

Publicado en: La profesionalización del Trabajo Social en el siglo XXI: rupturas y continuidades de la reconceptualización a un proyecto y/o proyectos Ético -Políticos. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata y Espacio Editorial. ISBN-10: 950-802-241-8. ISBN-13: 978-950-802-241-7. 2007.



Universidad Nacional de Entre Ríos
Facultad de Trabajo Social
Maestría en Trabajo Social

SEMINARIO INTERNACIONAL
"INTERVENCIÓN PROFESIONAL: LEGITIMIDADES EN DEBATE"

Paraná, Entre Ríos - Argentina
18 al 20 de Noviembre de 2004

EJE: "LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL"

PANEL: "PERSPECTIVAS TEÓRICO EPISTEMOLÓGICAS DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL"

Título: El papel de la teoría en el proceso de elaboración de diagnósticos sociales y la construcción de la legitimidad de la intervención profesional.

Autora: Mag. Bibiana Travi (bibitravi@uolsinectis.com.ar - btravi@mail.unlu.edu.ar)

Abstract

A partir del tema propuesto para el panel, el desarrollo de esta ponencia se centrará en el análisis del *papel de la teoría* en un momento particular del *proceso de intervención: el diseño y elaboración de diagnósticos sociales*¹, haciendo especial referencia a la *función de los conceptos ordenadores* y a los *procesos de descripción y definición como estrategias discursivas/expositivas*.

Asimismo se presentarán algunas reflexiones vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de formación y con el ejercicio profesional.

Por último, se hace referencia a las posibilidades de contribuir a la construcción/consolidación simultánea de la legitimidad de la intervención profesional y de las demandas sociales.

¹ En forma indistinta se hará referencia al Diagnostico Social o a la Investigación Diagnóstica.

El papel de la teoría en el proceso de elaboración de diagnósticos sociales y la construcción de la legitimidad de la intervención profesional.

Hoy en día, es un lugar común plantear que la **Intervención Profesional**² debe estar orientada a transformar las situaciones problemáticas objeto de su intervención, y que para lograrlo es imprescindible el **conocimiento de aquello que se pretende transformar**, es decir que es inseparable la relación entre CONOCER/COMPRENDER - INTERVENIR –TRANSFORMAR³.

En razón de ello, la habