiar. Simultáneamente, la realización de entrevista/s, permite construir un *diagnóstico* que contiene la descripción de la situación y del que, necesariamente, debe surgir la delimitación de la *situación problemática* que guía la intervención y que permite establecer las *estrategias* vinculadas con el modo en que escogemos para mejorar, aliviar o simplemente acompañar la situación problemática.

Para la elaboración del diagnóstico es necesario que planteemos algunos elementos que inciden en la construcción de la categoría mencionada y que marcan nuestro posicionamiento respecto a algunos debates que entendemos centrales para el devenir profesional, pero fundamentalmente, para la enseñanza en nuestra profesión.

La *inserción* da cuenta del inicio de una intervención, que podríamos definir como una instancia de conocimiento de la situación a abordar en relación con la dinámica institucional, el lugar del trabajo social, los objetivos de ambas partes, las políticas públicas que implementan y definen su actividad. Este momento de inserción nos permite ubicar a los trabajadores sociales en relación con: la institución como expresión concreta de la territorialización de las políticas sociales, la demanda de los usuarios y el marco conceptual en el que se describen, analizan e interpretan las intervenciones.

En clave de la enseñanza y aprendizaje de la intervención profesional, acompañamos a los estudiantes en el conocimiento institucional desde una perspectiva crítica. Esto es, trascender la idea de instituciones cerradas que se explican en sí mismas para emprender un camino de reconocimiento de las instituciones como mediadoras en el sistema de políticas sociales, y estas en la dinámica de la lucha de colectivos organizados por la conquista de las mismas. También implica el reconocimiento del pluralismo a la hora de entender las temáticas y formas de intervención, propiciando la identificación de corrientes teóricas, de aproximaciones a la transformación de la realidad, de distintos horizontes en torno a la sociedad, etc. La inserción profesional, entonces, no es solo un momento que nos permite incorporar el conocimiento sobre la dinámica y quehacer profesional, sino que también (situado temporalmente en

todo el proceso de trabajo) nos permite ir encontrando y desarrollando una posición fundamentada que oriente nuestra acción.

Luego de la inserción, el momento central de construcción profesional es el *diagnóstico*. En esta instancia se produce el mayor caudal de recolección de información necesaria para la construcción y reconstrucción de la situación que acerca a le usuarie a la consulta, y se confecciona a partir de su relato. Constituye (en cualquier forma en que se cristalice: un documento escrito, un apartado en una historia social, la construcción abstracta de les profesionales, etc.) un cúmulo amplio de información organizada analíticamente en un momento determinado de la vida de une sujete o una familia. La información que aporta a la construcción del diagnóstico será priorizada en función del dato que pueda construirse. Se trata de una descripción densa en torno a lo que trae el sujeto a la entrevista y a lo que les trabajadores sociales entendemos importante para tener un conocimiento suficiente sobre la situación que motivó el acercamiento del usuarie a la consulta. Este diagnóstico se irá enriqueciendo y modificando conforme vaya sucediendo la intervención. Tiene carácter dinámico e inacabado justamente porque está vinculado a la dinámica de la vida cotidiana de les sujetos consultantes.

Desde la propuesta pedagógica entendemos que el diagnóstico se constituye en un documento escrito que permite la objetivación de un proceso de aprendizaje. Es imprescindible que contenga, como dijimos, una descripción lo más pormenorizada posible de la situación que se presenta. Se espera que incluya datos personales, información de grupos convivientes y/o de referencia y toda aquella información que pueda constituirse en dato para el análisis y la interpretación que oriente la intervención. La cantidad y calidad de la información recolectada estará vinculada a las posibilidades y condiciones de les usuaries entrevistades, a su vinculación con la respuesta institucional (identificación de la problemática que demanda intervención, delimitación del campo institucional en el que se inscribe la problemática) y a las determinaciones y alcances de la intervención (que incluirá el reconocimiento de actores que influyen en el padecimiento y la resolución de la situación desventajosa que atraviesan les usuaries y/o su familia, cómo opera cada une de eses

actores en la profundización o alivio de la situación y los alcances desfavorables a los que llegaría la situación si no se interviene).

Escalada, Soto y Fuentes sostienen que

La investigación diagnóstica supone análisis de situaciones. El análisis de la situación es un momento complejo que nos desafía a conocer lo que está sucediendo en una determinada representación de la realidad que denominamos situación, incluyendo lo que está sucediendo a quienes están actuando sobre y dentro de los límites de esa realidad. La investigación diagnóstica como momento privilegiado de articulación entre conocimiento e intervención contiene en su definición las complejas relaciones entre sujetos (actores), prácticas (acción) y escenario (estructura) (2004: 76).

De la construcción del diagnóstico deberá surgir, necesariamente, la *situación problemática* de intervención individual/familiar, que no desarrollaremos aquí, ya que se trata del tema que aborda transversalmente la presente producción. A partir de este punto se establece la *estrategia de intervención*, que la entendemos como aquello a lo que se quiere llegar en términos de objetivo de intervención y que se operacionaliza a través de las *líneas de acción*.

Por último, completa el proceso teórico-metodológico la inclusión de la *supervisión* en el armado de la intervención, dado que permite explicitar la voluntad de revisión y reflexión profunda sobre nuestras prácticas y da cuenta de la complejidad que implica la intervención profesional en situaciones de acompañamiento individual/familiar. El espacio de supervisión de acuerdo a lo que plantea Pantanalli “es un espacio de diseño, evaluación y reflexión sobre las estrategias de intervención desarrolladas”. Agregariamos además que permite el redireccionamiento y/o replanteo de la estrategia planteada y, por ende, de las líneas de acción (2015: 22).

En el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje la supervisión se constituye en una práctica concreta, dado que es de ejercicio mensual dentro de la cursada de la materia. Adquiere características diferentes en función del momento de aprendizaje en el que se encuentren los estudiantes: en el primer cuatrimestre tiene características grupales y en el segundo, cuando los estudiantes ya se encuentran acompañando situaciones de intervención individual/familiar, las supervisiones pueden ser individuales. En este espacio que se construye entre

docente-estudiante se prioriza el aprendizaje clínico de la profesión, y es un espacio enriquecedor dado que permite reforzar contenidos teórico-metodológicos trabajados en el aula, no tiene fines evaluativos pero sí de reinterpretación y redireccionamiento en función de las categorías trabajadas en el aula.

Situación problemática: eje para la intervención del trabajo social

Esta producción se sitúa en el debate sobre la intervención profesional, centrada en la elaboración de situaciones problemáticas. Por lo que resulta imprescindible diferenciar estas últimas de problemas sociales.

Problemas sociales es una categoría que resultó de relevancia para la formación del trabajo social, que refiere a las problemáticas que atiende el Estado a través de las políticas sociales. Los problemas sociales devienen de la lógica estatal; es el Estado el que determina, recorta, fragmenta y nombra aquellos problemas para dar respuesta a los reclamos colectivos. Destacamos que esta lógica erige, artificialmente, la esfera de “lo social” como si la misma existiera por fuera del resto de los aspectos que componen la realidad. Resulta de la necesidad del modo de producción capitalista, de separación de lo social, lo político, lo económico, como modo de ocultar las causas estructurales de las problemáticas que se le presentan a toda la población para la realización de sus propias vidas.

En esta lógica, el Estado constituye los mismos “problemas sociales” como la razón de existencia del trabajo social en las instituciones, demandándole a la profesión respuestas que reproducen esa fragmentación. Sin embargo, el desafío en la utilización de la categoría situación problemática implica para los profesionales ubicar la fisura de las determinaciones estatales y desplegar creativamente la autonomía profesional a favor de las genuinas necesidades de la población.

Por tanto, problemas sociales y situaciones problemáticas no son solo dos modos distintos de nombrar los mismos fenómenos, sino que también son categorías que se sustentan en diferentes lógicas, procesos y determinaciones conceptuales para fundamentar la intervención. Otra manera de dife-

reñir ambas categorías podría explicitarse a partir de las demandas que las fundan. Los problemas sociales, desde la mirada que sostenemos, imponen a los trabajadores sociales una demanda institucional. Si los problemas sociales devienen de la lógica estatal de fragmentación y parcelación de la cuestión social, en problemas atendibles por la política social, entonces las institucionalidades que de aquello se emana son las que demandan al trabajo social la ejecución de las mismas políticas, favoreciendo la reproducción de esta lógica fragmentaria y reduccionista.

Un ejemplo de lo anterior podríamos ubicarlo en la atención del consumo problemático de sustancias. La conquista de que una porción de la agenda pública haya incluido este tema proviene de: las reivindicaciones del ámbito sanitario, los referentes/familiares de las personas que se encuentran en situación de consumo o de los mismos usuarios. Entonces, la existencia de centros de día para la atención de estas situaciones exige a los trabajadores sociales la asistencia a personas que se encuentran atravesando una situación de consumo problemático, a partir de objetivos vinculados centralmente –o exclusivamente– a esta situación. Sin embargo, si avanzamos un poco en la reflexión sobre los procesos de intervención profesional, podremos dar cuenta de que las personas que concurren a un centro de día, en el marco del consumo problemático de sustancias, y que se encuentran dispuestos o desean trabajar sobre esta situación, son una parte muy reducida del abanico que se expresa como desafío para el quehacer de los trabajadores sociales. Es decir, difícilmente la demanda institucional coincide en su totalidad con la demanda social.

Entonces, la demanda social es aquella que aparece como manifestaciones de la población o de los sujetos que se acercan y requieren la atención de los trabajadores sociales. Si esta demanda no es concebida como tal por los profesionales, se elaboran estrategias que pueden ir de la atención por fuera de los espacios formalizados (“como si” fuera una decisión personal tomarla) a las permanentes derivaciones hacia una institución donde se produzca una mayor coincidencia entre la demanda institucional y la social.

Sin embargo, consideramos que la demanda social es una demanda fuertemente legitimada por la perspectiva desde donde nos posicionamos ética y políticamente. Montaña define la demanda social afirmando:

así como el Estado transforma derechos y conquistas populares en aparentes “concesiones” de servicios, éste también transfigura la verdadera fuente y fundamento de la demanda de asistentes sociales: demanda por servicios que parte de aquellos derechos y conquistas de la población (Montaño, 1998: 51).

Si bien la demanda institucional se encuentra legitimada por la relación patronal que el Estado establece para con los trabajadores sociales, exigiendo en la misma cierto encuadre a los procesos de intervención, la demanda social se legitima fundamentalmente por producir el encuentro entre quienes conquistaron las políticas sociales directa o indirectamente y quienes encontraron espacio laboral para ejecutar dichas conquistas. Identificamos y elaboramos las situaciones problemáticas a partir de la mediación que se produce para la intervención profesional entre la demanda institucional y la demanda social.

Retomando el ejemplo referido a la atención del consumo problemático de sustancias, podríamos afirmar que en un centro de día, por ejemplo, ubicado en una villa de la Ciudad de Buenos Aires, donde impera el consumo de pasta base en las personas que transitan o concurren al mismo centro, la demanda social no se centra exclusivamente en la resolución de la situación de consumo problemático propiamente dicho. Por su parte, la demanda institucional se produce con el objetivo de finalizar dicho proceso de consumo. Sin embargo, la demanda social podría darse centrada en que esas personas se encuentran en situación de calle demandando ciertos servicios o prestaciones (lugares para el aseo, la comida, el descanso, etc.).

En el capítulo precedente de este libro, Silvina Cavalleri aportó una nueva síntesis de la categoría de situaciones problemáticas, retomándola desde su desarrollo previo, más de una década atrás. La autora recupera la noción situada desde la perspectiva de totalidad y vinculada estrechamente a la intervención, es decir, reflexionando sobre la manera en que la profesión responde a la demanda, de forma fundada, vía la formación permanente y las posiciones ético-políticas.

Para la autora, las situaciones donde se expresan las problemáticas de la intervención son, justamente, espacios contextualizados, históricos, donde sujetos toman decisiones y direccionan la acción, en el marco de la complejidad. Estos espacios son, en general y concretamente, instituciones que materializan

zan políticas sociales, las mismas que para su reconocimiento como respuesta a cierta/s problemática/s contienen una determinada trayectoria entre actores, posiciones, intereses y capacidad de visibilización. En el proceso de determinación de estas situaciones problemáticas, el trabajo social tendrá como tarea develar la dinámica de reconocimiento de cada problemática, entendida como manifestaciones de la cuestión social, la multiplicidad de aspectos para comprenderla, rechazando las explicaciones unicasales, así como dará cuenta de la existencia de dimensiones explicativas objetivas y subjetivas de la misma realidad. Destacamos una concepción de las situaciones problemáticas, entendidas desde la particularidad, que resulta de la mediación entre sus dimensiones universales y singulares. Trataremos, entonces, de retomar esta síntesis y de hacer aportes desde esta producción para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la intervención profesional.

En primer lugar, la autora, retomando a Matus, ubica a la situación en torno a

donde está situado algo; ese algo es el actor y la acción. Acción y situación conforman un sistema complejo con el actor. Es decir que la realidad adquiere el carácter de situación en relación al actor y a la acción de este (Cavalleri, 2008: 44).

Ahora bien, el concepto situación (y su definición) nos permite dar cuenta de lo dinámico de la vida cotidiana de los sujetos, es decir, que aquella situación es posible de ser modificada; por tanto, el dinamismo nos compromete a trabajar en torno a esa situación, con ese sujeto y en esa acción. Asimismo nos permite evidenciar la multicausalidad, la complejidad y contradictoriedad de cada situación, alejándose de concepciones más reduccionistas, como ser conceptualizaciones que pueden encontrarse en las nociones de “caso”, “caso social”, “paciente social” –retomando nuestro ejemplo vinculado al consumo problemático de sustancias y el lenguaje nativo sanitario–.

Siguiendo las dimensiones constitutivas de la categoría, la misma autora refiere a la tríada “universalidad-particularidad-singularidad” como aquella que se manifiesta en la vida cotidiana de los sujetos y la que requiere ser captada para pensar la intervención profesional desde la perspectiva de situaciones problemáticas. Esto es así debido a que para la autora dicho proceso es expresión de un campo de mediaciones que concretiza, en el plano de la

particularidad, la cotidianeidad de la intervención en los atravesamientos universales que la determinan.

En los siguientes títulos –universalidad, singularidad y particularidad– se encontrará un desarrollo pormenorizado que permite adentrarse en la elaboración de mediaciones para la intervención profesional. Entendemos que los tres títulos ofrecerán claves de lectura y reflexiones a partir de experiencias de intervención y de enseñanza de la misma, sistematizando conceptualizaciones, debates, interrogantes y ejemplificaciones.

Sin embargo, antes de abordar aquellos títulos resta ofrecer una clave de lectura más. Si bien el desarrollo propuesto se centra en la tríada mencionada, Cavalleri la incluye como una de varias dimensiones que reúnen las situaciones problemáticas. Sin embargo, consideramos propicio incluir el análisis de las mismas como forma de enriquecer la tríada, permitiendo una mayor complejidad a la par que simplicidad para su comprensión. Es así como la dimensión de la universalidad incluirá conceptualizaciones y reflexiones sobre las “manifestaciones de la cuestión social”, las “interacciones entre dimensiones sociales, culturales, económicas, políticas, ideológicas”, que la autora incluye como dimensiones y que proponemos aquí como parte de la universalidad. De la misma manera, incluimos en la dimensión de la singularidad la vinculación entre “aspectos subjetivos y objetivos” como forma de aprehensión de los objetos por parte de los sujetos, expresando allí una serie de relaciones complejas y contradictorias que hacen a la relevancia de la escucha activa y respetuosa para la intervención profesional junto a sujetos.

Universalidad

Para el desarrollo de este apartado escogimos esta modalidad de presentación: en primer término, la dimensión de la universalidad; luego, la dimensión de la singularidad y, por último, la dimensión de la particularidad, que entendemos es la situación problemática de acompañamiento individual/familiar que escogeremos para desplegar nuestra intervención.

De acuerdo a lo que plantea Cavalleri, la dimensión de la universalidad

da cuenta de las grandes determinaciones y leyes tendenciales de un complejo social dado, tales como las relaciones sociales de producción, leyes de mercado, relación Estado-Sociedad Civil, Políticas Económicas y Políticas Sociales y su articulación, relación capital-trabajo, etc. (2008: 45).

Para comenzar a desarrollar la universalidad, incluiremos como su dimensión constitutiva “las manifestaciones de la cuestión social”. Estas ofrecen la posibilidad de recuperar, en la identificación de las situaciones problemáticas, el carácter conflictivo desde donde emergen las intervenciones profesionales, desnaturalizando así una mirada que se centra en la voluntad gubernamental en el desarrollo de las políticas sociales.

En primer lugar, definiremos cuestión social siguiendo a Netto (2002), quien afirma que refiere a un fenómeno exclusivo de las sociedades capitalistas que expresa las consecuencias negativas (pauperización, desempleo) para la mayor parte de la población, que devienen de problemas estructurales de aquel sistema social. Sin embargo, como categoría apropiada fundamentalmente por el pensamiento conservador, la cuestión social será históricamente una alusión despolitizada de aquella raíz estructural para ser presentada como un problema a resolver dentro de los límites del propio capitalismo, sin transformaciones políticas integrales.

En segundo lugar, si bien podemos aludir a la categoría relacionándola con las anteriores ideas, es necesario sumar un eje fundamental para poder expresarla en su complejidad y en su vinculación con el trabajo social. Las “manifestaciones de la cuestión social” son, justamente, aquellas que llegaron a evidenciarse como necesarias de ser atendidas; por lo tanto, requieren de la identificación de sujetos que la expresen y otros que la atiendan (Netto, 2002). En este sentido, los sujetos que la expresen son colectivos organizados que logran manifestar y conquistar espacios en la agenda pública (los sindicatos, los centros de estudiantes, los feminismos, etc.) y el actor que elabora respuestas (parciales y con contenidos moralizadores) es el Estado, a través de políticas sociales. Históricamente este proceso se dio progresivamente a partir del siglo XX, cuando se incorporan las políticas sociales como mecanismos integrales y no se viabiliza la represión como única respuesta estatal a los mismos colectivos organizados.

En síntesis, las manifestaciones de la cuestión social expresan las reivindicaciones vigentes (con mayor o menor fuerza) socialmente legítimas para la atención, así como expresan las consecuentes respuestas estatales en clave de políticas sociales. En este orden de cosas, la cantidad y calidad de políticas sociales existentes para dar respuesta a las demandas sociales deviene de la correlación de fuerzas existentes para reivindicarlas y evidenciarlas y, por lo tanto, la intervención del trabajo social se vincula con las luchas sociales.

Lo anterior permite ubicar la categoría de situaciones problemáticas por fuera del tradicional debate vinculado a las políticas sociales como respuestas organizadas ante los “problemas sociales”. Estableceremos como lógica estatal la fragmentación de la cuestión social en problemas sociales, y cada uno de estos, en su devenir en políticas sociales. Dicha lógica naturaliza la fragmentación, individualiza las demandas y diluye la vinculación de cada expresión con sus causas estructurales, estableciendo intervenciones profesionales que limitan la concientización de estos problemas, burocratizando cada una de las respuestas posibles de ser brindadas.

En contraposición, entenderemos las manifestaciones de la cuestión social en las situaciones problemáticas como una categoría que potencialmente permite evidenciar la raíz estructural de las problemáticas posibles de ser atendidas por el trabajo social, la conquista, avance y retracción de políticas sociales mediante la dinámica de organización colectiva y la intervención profesional en instituciones de políticas sociales como un espacio que requiere respuestas complejas e integrales, desfavoreciendo la fragmentación y burocratización.

Brevemente, y para concretizar lo anterior, podemos brindar un ejemplo vinculado a nuestras prácticas profesionales. Podemos nombrar el consumo problemático de sustancias como uno legitimado para la atención en nuestro devenir histórico. La lógica estatal ha brindado como respuesta al “problema social” la creación de diversos dispositivos, como centros de día para la atención ambulatoria de ciertos consumos de sustancias, y, dentro de estas sustancias, ha categorizado a la pasta base como problema crítico y emergente. El ejemplo que tomaremos es a partir de un centro de día ubicado territorialmente en un barrio postergado de CABA. Si bien aquello es una demanda social, conquistada por diversos actores involucrados en la temática (consumidores,

familias, etc.), la situación problemática que emerge en el mismo centro de día no será únicamente la vinculada a la demanda que logró institucionalizarse: es decir, atender solo el consumo problemático. Una mirada más amplia, centrada en la demanda social de los sujetos que asisten a dicho centro, permite identificar que la problemática que atiende es la situación de calle de personas que presentan un consumo problemático de sustancias y se encuentran en el mismo territorio de atención. La demanda social, entonces, tensiona los límites institucionales, exigiendo una mirada para la intervención del trabajo social que ponga las políticas sociales, históricamente situadas y territorialmente distribuidas, al servicio de las necesidades de la población, en un cierto encuadre institucional. Aquello no significará, nunca, desconocer a las instituciones como aquellas que fijan límites y posibilidades, pero sí establecer una lógica propia de la intervención profesional, que aumente la autonomía y brinde respuestas a las contradictorias demandas que la profesión atiende.

La universalidad da cuenta del plano de las grandes determinaciones sociales, es decir, la *legalidad social* donde se inscriben los fenómenos que percibimos. Cabe aclarar que con legalidad social no nos referimos a los marcos legales (estos pueden ser una parte, como expresión de regulación estatal), sino a las teorías sociales, las conceptualizaciones, las concepciones desde donde les profesionales se posicionan y comprenden las categorías que están en juego en la situación problemática. Como antedicho, y siguiendo a Pontes, la universalidad da cuenta de las relaciones sociales capitalistas, la relación entre capital y trabajo, entre Estado y sociedad, a las leyes de mercado, las políticas económicas y las políticas sociales (Pontes, 2003: 172). Es necesario dar cuenta también de los atravesamientos que produce la pluralidad de relaciones sociales existentes: las patriarcales, étnicas, etarias, etc.

A continuación, desarrollaremos los ejes de la dimensión de la universalidad en el ejemplo de consumo problemático de sustancias (CPS) escogido. En esta dimensión conceptualizaríamos el consumo, las sustancias y sus relaciones con los sujetos: el uso, lo problemático, la perspectiva de reducción de riesgos y daños. Asimismo, incluiríamos los marcos legales vigentes, como la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones en la Argentina, o los marcos regulatorios vinculados a la inserción territorial desde donde se ancla la si-

tuación problemática. Los marcos legales y las políticas públicas vigentes al momento del análisis permiten a los profesionales caracterizar la intervención estatal sobre la temática en un momento dado, comprendiendo la intencionalidad y prestación de servicios por parte del Estado. Sin embargo, comprender la historicidad de la cuestión social, y sus manifestaciones, también nos compele a situar las pertenencias de clase y género de los usuarios del centro de día. Cuando se trabaja sobre CPS en un centro de día de una villa de CABA, los sujetos que asisten al mismo consumen pasta base. Entonces, no es posible eludir las relaciones existentes entre la pobreza, el desempleo y las drogas de baja calidad, las cuales exponen a los consumidores a nuevas relaciones con los fenómenos de consumo intensivo, “giras”, situación de calle, ruptura de vínculos entre pares, familiares, institucionales, entre otros. Las consumidoras mujeres además reactualizan las vulnerabilidades que se suman a las de los varones, así como le sucede a cualquier persona que asuma una identidad genérica no hegemónica. Asimismo, podríamos avanzar y caracterizar la vinculación con el narcotráfico, siendo los consumidores de pasta base sujetos de alta dependencia en el consumo, a la par que, generalmente, distribuidores de sustancias, viéndose involucrados en delitos de baja intensidad, pero que les expone a la judicialización de la pobreza.

Por lo tanto, sin profundizar en las manifestaciones de la cuestión social en la situación que nos sirve de ejemplo, lo anterior se aproxima a una breve presentación de ejes temáticos que se deberán desarrollar, en mayor o menor medida, con mayor o menor explicitación, en la dimensión de la universalidad.

Adentrándonos en caracterizar las *determinaciones*, retomamos la idea de que las situaciones problemáticas se encuentran definidas en la interacción de aspectos sociales, culturales, económicos, políticos e ideológicos. De esta manera, la dimensión universal de cada situación no puede estar meramente centrada en aspectos monopolícamente económicos, sino que cada fenómeno debería poder estar comprendido en la interacción de varios aspectos. Contemplar e incorporar la reflexión sobre la diversidad de aspectos que componen una situación, nos permitirá acceder a totalidades más complejas y menos vinculadas a *determinismos*.

Acordamos con Cavalleri cuando afirma que sin la posibilidad de significar las universalidades en las singularidades que las encarnan, la intervención profesional resulta inútil. No es posible desarrollar genuinos procesos allí donde las personas y sus singularidades no aparecen como un dato significativo, y se opera únicamente por las expresiones *deterministas* que atraviesan a cada sujeto. Sobre aquello es que trata el siguiente apartado, afirmando a la singularidad como dimensión constitutiva y fundamental en las situaciones problemáticas.

Singularidad

De acuerdo a lo desarrollado en el apartado anterior, cuando trabajamos la dimensión de la universalidad, entendemos que “las leyes y determinaciones universales quedan ocultas en la esfera de la singularidad por la dinámica de los hechos. En esa esfera cada hecho parece auto-explicarse” (Cavalleri, 2008: 44). El contacto con esos hechos por parte de los profesionales, en la dimensión de la singularidad, se produce a partir de la demanda de los sujetos, y de lo que construyen como demanda ante el trabajo social. La respuesta a la demanda explícita está vinculada con las características que adquiere, principalmente, la demanda institucional. Tanto esta última como la de los usuarios se dirigen hacia los trabajadores sociales en el marco de sus prácticas profesionales. Por lo que la misma está definida –y tensionada– por el dispositivo en el que los profesionales se insertan.

Consideramos que, si bien se trata de una demanda definida institucionalmente, refiere a que la contratación de los trabajadores sociales está determinada por el lugar a desempeñar, por la tarea que se espera que institucionalmente desplieguen. Sin embargo, la legítima demanda de los usuarios nos convoca a dar respuesta y nos insta a leerla y comprenderla en relación con su vida cotidiana, lo que puede no coincidir o hacerlo parcial o totalmente con la demanda institucional. De acuerdo a lo que plantea Pontes “La vida cotidiana es la expresión del mundo del inmediatez, de las cosas singulares” (2003: 208). Por tanto, conocerla permite dar respuestas adecuadas, aunque las estrategias

a implementar se presenten como un desafío para la demanda institucional, la cual opera como encuadre institucional y contractual para la profesión.

Retomaremos a Netto (2012), quien hace referencia a las determinaciones de la vida cotidiana e identifica que las mismas son: su carácter insuprimible, la heterogeneidad (referida a los múltiples fenómenos que allí aparecen), su ligazón con la inmediatez y que se presentan como un espacio de superficialidad extensiva (es decir, exigiendo a las personas respuestas a fenómenos que despliegan fuerzas y acciones, sin relacionarlos).

Netto sintetiza:

de allí es que ésta imponga a los individuos un patrón de comportamiento que presenta modos típicos de realización, asentados en características específicas que cristalizan una modalidad de ser del ser social en lo cotidiano, figurada especialmente en un pensamiento y en una práctica peculiares. Ambos se expresan, preliminarmente, en un materialismo espontáneo y en un tendencial pragmatismo (2012: 24).

En este sentido, la vida cotidiana es el escenario donde se despliegan las relaciones sociales, vinculares, afectivas, económicas. Concretamente se produce el devenir de la existencia de los sujetos, que cobra cuerpo, dinámica, intensidad. Es allí donde se manifiesta lo necesario para su reproducción, y aquello que atenta con la misma se presenta individualmente como una necesidad de solución/acompañamiento/respuesta. A su vez, los trabajadores sociales deberán darle la estatura y el contenido necesario.

Entendemos que más allá de lo manifiesto, de lo aparente, que surge de la intersección entre la demanda institucional y la demanda de los usuarios, la dimensión de la singularidad está saturada de emergentes de la vida de los sujetos que portan esa demanda, que manifiestan esa demanda. Estos sujetos desarrollaron alguna operatoria que les permite priorizar una demanda por sobre la otra, y esa priorización está vinculada al impacto en la vida cotidiana de aquello que demandan para resolverlo: “En la esfera de singularidad cada hecho parece explicarse a sí mismo, obedeciendo a una causalidad caótica” (Pontes, 2003: 209). La causalidad caótica se vincula con el devenir de su existencia, con una priorización por parte del usuario allí donde aquello que es

demandado tiene el peso de la urgencia y la expectativa de ser resuelto, para aliviar esa emergencia. Está vinculada estrechamente a las demandas de la población, aquellas que, además, son estructuradas por la respuesta estatal a partir de la implementación de las políticas sociales.

Aquella operatoria y su priorización dan cuenta de una dimensión que Cavalleri define como los aspectos objetivos y subjetivos que componen la realidad. Refiere que los mismos son las

expresiones en las que coexisten aspectos subjetivos y objetivos: partimos de la perspectiva ontológica en la que se reconoce la preexistencia del objeto en relación al sujeto. Ahora, es en el proceso de aprehensión del objeto que el sujeto dinámico y activo reproduce idealmente ese objeto. De esta manera se establece una relación sujeto-objeto por medio de la cual los sujetos pueden conocerlo (Cavalleri, 2008: 44-45).

En este sentido, la construcción de cada demanda de los usuarios, en el plano de la singularidad, se encuentra cargada de elementos vinculados a las propias trayectorias e historias de vida, a su propia subjetividad. Desconocer dicha trayectoria e historia implica privilegiar las objetividades –las cuales resultan de enorme relevancia–, operar como si la dimensión de la universalidad explicara a cada sujeto y las subjetividades no tuvieran lugar en las determinaciones que atraviesan a cada persona. Desde nuestro posicionamiento, sin hacer lugar a le sujeto en la intervención (pre)profesional, no existen genuinos procesos que abreen en mayores niveles de autonomía, posibles resoluciones y transformaciones significativas en las vidas de cada una de las personas con las que trabajamos. Asimismo, sostenemos que los sujetos son a la vez sociales e individuales. Hacer lugar a la subjetividad, entonces, no implica “individualizar” cada situación y explicarla en sí misma, sin mediaciones sociales.

Esta dimensión trabaja sobre aquello que se manifiesta de forma emergente en la vida de los sujetos, que condiciona el desenvolvimiento de la misma y que requiere de una respuesta inmediata. Se estructura a partir de lo que aparece como demanda explícita en la entrevista con los sujetos, en el marco de la atención a la demanda, a partir de consultarles qué les acercó a la institución. La expresión de la demanda por parte de los usuarios que se

presentan en las instituciones nos da pistas acerca de cómo es su vida cotidiana, en tanto la necesidad de aquello que demandan. Nos permite percibir la centralidad de aquello que priorizan, en este momento, en su vida, para el espacio de encuentro con los trabajadores sociales.

La dimensión de la singularidad se construye a partir de la lectura de la demanda institucional y de la demanda de los sujetos. Es decir, a partir de la vinculación entre la demanda de los sujetos, en el marco de la emergencia en su vida cotidiana, y la respuesta que brinde la institución a esa problemática. Para construir esta dimensión hay que tener en cuenta qué solicita el usuario y si la respuesta a esa solicitud da por terminada la intervención. O por el contrario, la respuesta institucional a esa demanda es una puerta de entrada a poder trabajar, junto con los sujetos, sobre aquello que constituye el nudo problemático, más o menos estructural, de la situación.

En el ejemplo seleccionado para el recorrido de este texto, vinculado al consumo problemático de sustancias desde un centro de día de abordaje territorial, la dimensión de la singularidad estaría determinada por las demandas de los sujetos asistentes al mismo: solicitud de sanitarios, sitio para higienizarse, ambiente para alimentarse en un contexto respetuoso de las condiciones mínimas para hacerlo, tramitación de documentación, realización de llamados telefónicos, etc. Refiere a aquellos emergentes cotidianos, que en su condición resulta imprescindible para sostener el desarrollo de la vida. Sin embargo, la dimensión de la singularidad no solo está vinculada a estas solicitudes objetivas –imperiosas de ser respondidas, por cierto–, sino a la experiencia subjetiva de sostener y generar esas demandas en la trayectoria de vida de las personas.

La dimensión de la singularidad está fuertemente ligada a la respuesta a esa demanda, que, si bien es central, porque se trata de aquello que irrumpe como padecimiento y/o necesidad en el devenir cotidiano de los sujetos, de modo tal que los moviliza a la consulta institucional, no debiera transformarse –necesariamente– en la totalidad de la intervención. El ejemplo aportado –poder brindar sanitarios, dispositivos de higiene, alojamiento diurno para los sujetos, etc.– da cuenta de demandas que se responden y que podrían quedar en eso exclusivamente. Pero, simultáneamente, es responsabilidad ética de los trabajadores sociales superar la respuesta a la inmediatez

de esa problemática para poder acompañar la transformación –subjetiva, organizativa, material, objetiva, etc.– de las condiciones que generaron esa demanda. Es a partir de aquí que comenzamos a construir la situación problemática en la dimensión de la particularidad.

En síntesis, la dimensión de la singularidad nos plantea el desafío de interpretar y analizar esa “causalidad caótica” que se presenta a través de la demanda concreta y podamos superar su mera prestación. En el mismo momento, es imprescindible vincular esta superación de lo concreto con las determinaciones universales en las que está inserto. Sobre esta mediación, Pontes afirma: “En el mundo de la inmediatez las demandas que se presentan por la acción profesional son apariencias que necesitan ser disueltas para que surjan las mediaciones ontológicas” (2003: 214)

Este será el inicio para la construcción de la dimensión de la particularidad, aquello que nos permitirá desplegar las mediaciones necesarias para poder trabajar, junto con los sujetos, sobre la situación problemática que da origen a esa demanda y plantear un abordaje de la misma.

Particularidad

La dimensión de la particularidad articula la tríada con lo universal-singular y se constituye en un elemento para el desarrollo de la intervención de los trabajadores sociales, dado que se trata de definir la situación problemática de intervención. Entonces, la construcción de las dos dimensiones desarrolladas anteriormente (universalidad y singularidad) nos brindan insumos para la definición de la situación problemática para la intervención de los trabajadores sociales.

Para la construcción de la particularidad, y habiendo reflexionado sobre la universalidad y singularidad que la atraviesan, las mediaciones se erigen como aquel proceso que nos permitirá definir una situación problemática para la intervención. Afirma Pontes:

En la dialéctica entre lo universal y lo singular se encuentra la llave para desvendar el conocimiento del modo de ser social. Lukács llama esa dialéctica

de particularidad, caracterizándola como campo de mediaciones. Es en ese campo de mediaciones que los hechos singulares se vitalizan con las grandes leyes tendenciales de la universalidad y dialécticamente las leyes universales se saturan de singularidad (2003: 210).

En concreto, esta cita permite evidenciar una herramienta ineludible para la intervención profesional: la singularidad con la que están cargadas las situaciones que se presentan en cada institución-centro de prácticas resulta igualmente cargada de determinaciones sociales. Sin embargo, ni un polo ni el otro permiten comprender cabalmente la realidad: la inmediatez la deforma, la carga de casuales individualidades; de la misma manera que las universalidades la homogeniza, la vuelve inútil para el análisis y la intervención con sujetos y familias (puesto que su sujeto es siempre las sociedades).

La dimensión de la universalidad aportará los elementos para el desarrollo de los componentes: teóricos, políticos, económicos, jurídicos, culturales, sociales. Y resultará en la definición del contexto en el que se desarrolla la problemática que el sujeto atraviesa. La conceptualización del tema relacionado con la situación vinculada a la intervención nos dará la posibilidad de posicionarnos en relación con la intervención conociendo los paradigmas imperantes sobre el tema que aborda la problemática en cuestión. En nuestro caso: el consumo problemático de sustancias y la legislación vigente que regula la problemática, las políticas públicas que desde el Estado la abordan, las concepciones que la atraviesan, entre otros elementos, brindarán datos para la construcción de la dimensión de la particularidad.

La particularidad también será definida a partir de la demanda de los usuarios, que incluye sus trayectorias de vida, la propia interpretación de su realidad, la emergencia de aquello que priorizan y el recorrido realizado para su resolución. En esta mediación, entre la singularidad y la universalidad, los trabajadores sociales encuentran el momento para sintetizar la operatoria para la definición de la situación problemática que orientará la intervención. Como los momentos que identificamos son solo divisibles analíticamente, es importante destacar que aquí también se está produciendo la construcción de la respuesta a la demanda concreta de los sujetos. Es decir que estos datos nos

permitirán formular la situación problemática de intervención individual/familiar y a partir de allí establecer la estrategia de intervención.

Aquella estrategia deberá constituirse en un aporte –atravesado ética y políticamente– para mejorar las condiciones que afectan el desarrollo y sostenimiento de la vida cotidiana de los sujetos. Los condicionamientos o dificultades pueden ser de distinta índole: material, emocional, relacional, subjetiva, y permite a los trabajadores sociales involucrados en ese acompañamiento detectar/construir esta dimensión con la finalidad de que la misma guíe la intervención.

Aquí incluimos la posibilidad de desnaturalizar ciertas posiciones, colectivizar las situaciones que se les aparecen a las personas como individuales, rearmar y fortalecer la autonomía de los sujetos para comprender y transitar su vida cotidiana. Desde la perspectiva ética y política en la que nos posicionamos, entendemos como posible y deseable producir transformaciones en la cotidianeidad, y no solo la reproducción de la misma.

En este sentido, retomamos la definición de Netto sobre la vida cotidiana antes citada, y afirmamos que, si bien la misma está saturada de singularidad, existe la posibilidad de “suspender” la misma y acompañar el desafío de desindividualizar la experiencia para “generizarla”. Para adentrarnos en esta concepción:

El acceso a la conciencia humano-genérica [...] solo se da cuando el individuo puede superar la singularidad, cuando asciende al comportamiento en el cual juega no todas sus fuerzas sino toda su fuerza en una objetivación duradera (menos instrumental, menos inmediata) se trata, entonces, de una movilización anímica que suspende la heterogeneidad de la vida cotidiana, que homogeniza todas las facultades del individuo y las direcciona en un proyecto en que él trasciende su singularidad en una objetivación en la cual se reconoce como portador de conciencia humano-genérica. En esta suspensión (de la heterogeneidad) de la cotidianeidad, el individuo se instaura como particularidad. (Netto, 2012: 25).

Siguiendo lo anterior, la definición de la particularidad, de la situación problemática, nos permite plantear posibilidades que se abren como estrategias –institucionalmente emplazadas– para la intervención, que den respuestas a las demandas de las personas. Sumado a eso, en ese diálogo, tendremos como

tarea particularizar la situación, para des-individualizarla y colectivizar su concepción, su potencia organizativa, sus vínculos con la universalidad que la explica, etc. En el ejemplo sobre el CPS de pasta base en una villa de la CABA, algunos posibles modos de particularizar las situaciones problemáticas junto a los sujetos son: des-culpabilizarles, significar su propia trayectoria de vida, vincularla con la de otros, grupalizar las demandas, las necesidades.

Destacamos, nuevamente, que para la formulación de la situación problemática tendremos en cuenta el alcance de la intervención de los trabajadores sociales allí donde desarrollan su actividad. En el ejemplo escogido para desarrollar en este capítulo, la situación problemática a abordar por parte de los trabajadores sociales es la situación de calle. Se define a partir de aquello que portan los sujetos como demanda (dimensión de la singularidad) y las características teórico-políticas planteadas en la universalidad.

Si establecimos la dimensión de la singularidad y de la universalidad, analizar los elementos que componen ambas dimensiones, nos llevará, mediante el proceso de mediación, a la construcción de la dimensión de la particularidad, que refiere a *la situación de calle que atraviesan los sujetos que asisten al centro de día, destinado a la atención del consumo problemático de sustancias en la actualidad.*

A partir de la construcción de la situación problemática, los trabajadores sociales establecerán la estrategia de intervención que direccionará el planteo de líneas de acción para mejorar/aliviar el padecimiento de los sujetos con los que trabajamos.

La definición de la situación problemática resulta, desde la perspectiva en la que nos situamos, en un momento de permanente movimiento en la intervención del trabajo social. Este documento intentó reconstruir ese movimiento y ofrecer reflexiones, debates y experiencias en torno a la estructuración de esta categoría, potencialmente superadora de una intervención que reproduzca lógicas que consideramos obturan la apropiación y accesibilidad a las políticas sociales, que resultan del fruto de las conquistas de la población que se acerca a ellas.

Reflexiones finales

En el desarrollo precedente dimos cuenta de los principales elementos alrededor de la construcción de la categoría de situaciones problemáticas. El objetivo radicó en poder definir aquello sobre lo que les trabajadores sociales intervenimos en las instituciones que nos contratan para ejercer la profesión, mayoritariamente en la ejecución terminal de políticas sociales. En el desarrollo precedente emergieron algunos interrogantes, tensiones, comentarios, que retomaremos a continuación con algunas precisiones para tener en cuenta.

Es imprescindible repensar la intervención profesional de les trabajadores sociales en su devenir histórico y en el lugar que ha ido conquistando en las instituciones. También en los procesos y dispositivos que creativamente ha ido instalando, en la lucha por la conquista de mayores niveles de autonomía y capacidad de intervención crítica. Esto es, por fuera de determinismos y parcialidades reservadas para la mera ejecución de los mandatos institucionales y aquello que (en un modo conservador) es esperado de la profesión. Si nuestras posiciones ético-políticas han podido transformar los espacios de intervención, también será la apuesta en las aulas acompañar ese proceso. La finalidad será la de continuar transformándolo y acercándolo cada vez más para facilitar el acceso, el aumento y la profundización de la cantidad y la calidad de las políticas sociales conquistadas por los procesos de movilización colectiva –de los que somos parte–.

Consideramos relevante, en primera instancia, utilizar la categoría de situación problemática en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la profesión. Para eso, es importante precisar que “el trabajo social” no es lo mismo que “les trabajadores sociales”. El trabajo social, como profesión históricamente situada y determinada por las necesidades societales a las que responde, es llamado a intervenir –mayoritariamente– en la ejecución de las políticas sociales. Reconociendo su importante contenido reivindicativo, en tanto estas políticas son fruto de las conquistas de nuestra propia clase trabajadora, es importante destacar que su apropiación por el Estado las transforma. Sufren un proceso de fragmentación y sectorialización, formando parte de la lógica estatal que reconoce “problemas sociales” y, producto de las pujas

de poderes y luchas, formula y pone en práctica políticas sociales. Territorializadas e institucionalizadas, las políticas sociales se transforman en el espacio socio-ocupacional de nuestra profesión.

Sin embargo, si les trabajadores sociales encarnamos proyectos superadores de las meras demandas institucionales, elaboramos “algo más” que respuestas a problemas sociales, parcializados y segmentados. Sobre esa posibilidad es que ha trabajado este texto. Si bien hemos hecho uso de la categoría de situaciones problemáticas, la posibilidad de exceder a la demanda institucional para dar respuestas a las necesidades más sentidas de la población es una apuesta profesional que sobrepasa las formas de llamar a cada proceso. Invita a reflexionar sobre las reales posibilidades de transformación de las situaciones con las que interactuamos, y de superación del fatalismo que nos insta a la exclusiva reproducción de los límites institucionales. De todas maneras, la categoría también nos encuadra y limita las formas de mesianismo (Iamamoto, 1992) en el desarrollo de la intervención profesional, entendiendo que la posibilidad de desarrollo de situaciones problemáticas guarda estrecha relación con la misma demanda institucional y el encuadre de las políticas sociales desde las que nos insertamos en nuestros espacios laborales.

Si bien lo anterior se plantea en términos generales, el análisis institucional y profesional en cada lugar de trabajo permitirá desplegar debates alrededor de la autonomía relativa. Entendemos, operacionalmente, que la autonomía refiere a cierta capacidad de decisión propia (de los trabajadores sociales o de los equipos de trabajo) de elegir sobre qué intervenir, cómo diseñar los dispositivos para hacerlo, cómo conviven los espacios de asistencia propiamente dicho con aquellas estrategias vinculadas a la reflexión de la propia intervención profesional (reuniones de equipo, supervisiones, ateneos, organización colectiva, relaciones interinstitucionales y sectoriales, etc.) (Pantanalli, 2015). En síntesis, entendemos la autonomía como el grado en el que se produce un proceso de trabajo con mayor control de los trabajadores sobre sus características, ritmo y formas del mismo proceso. Este proceso resulta de importancia para poder precisar que, a mayor autonomía relativa, mayor será la posibilidad de definir situaciones problemáticas que excedan a las demandas institucionales, que integren las necesidades de la población. En este sentido, la conquista de

mayores niveles de autonomía sobre nuestros procesos de trabajo es una tarea imprescindible e indelegable para el desarrollo de nuestra profesión.

Ubicamos la noción de situaciones problemáticas como una categoría fundamental para la intervención profesional, y hemos identificado también que nuestros procesos de trabajo se encuentran mediados por momentos estratégicos. Los mismos se encuentran caracterizados por la simultaneidad, la permanencia y los vaivenes en los niveles de explicitación de la tarea cotidiana.

Estos momentos son los procesos de inserción, de elaboración diagnóstica, de selección de situaciones problemáticas, de elaboración de estrategias, de planteo de líneas de acción y de supervisión del quehacer profesional. Sobre los mismos es necesario concluir, en clave de desafío, que la intervención profesional requiere ser sistematizada, el desarrollo profesional; a cien años de su creación generalizada en las instituciones de política social, ha atravesado diversos hitos históricos, y los debates teórico-metodológicos deben y pueden contar con producciones que se adentren en el potencial explicativo de la intervención. En este sentido, resulta necesario develar la unidad entre el hacer y el conocer en la teoría social.

Hemos intentado aportar una dimensionalización de la categoría de situaciones problemáticas, a partir de entenderlas como un espacio de mediación particular atravesado por la universalidad y la singularidad. Esto reviste varias tareas. Primero, entender la universalidad, la singularidad y la particularidad en sus complejidades. Segundo, comprenderlas dentro de las totalidades donde se inscriben.

Como dimensiones, la singularidad nos ha permitido adentrarnos en la significación genuina y necesaria de la vida cotidiana de las personas, sus características y su realidad, que siendo objetiva, se encuentra también subjetivamente aprehendida.

En la trama de la vida cotidiana, resulta de importancia la dimensión de la singularidad para situar la demanda explícita de los sujetos con los que trabajamos. Asimismo, identificamos que esta entra en tensión con una demanda institucional, que como ya hemos afirmado, difícilmente coincidan y sean coherentes entre sí.

Sin embargo, desde aquella singularidad, quedan ocultos los condicionamientos estructurales que la sustentan. Es por eso que resulta ineludible aprehender la universalidad, que da cuenta de las múltiples determinaciones que explican las problemáticas por las que los sujetos atraviesan. Para eso, consideramos necesario entender los elementos políticos, sociales, teóricos, jurídicos, económicos, culturales que atraviesan a dicha situación. Esto devendrá, desde la singularidad, en una demanda complejamente construida, y encuadrada en la universalidad por elementos que exceden “lo social” como matriz explicativa única de los padecimientos y necesidades por los que atraviesan los sectores populares.

La dimensión de la universalidad también nos permite situar paradigmas para la comprensión de la problemática y la posición de actores dentro de la misma, fundamentalmente entender sociohistóricamente la dinámica que asume uno de esos actores, el Estado, en la construcción de políticas sociales y legislación relativa al tema de intervención. Sin estas reflexiones, la intervención profesional deviene inmedatista, fenoménica, centrada en el hacer desde el sentido común.

El desarrollo de las dimensiones de la singularidad y universalidad nos permitió concluir en la necesidad de superación de la demanda manifiesta y en la evaluación genuina de las posibilidades de transformación de la realidad. Transformación de la realidad que entendemos como desigual, explotadora y excluyente. Resulta necesario afirmar que las condiciones de vulnerabilidad en nuestra sociedad se vinculan estrechamente a la clase social y se profundizan, se suman y se ven atravesadas por el género, las etnias, la edad, entre otras variables.

Ahora bien, hasta acá hemos concluido en la importancia de desarrollar las dimensiones precedentes, que se articulan entre sí mediante el proceso de mediación. Integra la tríada la dimensión de la particularidad-situación problemática en sí. Aquí la totalidad de la categoría deviene importante, porque si bien analíticamente podemos separar la universalidad y la singularidad, no es posible hacerlo en la particularidad. Esta última no es más que la expresión cabal de la coexistencia de las dimensiones en la identificación de situaciones problemáticas para la intervención.

Este capítulo nos ha permitido desarrollar una perspectiva de intervención profesional desde la cual construir situaciones problemáticas resulta en una contribución para desnaturalizar las posiciones de los sujetos, colectivizar las situaciones por las que atraviesan y fortalecer la autonomía para comprender y transitar la vida cotidiana. Como entendemos que también es necesario producir transformaciones en la cotidianeidad de las personas, se han ofrecido algunas claves estratégicas para la intervención. Esto es: para que el acompañamiento de los sujetos en la problematización, en la suspensión de la vida cotidiana, en la “generización” de la experiencia individual, sea un horizonte posible de cara a la elaboración de estrategias en el quehacer profesional.

No desconocemos, por supuesto, que estas líneas son realidades y son, a la vez, desafíos; que los compromisos ético-políticos que asumamos no producirán instantáneamente procesos de intervención superadores, sino que el camino es sinuoso y desafiante para recorrer, avanzando, replegando, repensando y profundizando el acercamiento de estas ideas a los ámbitos de formación profesional. Aquella sinergia entre espacios donde el trabajo social se gesta y desarrolla es la principal tarea para quienes hacemos, enseñamos y aprendemos dentro de la profesión.

Bibliografía

- Cavalleri, M. S. (2008). Repensando el concepto de problemas sociales. La noción de situaciones problemáticas. En R. Castronovo y M. S. Cavalleri, *Compartiendo Notas. El trabajo social en la contemporaneidad*. Remedios de Escalada: EDUNLA.
- Gianna, S. D. (2013). Carlos Nelson Coutinho: un pensador crítico de la sociedad burguesa. *Cuadernos de Teoría Social & Trabajo Social Contemporáneo*, 1(1).
- Escalada, M., Fernández Soto, S. y Fuentes, M. P. (2004). *El diagnóstico Social. Proceso de conocimiento e intervención profesional*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ghiselli, S. y Castrogiovanni, N. (2019). El registro en la intervención individual/familiar (en el marco de las prácticas pre-profesionales de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz). *Ts.Territorios-Revista de Trabajo Social*, III(3), 163-173.
- Iamamoto, M. (1992). *Servicio social y división del trabajo*. San Pablo: Cortez Editora.

- (2000). La metodología en el Servicio Social: lineamientos para el debate. En E. Borgianni y C. Montaña (orgs.), *Metodología y servicio social, hoy en debate*. San Pablo: Cortez Editora.
- Marx, K. (1977). *Líneas fundamentales de la crítica de la economía política (Grundrisse)*. Barcelona: Crítica/Grupo Editorial Grijalbo.
- Montaña, C. (1998). *La naturaleza del servicio social*. San Pablo: Cortez Editora.
- Netto, P. (2002). Reflexiones en torno a la cuestión social. En AA.VV., *Nuevos Escenarios y práctica profesional*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- (2012). *Trabajo Social: crítica de la vida cotidiana y método en Marx*. La Plata: Productora del Boulevard.
- Netto, P. y do Carmo Brant De Carvalho, M. (2012). *Cotidiano Conhecimento e Crítica*. San Pablo: Cortez Editora.
- Oliva, A. y Mallardi, M. W. (2012). Aportes táctico-operativos a los procesos de intervención del Trabajo Social. Tandil: UNICEN; Recuperado de https://practica-trabajosocial.files.wordpress.com/2015/06/aportes_tc3a1ctico_operativos_ver-sic3b3n_final.pdf
- Pantanalli, S. (2015). *Estrategias profesionales: vías de construcción del proyecto ético-político del Trabajo Social en Argentina. Debates actuales en trabajo social*. Buenos Aires: Dynamis.
- Pontes, R. (2003). Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social. En E. Borgianni, Y. Guerra y C. Montaña (orgs.), *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. San Pablo: Cortez Editora.
- Rozas Pagaza, M. (1998). *Una perspectiva teórico-metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Capítulo 3

Una experiencia para la definición de situaciones problemáticas para la intervención del trabajo social

Natalia Castrogiovanni, Elizabeth Demichelis,* Silvia Ghiselli, Verónica Pérez** y Verónica Pinto***

Introducción¹

“es muy importante comprender quién pone en práctica la violencia: si son los que provocan la miseria o los que luchan contra ella”.

Julio Cortázar

La presente producción es elaborada conjuntamente entre distintos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en los centros de prácticas con los que la carrera de Trabajo Social cuenta para la asignatura Prácticas de Trabajo Social. En este caso, se produce en el encuentro entre docentes, estudiantes y referentes que componen el centro de prácticas correspondiente a la asignatura Prácticas de Trabajo Social V: es decir, las prácticas que tienen como finalidad comprender-haciendo las características y procesos de intervención que se vinculan con sujetos y familias en instituciones de ejecución de la política social. Esta producción versará sobre un centro de prácticas inserto en un equipo de orientación escolar (EOE) en el segundo cordón del conurbano.

El propósito de lo que se desarrollará a continuación se centra en la puesta en práctica, en la operacionalización, de la categoría “situación problemática”, que se constituye en eje vertebrador para la elección de aquello sobre lo que se

* Trabajadora Social. Referente de prácticas de Prácticas de Trabajo Social V

** Estudiante de Trabajo Social, UNPAZ

*** Estudiante de Trabajo Social, UNPAZ

1. Agradecemos al Dr. Pablo Pineau por su atenta lectura y comentarios sobre este capítulo.

fundará el proceso de intervención (pre)profesional. Se destaca que les autores no explicamos una concreta realidad escolar, o el proceso de intervención del EOE que efectivamente se desarrolla en una institución, sino que esta producción es fruto de espacios de debate colectivos, que recogen diversas experiencias de cada una de las autoras, en pos de realizar un ejercicio analítico. A los fines de la presentación de este texto, se describirá y analizará como si se tratase de una escuela en concreto, y de un equipo de orientación escolar. En este sentido, las reflexiones recogen la experiencia de la cátedra en más de una decena de escuelas y equipos de orientación escolar en el Conurbano Bonaerense que se han constituido en centros de prácticas, y que han contenido el debate entre docentes, estudiantes y referentes durante espacios de encuentro a lo largo de un año lectivo.

A continuación, se presentará un relato que tiene la finalidad de invitar a los lectores a sumergirse en una realidad territorial donde se emplaza un centro de prácticas, ofreciendo claves descriptivas y analíticas del mismo. Seguidamente, y situándonos en esa realidad, nos adentraremos en la utilización de la categoría central de este libro y de este capítulo: las situaciones problemáticas.

Entonces, construiremos la singularidad y universalidad de una situación en la intervención del trabajo social, para finalmente, a través de un proceso de mediación, definir la particularidad de la misma y, por ende, identificar una situación problemática para dicha intervención. Aquel ejercicio resulta de importancia para los actores de un centro de prácticas, no solamente porque la construcción de situaciones problemáticas se constituye en un contenido esencial de la asignatura, sino porque, además, el ejercicio colectivo de su desarrollo permite una sinérgica relación entre el espacio universitario y la vida institucional y profesional de los referentes.

Descripción del contexto

Nos situamos en un partido ubicado en el segundo cordón del conurbano, con una población de casi 300.000 habitantes, repartidos en 70 barrios aproximadamente. Se caracteriza por tener dos zonas diferenciadas en cuanto a que se visibiliza una parte céntrica y comercial y otra que tiene todas las características

de “periferia”. En virtud de esta delimitación, la zona céntrica posee una franja comercial que circunda la estación del ferrocarril San Martín, las avenidas principales y los accesos a la estación ferroviaria. Esta zona cuenta con los servicios de luz y agua que se expandieron en obras realizadas a partir del año 2013.

Cabe mencionar que en el Conurbano Bonaerense se encuentran los partidos del primer cordón, Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora, una parte de La Matanza, Morón, Tres de Febrero, San Martín, Vicente López y San Isidro. y los del segundo cordón, conformado por los partidos de Quilmes, Berazategui, Florencio Varela, Esteban Echeverría, Ezeiza, Moreno, Merlo, Malvinas Argentinas, Hurlingham, Ituzaingó, Tigre, San Fernando, José C. Paz, San Miguel, La Matanza y Almirante Brown. El primer cordón se consolidó entre las décadas de 1930 y 1950, recepcionando las migraciones internas propiciadas por la sustitución de importaciones que marcó el desarrollo industrial del país. El segundo cordón se conformó entre las décadas de 1960 y 1980, alojando a los migrantes de otros centros urbanos y de países limítrofes – Paraguay, Perú y Bolivia, principalmente–. Su desarrollo tuvo respaldo a partir de los “loteos populares” y ocupaciones de tierras que dieron lugar a distintos asentamientos. En los últimos años, muchos de los habitantes provienen de CABA y partidos aledaños, donde han sufrido una situación de desalojo o imposibilidad de acceso a un alquiler, para lo cual acuden con un familiar o por la oportunidad de “hacerse” de un espacio para vivir (PEC, 2016).

En este sentido, respecto de este espacio territorial del conurbano, que involucra a los centros de práctica, podemos decir que su desarrollo material es lento, por lo tanto, las zonas periféricas se presentan más desfavorecidas respecto a la zona central en lo que se refiere a cobertura de redes de agua y cloacas, al acceso “irregular” a la tenencia de tierras, al alto porcentaje de familias en situación de pobreza, con un alto nivel de desempleo y de empleo informal (PEC, 2016). Esta situación da lugar a la aparición de economías populares que se van reconfigurando en sus dinámicas a partir de los distintos esquemas de las políticas públicas implementadas en los mismos territorios. Una de las políticas públicas para atenuar estas situaciones desfavorables ha sido la construcción de barrios de viviendas sociales a cargo del Plan Federal de Emergencia Habitacional de la Nación en el año 2012, con servicios

de agua corriente, red de gas y cloacas. Estas construcciones han producido transformaciones en el espacio urbano y en los vínculos comunitarios.

El barrio

La escuela secundaria donde se inserta el centro de prácticas está situada en un barrio de la periferia que se caracteriza por los aspectos mencionados precedentemente. Existen vecinos que habitan desde hace muchos años el lugar, por lo que en dicho barrio se evidencia una escasa movilidad poblacional, debido a que gran parte de sus integrantes se han establecido allí como lugar de permanencia y pertenencia.

A la zona se accede mediante transporte público. Circulan dos líneas de colectivos que comunican con el centro de la localidad y barrios aledaños. El barrio cuenta con asfalto en las avenidas principales, el resto de los accesos son de tierra o provistos de un mejorado con breá.

Es importante destacar que la zona que circunda a la escuela se inunda con facilidad, con lo cual la asistencia a la institución se restringe los días de lluvia, solo pueden asistir quienes viven en las cercanías. Las precipitaciones condicionan las actividades diarias de la población escolar, dado que los accesos se convierten en un “barrial” que impide el tránsito de personas y vehículos.

El barrio se caracteriza por tener casas bajas, de material, techos de tejas, y cuentan con mejorado de calles, servicios básicos de agua, luz y recolección de basura. En los alrededores de la escuela se construyeron casas de material, muchas de ellas con fachadas sin terminar. Algunas casas siguen este tipo de construcción, con jardín en la entrada, vehículos en sus garajes, que coexisten con otras construidas de manera precaria, con madera, chapas, algunas de sus paredes de material y “carros” en la vereda. En diferentes sectores, las “veredas” no se diferencian de la calle, únicamente las separan cunetas o “zanjas que funcionan como desagües de las casas y contención de precipitaciones.

En el transcurso de los años 2012 y 2013 comienzan a instalarse familias en un barrio de viviendas sociales cercano a la escuela. Esto generó un aumento en la matrícula escolar en general y la mayoría de la población adolescente se sumó al establecimiento educativo. Al tiempo del otorgamiento de las vivien-

das, se produce una “toma” de casas y parcelas en un sector del barrio que derivó en un desalojo. A partir del conflicto generado entre vecinos, las autoridades municipales deciden instalar en el barrio un puesto de gendarmería para “resguardar” a quienes viven en el lugar.

Contexto y subjetividad

En los medios de comunicación aparecen noticias relacionadas al barrio, sobre hechos que se afirman como de “violencia” –robos, asesinatos, usurpación de las viviendas sociales–. Estos traspasan la frontera local a través de videos que suben los vecinos a las redes sociales o al convocar a los medios de comunicación locales para visibilizar las distintas situaciones que acontecen en la zona. Mostrar los hechos del barrio trae aparejado conflictos entre los habitantes del lugar por cuanto surgen confrontaciones por la exposición de los sujetos.

Si bien este contexto es ineludible para pensar las coordenadas de espacio y tiempo donde se emplaza la institución educativa, puede no ser tomado cabalmente en cuenta por los actores escolares. En ese sentido “el afuera” y “el adentro” escolar pueden ser vividos como fronteras más que como espacios dinámicos con sus particularidades, pero inmersos en la misma totalidad.

La idea de inseguridad se aprecia en los discursos de los habitantes del barrio, tanto si hablan de la casa, el barrio o la escuela. En las entrevistas que surgen de la inserción institucional y del centro de prácticas, se destacan algunas ideas: “yo le digo a mi hijo que se tiene que cuidar en la calle”, “no lo dejo salir ni a la esquina porque es peligroso”, “en la escuela no se tiene que pelear, se va a estudiar”. A partir de que se evidencian las complejas relaciones entre los “afuera” y los “adentro”, resulta necesario corroerlas, reconstruyendo las trayectorias de las personas, mediante sus historias de vida, lo cual puede representar una fuente esencial para comprender la realidad en la cual se enclava la institución educativa, sin descontextualizarla.

En este punto es posible, por un lado, considerar el momento vital que atraviesan los estudiantes. Para esto es posible tomar los aportes de Berger (2004) en tanto que la “adolescencia” no debe ser pensada únicamente como una “etapa de desequilibrios”. El desarrollo de las personas resulta en un pro-

ceso constante y continuo, por lo tanto, los conflictos relacionados con la conformación personal no son exclusivos de ninguna etapa del ciclo vital. En este sentido, el autor propone que para alcanzar una mayor comprensión de la propia experiencia de los adolescentes es necesario considerar su propia subjetividad, su forma de experimentar el ser adolescentes, contemplar cómo su propia experiencia es resignificada y valorada en el contexto social y cultural.

Sin embargo, resulta indispensable sumar a lo anterior que estos jóvenes no son únicamente atravesados por la cuestión etaria, sino por múltiples variables. La representación social² que encuadra a los adolescentes, marca, de alguna manera, el camino de cómo ser joven en el Conurbano Bonaerense. En tal sentido, en las formaciones discursivas de los actores escolares, acerca de los adolescentes, se distingue una “mirada negativa” (Chaves, 2005), y se plantean, como soluciones a “problemas” por su condición de adolescentes, estrategias que ponen el foco en cierta forma de “contagio” de aquella adolescencia que se desarrolla en este territorio: “no lo dejo que se junte con los chicos del barrio”. A esta construcción acerca de los jóvenes, se le anexa aquella que apela a la mirada desde la distinción de clases, o de estratificación de ingresos por ingresos, desde el prisma de la clase media y alta: “la escuela secundaria se hizo para la clase media asalariada, no para las clases populares”. Por último, se hace hincapié en el miedo que desde los medios de comunicación se esgrime sobre la idea de peligrosidad de los jóvenes de clases populares, emergiendo el rol de enemigo interno o chivo expiatorio (Chaves, 2005). Esto se traduce en el ámbito escolar como una amenaza al orden establecido desde el mundo adulto hacia el joven que transita la escuela secundaria de un barrio del Conurbano Bonaerense: “este pibe va a venir a matarnos a todos”.

Ahora bien, preguntarnos por la subjetividad adolescente implica preguntar por su perspectiva o paradigma como grupo, y al mismo tiempo preguntarse por las formas en que esta perspectiva se manifiesta en el “contexto sociocultural” (Berger, 2004), como también por la manera en que esta pers-

2. Las representaciones sociales son un conocimiento práctico. Al dar sentido, dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por sernos habituales, este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa de la construcción social de nuestra realidad (Jodelet, 1986).

pectiva particular se expresa y relaciona dentro del ámbito educativo. Si el interés se refiere a conocer la perspectiva particular de los jóvenes –en pos de poder favorecer la integración intersubjetiva–, la manera de acceder a una comprensión es través de lo que expresan los adolescentes en un contexto sociocultural determinado. En este sentido, tomando la voz de los adolescentes, expresan sentirse desinteresadas, aburridas, apáticas en relación con las propuestas pedagógicas que emanan desde la institución.

Dinámica institucional

Nos situaremos en una escuela de nivel medio, ubicada en la periferia de un partido del Conurbano Bonaerense, que posee una matrícula aproximada de quinientos estudiantes, provenientes de los alrededores y del barrio de viviendas sociales ya citado. La institución está compuesta por docentes, un equipo directivo, un cuerpo de preceptores y un equipo de orientación escolar con sede permanente en la misma escuela.

El equipo docente se encuentra compuesto por trabajadores y trabajadoras que se desempeñan en el nivel de educación media. En concreto, esto significa contar con una gran cantidad de horas de trabajo asignadas a distintas instituciones escolares, resultando en un proceso que impide permanecer considerablemente en una misma institución, lo que permitiría un conocimiento más acabado de toda la vida institucional. Por el contrario, los trabajadores docentes habitan varias instituciones de forma semanal, no pudiendo abordar con mayor profundidad la vida escolar, más que por los objetivos pedagógicos que se producen y de los que se espera se trabajen dentro de los límites del aula y de la propia asignatura. Aquello representa una gran diferencia con los trabajadores de la escuela primaria, quienes permanecen durante una mayor cantidad de horas en una misma institución y abordan con mayor frecuencia las cuestiones de grupalidad o de la institución que entran en el mundo de las posibilidades laborales.

Asimismo las condiciones laborales impactan en la rotación permanente de docentes (por cambios de cargos, por acumulación de horas en una misma

escuela para aliviar los permanentes traslados), así como inciden las ausencias reiteradas (licencias simultáneas de varios docentes en la misma escuela).

Generalmente no suelen coincidir el espacio de residencia de los docentes con las instituciones donde trabajan (justamente por ser varias las instituciones que deben habitar, como consecuencia de las condiciones laborales). En este sentido, conocen parcialmente el territorio y las características de sus habitantes, y el conocimiento del territorio lo obtienen a través de los jóvenes (en los breves períodos de tiempo que comparten). Desde la perspectiva del trabajo social en estas instituciones, los docentes generalmente se preocupan por las cuestiones más vinculadas a lo “pedagógico”, al cumplimiento de los contenidos previstos para cada materia, a las habilidades de los estudiantes para abordarlos, entre otras.

El equipo directivo proviene de la misma estructura educativa, tanto primaria como secundaria. Cuando toman estos cargos, proviniendo de cargos de base en escuelas secundarias, suelen no conocer los territorios y dinámicas barriales. En cambio, cuando provienen de la escuela primaria, suelen tener una mayor profundidad en lo antedicho.

Por último, los preceptores viven cerca de las escuelas, o conocen con mayor profundidad los barrios y territorios. Algunos cuentan con formación docente y su tarea en la escuela secundaria se vincula a desarrollar aspectos pedagógicos. Esto es, reemplazan a los docentes, y por lo tanto queda una vacancia en el espacio donde podrían abordar la dinámica grupal escolar, fundamentalmente en lo referido a los emergentes conflictivos, de los que nos ocupamos en este documento. Los preceptores vivencian esta tarea de reemplazo en las aulas como parte de las actividades que deben realizar, entendiéndose parte del equipo docente. Asimismo, cuentan con una alta carga de burocratización en otras de sus tareas, como por ejemplo las vinculadas con la medición del presentismo y ausentismo.

Respecto al tipo de relación que se establece entre los jóvenes, se pueden evidenciar modos de vincularse que se han naturalizado en el cotidiano de la vida educativa: insultar, empujar, pegar, hostigar, salivar, entre otras formas que en su expresión muestran altas cargas de agresividad. Los estudiantes también resuelven los conflictos iniciados fuera de la escuela, como ser,

diferencias entre barrios, entre bandas de jóvenes y los conflictos que existen entre las familias. Además, se ha observado una negación para asumir las pautas de convivencia que les adultos les asignan, generando una tensión en la relación docente-estudiante.

Es importante mencionar las posiciones que adoptan los adultos de la escuela frente a los adolescentes y jóvenes que asisten a la misma. Coexisten distintas miradas conforme se desarrolla la tarea cotidiana. En este sentido, se advierte el ida y vuelta de una relación –casi– “maternal” con matices asistenciales, que describe a los estudiantes como “mis chicos”, y una relación más vinculada con la judicialización o punición de la conducta, “hay que denunciar a este chico”. Es decir que los lazos se estrechan o se alejan en virtud de las formas en que los jóvenes responden a las normas establecidas por la escuela o se acercan al “ideal de alumno” (Duschatzky y Corea, 2009).

Sin duda, los preceptores son quienes conocen a los estudiantes y sus familias, constituyéndose en los referentes de información y fuente de “desahogo” de los jóvenes. Por lo tanto, son los primeros en “tomar medidas” respecto a los estudiantes y su “conducta”: llamados de atención, confeccionar actas, hablar con profesores y convocar a los responsables de los estudiantes. Sin embargo, estas medidas son de carácter institucional y no alteran el vínculo fluido que tienen los estudiantes con sus preceptores, ni tampoco mejoran ni modifican la relación entre los estudiantes, quienes continúan relacionándose bajo los mismos términos.

Cuando los preceptores se refieren a las violencias que se manifiestan en la escuela, las explican en varios sentidos. Algunas referencias que realizan se vinculan con la responsabilidad parental dado que, la manera de vincularse con sus hijos “es violenta”. También reflexionan acerca de los profesores y su “falta de compromiso” con la institución: por un lado, en la existencia –o falta– de afinidad entre profesores y estudiantes y, por otro lado, en las inasistencias repetidas de algunos profesores. Esto supone para la institución un bajo grado de responsabilidad con la institución, colegas y estudiantes.

Respecto a los profesores, se sienten “desbordados” ante los conflictos que se les presentan en las clases. Refieren que “no saben” cómo manejar las situaciones. Ante alguna situación áulica que escapa a lo pedagógico (estricta-

mente entendido), “buscan ayuda” en otras personas, tensionando de alguna manera fronteras que emergen como aquello que atiende, “lo pedagógico” por un lado, y “lo social” por el otro. Aquello resulta comprensible dentro del marco en que se desarrollan sus condiciones laborales, contando con pocos minutos semanales para abordar los fines pedagógicos y programáticos, que se complejizan en el marco de la conflictividad que se produce en la escuela.

En el contexto del aula, se ponen en práctica distintas formas de abordar un conflicto, las distintas demandas de los profesores se vinculan con su percepción respecto de los estudiantes: “no dejan de usar el celular”, “tiene olor a cigarrillo”, “solo copian del pizarrón... son copistas”, “no hace la tarea, molesta toda la clase”, “le pega a los compañeros”, “le pegó a una compañera”. Para ilustrar esta vivencia, que se expresa en el “no saber” cómo abordar las situaciones, retomamos a Duschatzky y Corea quienes afirman que

la violencia se presenta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia, es decir en una época en que parecen haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros, que tuvieron la capacidad de interpelar, formar y educar en tiempos modernos (2009: 23).

Ante el “conflicto”, los estudiantes son sacados del aula, delegando la responsabilidad en otros actores institucionales que cuenten con la viabilidad para afrontar estas situaciones (tanto por la expectativa de que sepan hacerlo como de que puedan llevar adelante esta tarea, por ejemplo, por permanecer más horas en la institución que el cuerpo docente).

Además, es necesario retomar los modos de intervenir en torno a los hechos de “violencias”, identificando estrategias en la institución que resultan, por un lado, en una postura “expulsiva” y, por otro, en una “inclusiva”, coexistiendo ambas formas de tratar estas situaciones disruptivas. A modo de ejemplos, evidenciamos estrategias expulsivas tales como pases de estudiantes a otras instituciones escolares frente a un hecho de violencia, e inclusivas, a través de actividades de reflexión grupal y resolución de conflictos de modo reparatorio, analizado, debatido. Asimismo, dentro de estas últimas podríamos ubicar la prevención como forma de inclusión.

Sin embargo, se puede afirmar que dentro de la institución no se privilegiaban las estrategias preventivas, sino que se dan de forma subsidiaria a la urgencia del cotidiano respecto de las situaciones de “violencia”. Son abordadas al momento en que se producen, de manera inmediata e individual. Se observa que los trabajadores sociales presentan interés en realizar actividades para desnaturalizar, contextualizar y prevenir dichas situaciones. Por ejemplo, se ha propuesto un trabajo en conjunto con profesores y preceptores, con escasa o casi nula participación de los mismos, probablemente siendo parte de las dificultades institucionales antes descritas para planificar y realizar tareas que involucren a la totalidad del equipo escolar.

Dentro de este marco institucional, la voz de los jóvenes enuncia una contundente sensación de aburrimiento: “las clases son aburridas”, “los profesores, si yo termino la tarea, no me dan otra cosa”. La inmediatez que constituye el cotidiano juvenil dista de los tiempos escolares. En ese sentido, se encuentran en permanente búsqueda de situaciones que le permitan “no estar” en el aula o directamente “no entrar” a la escuela. Nos podríamos preguntar, ¿de qué manera se pueden entrelazar las distintas formas de aprender de los estudiantes con las formas de enseñar que brinda la escuela? Los adolescentes vienen con una carga cultural que, de alguna manera, tensiona las formas de enseñanza que propone la institución. La escuela, a pesar de tener fines propios, vinculados a la acreditación de ciertos saberes, se encuentra en un permanente desafío de hacerlo adecuándose a las características y dinámicas de la población con la que efectivamente trabaja. En ese sentido, a modo de ejemplo, el uso del celular se supone un elemento de discordia entre quien “enseña” y el que “aprende” aunque, a modo de ejemplo, podría ser un medio para nuevas propuestas de enseñanza, cualquiera sea su área de estudio.

En síntesis, hasta aquí nos encontramos en un contexto barrial signado por múltiples violencias estructurales que enmarcan el cotidiano de las personas que allí residen. De la misma manera, nos enfrentamos a un medio escolar que evidencia una fuerte demanda de los estudiantes por obtener algo más que aquello que la escuela brinda, mostrándose “aburridos”, activando otras formas de “hacer” en la escuela mediante expresiones que podríamos llamar “agresivas”. Por su parte, contamos con equipos docentes y equipos pedagógi-

cos en general sumamente precarizadas laboralmente, e impedides de abordar con profundidad transformaciones institucionales para adecuar las condiciones educativas a las necesarias para la población estudiantil, evidenciándose en el escaso tiempo que los docentes permanecen en la institución, como consecuencia de sus condiciones laborales, entre otras.

De esta manera, la agresividad antedicha, genera, para el trabajo social, una fuerte demanda de intervención, aunque existan diferentes formas de comprender e identificar sus causas, y diferentes y contradictorias expectativas como formas pretendidas de resolución, colocadas en la viabilidad de que sea el equipo de orientación escolar quien las tome. En esa distancia entre las concepciones, análisis y expectativas del acontecer escolar de sus múltiples actores, encontramos un espacio para la intervención del trabajo social.

En el próximo apartado, entonces, intentaremos poner en práctica la delimitación de una situación problemática para la intervención (pre)profesional del trabajo social en el marco de un EOE, expresada en su enunciación y en las dimensiones que constituyen y explican la categoría de análisis.

Situación problemática

A partir de lo expuesto hasta aquí se desarrollará la situación problemática, a través de un análisis que nos permitirá profundizar, problematizar y dar cuenta de las dimensiones de la singularidad, la universalidad y la particularidad, dentro de la institución educativa, precisamente en el EOE.

En primer lugar definiremos la *dimensión de la singularidad*. Cavalleri afirma que

es la expresión de los objetos en sí, es el nivel de su existencia inmediata en que se van a presentar los trazos irrepetibles en las situaciones singulares de la vida en sociedad, que se muestran como cosas fortuitas, rutinarias, casuales..., remite a lo inmediato, a lo aparente, a lo fenoménico (2008: 46).

Esta dimensión se expresa a partir de la demanda que llega al EOE. Al respecto, tanto los profesores como los preceptores se dirigen al EOE manifestando

que les estudiantes se relacionan de modo “violento”, “se empujan”, “se insultan”, “filman las peleas y suben a las redes”, “no se tienen tolerancia y reaccionan a golpes de puño”, “los varones son machistas y maltratan a las chicas”.

También, entre estos adultos circula la idea de “amenaza latente” de parte de los jóvenes, razón por la cual, manifiestan que “son peligrosos”, que “habría que revisar las mochilas a la entrada”, “son vagos”, “la culpa es de las familias”, entre otras expresiones. Estas frases revelan de alguna manera la asociación que quienes demandan la intervención del EOE hacen sobre las clases populares y la noción de “clase peligrosa” (Senatore, 2014). De ahí que la demanda que se realiza es la de una intervención que individualice a los sujetos involucrados y establezca su posible derivación, en clave de una demanda expulsiva. Asimismo, proponen: “ustedes [EOE] deben observar las clases”, encomendando así la responsabilidad de resolución de “todos los problemas”. Además, se demanda al equipo que colaboren en la supervisión de los recreos y que en las horas de ausencia de los docentes concurren a las aulas a “cuidar” a los jóvenes.

Resulta de lo anterior, que –algunos– estudiantes llegan al equipo de orientación porque son derivados cotidianamente a ese espacio, tras cualquier situación conflictiva vivenciada. En estos momentos, se les puede observar angustiados, ansiosos, nerviosos. Ellos manifiestan: “no me entienden los profesores”, “yo no hice nada, fue el otro quien empezó a pelear”, “creen que somos tontos”, “me aburro”, “me dijo que no moleste y yo no estaba molestando”, son algunos de los relatos.

Aquí se generan diferentes tensiones. Desde el trabajo social en la institución se tiende a asumir una posición diferencial a la de los profesores y preceptores. Se utiliza el diálogo con los estudiantes, invitando a la reflexión conjunta, para resolver los conflictos que se presentan. Por lo tanto, se genera una tensión entre la autonomía de los trabajadores sociales y la demanda institucional. Es decir que la demanda institucional determina el modo de resolución de la situación, sin que se habilite una evaluación profesional por parte del EOE. En ese sentido, pareciera que ante el “problema” de la agresión entre pares, se insta por la aplicación de estrategias que individualicen al sujeto, y se vehiculicen ciertas formas de disciplinamiento sobre la conducta, descontextualizadas y deshistorizadas. Para recuperar aquellos atravesamientos, es necesario recomponer las univer-

salidades: los determinantes por los que los sujetos pueden ser comprendidos y desde donde se erige la intervención como una oportunidad. Esto es, que la intervención profesional produzca transformaciones efectivas que alivien aquello que resulta problemático, y que pueda propiciar que la experiencia escolar resulte significativa para los jóvenes y les adultes invocluclrades.

En este sentido, desarrollaremos la *dimensión de la universalidad*, entendiendo que “da cuenta de las grandes determinaciones y leyes tendenciales de un complejo social dado, tales como las relaciones sociales de producción, leyes de mercado, relación Estado, sociedad civil, políticas económicas, políticas sociales” (Cavalleri, 2008: 47). Sumado a lo anterior, esta dimensión involucra también las conceptualizaciones y formas de definir las grandes categorías teóricas en juego en la misma situación.

Consideramos en esta dimensión que la “violencia social” atraviesa a jóvenes que conviven en un contexto donde la “violencia” se expresa estructuralmente. En este sentido, vale decir que “la violencia escolar no es un proceso asociado a una clase social determinada [...] es la [...] manifestación específica de una macro violencia social [...] que condiciona el incremento e intensidad de los hechos de violencia en las escuelas” (La Ferrara, 2002: 53). Emana del diálogo con los estudiantes que “vivir en el barrio se torna peligroso”, principalmente “por las noches”, que es cuando ocurren enfrentamientos con armas de fuego o armas blancas entre distintos grupos. Refieren que esto sucede “a causa de la droga” y que “nadie se mete”. Del relato se extrae también que existe una segregación por el país de origen: “los paraguayos”, “los peruanos”. Dicha expulsión se produce al vincularse la nacionalidad con la comercialización de sustancias ilegales, al tiempo que se advierte una clara intención de apartarse de esas denominaciones, como si “peruano” o “paraguayo” operaran como un insulto o forma de acusación. Otra cuestión que surge del relato de les mismes, es la “inseguridad” de la zona y que las “peleas” son resueltas por les vecines, ya que “la policía llega cuando ya pasó todo”. La situación que les adolescentes vivencian se refleja en la siguiente frase: “cuando salimos a la calle sabemos que tenemos que defendernos”.

Asimismo, La Ferrara (2002) indica que la violencia escolar resulta en un proceso social que tomó visibilidad en los últimos años. En la actualidad las ins-

tituciones educativas pasaron no solamente a ser un escenario exclusivo de los procesos educativos, sino también de “procesos judiciales y hasta policiales”. A modo de ejemplificación, dentro de la institución escolar, se han presentado situaciones donde ha intervenido la policía, precisamente debido a que un estudiante amenazó a otro con un elemento cortante. Ante esto, la institución tomó la decisión, en primero término, de convocar a esta fuerza para intervenir en esa coyuntura, y luego, a efectuar la transferencia del estudiante a otra escuela.

Se debe tener en cuenta que “la violencia escolar es también la violencia institucional ejercida sistemáticamente por la misma escuela, cuya instancia última de legitimidad es la violencia ejercida desde el Estado, a través de sus políticas de empobrecimiento educativo”. (La Ferrara, 2002: 53). Esto se puede relacionar con los relatos que se reciben de los estudiantes, como por ejemplo “no me entienden”, “no quiero venir más a la escuela”, “me aburro”, etc.

La escuela sigue constituyéndose como espacio donde se espera cierta contención, escucha y alojamiento de estas situaciones y, sin embargo, la misma tiende a comprender las expresiones de agresión desoyendo este marco contextual y vivencial. De hecho, los estudiantes no se sienten contenidos por la institución. En un barrio donde suceden conflictos entre vecinos, con la misma policía que acusa directamente a los jóvenes y los persigue: “nos ven sentados en las esquinas y nos revisan los policías”, “vamos caminando a la noche y nos paran”, etc.; la escuela termina reforzando aquella representación sobre la culpabilidad y peligrosidad de los jóvenes.

Asimismo, en esta dimensión de la universalidad, se incluyen las conceptualizaciones antes desarrolladas en torno a la subjetividad de los jóvenes. En las mismas, conviven la idealización de la juventud –desprovista de los múltiples atravesamientos que la sitúan temporal y espacialmente con aquellas concepciones que incorporan en la definición de “adolescente”–, los aspectos culturales, de clase y socioeconómicos, étnicos y territoriales.

Siguiendo las grandes determinaciones que implica el análisis de las políticas socioeducativas, la dimensión de la universalidad involucra el desarrollo del encuadre del EOE dentro de la institución a partir del despliegue de diferentes normativas estatales en relación con la determinación de “problemas sociales” establecidos. Para esto, el Estado desarrolla distintas regulaciones

que atañen a la educación en general y a los equipos de orientación escolar en particular. Expondremos brevemente algunas de ellas, a modo de explicitar las formas de atención de la problemática.

La Disposición N° 76/08 aparece como guía de las tareas que les incumben a los equipos interdisciplinarios dentro de la institución educativa. Considera los lineamientos de la política educativa nacional y provincial y establece que el trabajo de los equipos se realice a partir de la articulación e interdisciplinariedad de sus integrantes, no como la suma de acciones o saberes sino como una puesta en común a partir de un proyecto conjunto. En este sentido, sus acciones serán tendientes al logro de los objetivos educativos y a la defensa y promoción de los derechos de niños, niñas, adolescentes y adultos. Las incumbencias de le orientadore social (OS) son las de participar en la elaboración de proyectos institucionales y acuerdos de convivencia, aportando elementos de fundamentación provenientes de saberes específicos de su formación profesional; generar vinculaciones entre la escuela y la comunidad; aportar elementos de análisis y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que puedan generar las comunidades escolares y el campo educativo desde la perspectiva del trabajo social; brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de estudiantes, recuperando saberes socialmente significativos.

Además, se cuenta con la Comunicación Conjunta N° 1/12 “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar”. En ella se establecen a modo de “protocolo”, las acciones que deben seguir los actores institucionales frente a una situación descripta como “de conflicto” en el texto de la norma. Esta comunicación pretende regular en cierta forma la intervención profesional, dado que los actores institucionales tienden a presionar a los trabajadores sociales desde una lógica burocrática y normativista. Sin embargo, en este documento se aprecia una tensión entre la letra de la norma y su aplicación en la singularidad de cada hecho. Si bien se extrae del texto que no debe aplicarse como “receta única” sino desde una intervención reflexiva, en la práctica se aplica “paso a paso”, desde la lógica de la “mecanización” de las acciones.

En cuanto a la convivencia escolar, la Resolución N° 1709/09 establece que todas las escuelas secundarias implementen “acuerdos institucionales

de convivencia”. Es aquí donde, de manera consensuada, les distintos actores institucionales, entre los que se incluye actores de la comunidad, construyen la reglamentación que darán marco al surgimiento del Consejo Institucional de Convivencia. En concordancia con lo anterior, se suma la Ley N° 26877 que avala la creación de centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil. A partir de esta resolución, por ejemplo, se ha creado un centro de estudiantes, donde se llevan a cabo reuniones, pero no presenta un interés generalizado. Dentro del conjunto de regulaciones, encontramos la Ley N° 26892 “para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas”. Esta norma establece las bases para la promoción, intervención institucional e investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia escolar, así como también el abordaje de la conflictividad social en las escuelas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Sobre estos marcos legales, es necesario afirmar que los mismos no resultan en el espíritu de lo que se pretende instalar como dinámica de resolución de los conflictos en la escuela, dado que no privilegian las estrategias expulsivas, que si parecieran ser parte de la expectativa institucional que resulta de las dinámicas en las que cada actor se encuentra inmerso y que presiona sus posibilidades y apuestas en cada tarea. Sin embargo, resultan de interés para el trabajo social, en tanto podrían aportar estratégicamente a tensionar las posiciones institucionales, e incorporar con mayor legitimidad estrategias inclusivas como parte de la dinámica escolar en la resolución de los conflictos interpersonales.

Todo lo expresado hasta aquí, nos permite abordar la *dimensión de la particularidad*, la cual corresponde a un proceso de mediación que se constituye como “un espacio donde la legalidad universal se singulariza y la inmediatez de lo singular se universaliza” (Cavalleri, 2008: 46). Es la dimensión donde los trabajadores sociales definen y seleccionan una situación que evite operar sobre la inmediatez y aun así, contemple la singularidad de la misma. Asimismo, esta dimensión incluye las determinaciones universales de la situación, sin pretender operar sobre ellas.

Resulta necesario retomar el marco de tensiones en donde se define la situación problemática. El posicionamiento de los equipos acuerda en lo dis-

cursivo que “les adolescentes cuentan con un instrumento de protección legal para que sean respetados como portadores de una percepción autónoma de sus necesidades, de su situación y de la situación que los rodea, como portadores de su pensamiento, conciencia” (Duró, 2012). Entonces, si bien les adolescentes son entendidos, desde el discurso, como seres capaces y conscientes, la tensión se produce con ciertas formas discursivas que utiliza el sentido común imperante para identificar a la juventud. La serie de discursos que “quitan agencia” (capacidad de acción) a los jóvenes o directamente no les reconocen (invisibilizan) como un actor social con capacidades propias, operan como discursos de clausura: simplifican y funcionan como obstáculos epistemológicos para el conocimiento del otro (Chaves, 2005).

En ese marco, es un desafío para los equipos de orientación escolar hacer lugar para la atención de la conflictividad que expresan los estudiantes, en un escenario de clausura institucional, donde la culpabilización de los mismos y su descontextualización parecerían ser una fórmula que atenúa el malestar institucional y expulsa las situaciones que resultan problemáticas fuera de la escuela.

En línea con lo expuesto, Korinfeld sostiene que el proceso de subjetivación es “la apropiación e interpretación que realizan los actores sociales e individuales del mundo social, un proceso heterogéneo y diverso, particular y singular” (2013: 105). En otras palabras, es el modo en que cada persona interacciona “en y con” las distintas instancias institucionales y colectivas en tanto que desarrollan su vida cotidiana. Y en esa subjetivación de los estudiantes, en la escuela y con el resto de los actores institucionales, es que emerge una situación problemática que contempla la demanda del resto de los actores sociales hacia el EOE. Sin embargo, se proponen concepciones y estrategias de intervención distintas a las imperantes en la institución. Teniendo en cuenta que la escuela es un ámbito de socialización, sería esperable que se constituya en un espacio de contención –y no de rechazo– ante las problemáticas que surgen en la misma.

A partir del análisis realizado en este capítulo, construimos y definimos como dimensión de la particularidad, es decir, como situación problemática: *“dificultades en la convivencia escolar, que se manifiestan en la conflictividad que expresan los estudiantes que concurren a una escuela de educación secundaria en el conurbano bonaerense en el año 2019”*.

A lo largo de este capítulo hemos transitado por las distintas dimensiones que propician una intervención profesional desde la perspectiva de la totalidad, rompiendo con la idea de sectorización de problemas sociales. En este sentido, es oportuno plantear que, desde la práctica profesional del trabajo social en el ámbito educativo, es necesario construir dispositivos que operen en contraposición a los mecanismos de burocratización institucional.

Reflexiones finales

El presente documento pretende poner en práctica la categoría de situaciones problemáticas, en el contexto y en el desafío de una realidad institucional. El objetivo del mismo radicó en mostrar un ejercicio de identificación y análisis de la categoría en el marco de la intervención profesional del trabajo social en un equipo de orientación escolar.

Cabe aclarar nuevamente que lo precedente se constituye como un ejercicio, y que la realidad institucional escogida es meramente la reunión de los retazos y la amalgama de experiencias que quienes escriben han transitado desde distintos lugares y en distintas posiciones.

Vale retomar, entonces, que este capítulo es escrito a “varias manos”. Lo hemos elaborado dos docentes de la asignatura Prácticas de Trabajo Social V, una referente de un centro de prácticas situado en una escuela del Conurbano Bonaerense y dos estudiantes de la misma materia. Las autoras del capítulo ocupan posiciones, que no son azarosas, sino que recrean las existentes en cada dispositivo de prácticas, cuestión que propicia nuestra carrera y la tradición de aprendizaje profesional mediante el dispositivo de prácticas del trabajo social. Docentes, referentes y estudiantes observamos, analizamos, estudiamos, debatimos y cuestionamos desde una perspectiva crítica los espacios de intervención profesional, para comprender cabalmente dichos procesos y acompañar la futura inserción de quienes hoy se encuentran transitando su formación de grado.

El desafío de escribir conjuntamente desde distintas posiciones nos enfrentó a afinar cada una de las ideas que tenemos instaladas, para desarmarlas, expresarlas y confrontarlas con las realidades en las que nos encontramos insertas. En este sentido, el primer desafío que enfrentamos como equipo fue el

de hablar de “violencia” en las escuelas. ¿Cómo podíamos hacerlo sin correr el riesgo de culpabilizar a quienes terminan encarnando la misma en el plano de la singularidad? Es decir, ¿cómo expresar respetuosa y críticamente que en las escuelas les estudiantes encarnan (en el sentido que portan en sus cuerpos) situaciones de altos niveles de agresividad, y dichas situaciones se constituyen en una ineludible demanda de intervención para el trabajo social? Aquella pregunta fue la que guió gran parte de la estructuración de este trabajo.

Comenzamos por contextualizar y situar los barrios, las escuelas, los actores sociales que dan sentido y significación a cada situación que se nos ha presentado como “violencia”, pudiendo evidenciar que la estructura societal, es decir, los modos de producción y reproducción de la vida, es la que produce violencia, y que no es posible explicar las consecuencias de la misma sin indagar en sus causas. De la necesidad de recordarnos que la causa de la violencia es estructural, y que sus portadores, en la experiencia escolar que abordamos, son expresiones de la misma, es que surge el título de este capítulo. Para desarrollar la tarea de desnaturalización de las causas y explicaciones de la violencia en la escuela, es que nos adentramos a producir los primeros tres apartados del texto, para luego situarnos en el cuarto respecto de la dinámica institucional.

La escuela (si realizáramos el ejercicio abstracto de imaginar una de ellas a partir de nuestras múltiples experiencias escolares) en este capítulo aparece situada temporal y espacialmente en un barrio periférico del Conurbano Bonaerense. Acompañar a los lectores a ingresar a la misma a partir de los apartados que la contextualizan nos permitió establecer los elementos significativos que dan sentido a las posiciones de los actores: desde el aburrimiento y malestar de los estudiantes, las estrategias de resolución de conflictos de los preceptores, las formas de abordar la tarea por los docentes, los equipos directivos, cuya misión parece ser la de la reproducción institucional como mandato del lugar de conducción, y la del equipo de orientación escolar, tensionado por las múltiples y contradictorias alternativas para la intervención.

Como síntesis, pudimos llegar al punto de partida, pero fortalecidas en nuestras explicaciones. Efectivamente, la violencia en las escuelas resulta en permanentes demandas de intervención para el trabajo social. Si bien en la dinámica institucional se tiende a reforzar una exigencia hacia la profesión

vinculada a la individualización y exclusión de los estudiantes, aun aunque no se le haga lugar a las líneas de intervención propuestas, no es posible ignorar que allí existe una demanda de intervención y que da cuenta del significado social que se asigna a los equipos de orientación que integramos.

Desde esa reflexión es que pudimos retomar aquello que aparecía en la realidad institucional como singularidad, pero expresada en su tiempo y espacio, contextualizada y comprendida por los elementos antes desarrollados. Fue posible comprender la existencia de los sujetos de la intervención profesional (los estudiantes), y la universalidad que les contiene. En la misma pudimos avanzar en las conceptualizaciones propias de la temática, en los marcos legales y en las políticas públicas que el Estado reconoce para su atención, y los múltiples atravesamientos que inciden en la situación.

Por último, retomando la tríada propuesta por Cavalleri (2008), establecimos el espacio de la particularidad a partir de la mediación entre la singularidad y la universalidad. La situación problemática, entonces, fue definida de la siguiente manera: las dificultades en la convivencia escolar, que se manifiestan en la conflictividad que expresan los estudiantes que concurren a una escuela de educación secundaria en el Conurbano Bonaerense en el año 2019.

La situación problemática nos permitió recolocar la demanda de intervención en el plano institucional, distanciándose de la inmediatez en la que, en un primer momento, podemos inmiscuirnos. Es decir, en entender a cada estudiante que es “derivado” al EOE como una situación única, para colectivizarla en la situación problemática. Aquello no implica negar la singularidad de cada situación; negar que cada estudiante cuente una historia y situación singular. Implica reconocer que existen formas de vincular dichas historias con las universalidades que las contienen, y en tanto universalidades, comparten con cada otra ciertos aspectos en común que permiten generalizar el modo de identificar aquello sobre lo que el trabajo social interviene.

A partir de los procesos de mediación pudimos arribar a una situación problemática que dé cuenta de la demanda institucional, poniendo de relieve la necesidad de intervenir sobre las situaciones de agresividad, o que atenten contra una saludable convivencia dentro de las escuelas. Sin embargo, atender a la legitimidad de la demanda no implica que la misma sea explicada o comprendida

de la misma manera por todos los actores involucrados. En ese sentido es que la universalidad nos posibilita interlocutar con determinaciones de la situación problemática que configurarán un modo de entender y desde donde intervenir profesionalmente en la misma. Sin embargo, queda como desafío darle cauce y viabilidad a la intervención, construyendo los espacios para la autonomía profesional, para que la demanda de intervención con la que se enfrenta el trabajo social no contenga, de quien provenga, una exigencia de desarrollo de cierto tipo de acciones para la resolución de cada situación singularmente concebida.

Este capítulo no trata sobre el desarrollo de las estrategias profesionales. Sobre las formas que asume la intervención profesional para dar respuesta a la demanda institucional, para aliviar las situaciones de conflictividad escolar y para instar por el mejoramiento de la convivencia, tendremos que escribir una nueva parte de este relato. Sin embargo, nos adelantaremos a afirmar que no existen intervenciones que sean respetuosas con la historia y modos de habitar los territorios por los jóvenes que viven en ellos, sin atravesar por una problematización de la demanda, sin hacer el ejercicio de situar universalmente sus determinaciones, sin una escucha activa de cada situación que singularmente encarna la problemática. Entendemos, entonces, que la definición de situaciones problemáticas es un insumo para la intervención, pero también un posicionamiento ético-político crítico y comprometido con la desnaturalización de las múltiples opresiones y desigualdades con las que socialmente convivimos, evitando reproducir estrategias expulsivas para tratar con las consecuencias de dichas injusticias.

Bibliografía

- Berger, C. (2004). Subjetividad Adolescente: Tendiendo Puentes Entre la Oferta y Demanda de Apoyo Psicosocial Para Jóvenes. *Psyche*, 13(2), 143-157. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282004000200011>
- Cavalleri, M. S. (2008). Repensando el concepto de problemas sociales. La noción de situaciones problemáticas. En R. Castronovo y M. S. Cavalleri, *Compartiendo Notas. El trabajo social en la contemporaneidad*. Remedios de Escalada: EDUNLA.

- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Ultima década*, 23, 9-32.
- Duró, E. (2012). *Adolescencias y Políticas Públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad*. Buenos Aires: UNICEF.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología Social II : Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivados. En *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- La Ferrara, P. H. (2002). Violencia y educación. La violencia escolar y el desarrollo reciente de la mediación para la resolución de la conflictividad y el mejoramiento del proceso educativo. (Trabajo final de grado). Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis7te.666/te.666.pdf>
- Programa de Estudios del Conurbano (PEC) (2016). *Atlas del Conurbano Bonaerense*. Avellaneda: Universidad Nacional de Avellaneda.
- Senatore, A. (2014). La Familia como sujeto de intervención. Procesos de judicialización de la vida cotidiana. En *Procesos de Intervención en Trabajo Social: Contribuciones al ejercicio profesional crítico*. La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Consultas normativas

- Argentina, Provincia de Buenos Aires. (2009). Comunicación Conjunta N° 1/09 - Grilla de Evaluación para Acuerdos Institucionales de Convivencia. Recuperado de <http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/com-conjunta-1-09-octubre-2009.pdf>
- Argentina, Provincia de Buenos Aires. (2012). Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar. Recuperado de <http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/com-1-12-guia-de-orientacion-situaciones-conflictivas.pdf>
- Argentina, Provincia de Buenos Aires. (2009). Acuerdos de convivencia N° 1709/09 Recuperado de http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/respcial-1709_09_aic.pdf

Argentina, Provincia de Buenos Aires. (2019). Comunicación Conjunta N° 3 - Jornada Provincial de Convivencia Escolar. Recuperado de http://abc.gob.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/comunicacion_conjunta_ndeg_3_-_jornada_provincial_de_convivencia_escolar.pdf

Argentina. Ley N° 26877, Reconocimiento de los Centros de Estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil. Recuperado de <http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/ley-nac-26877.pdf>

Argentina. Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Recuperado de http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/ley_26892.pdf

TS

Decidimos iniciar la tarea de escribir un libro como un modo de sistematizar nuestra actividad docente y de dar a conocer cómo trabajamos algunas categorías del proceso teórico-metodológico que orienta nuestra práctica profesional (en el marco de nuestro trabajo asistencial) y nuestra trayectoria universitaria con los estudiantes que han compartido este recorrido con nosotras. [...] Consideramos de enorme relevancia producir conocimiento desde espacios alternativos a los hegemónicos, desde una universidad emplazada en el Conurbano Bonaerense, territorio donde además se ubican las instituciones que funcionan como “centros de prácticas” de los estudiantes. Estas condiciones también funcionaron como motor para pensar y escribir sobre lo que hacemos, tanto desde el rol docente como desde nuestro trabajo asistencial que ponemos en juego en nuestra tarea cotidiana.

[Extracto de la Introducción]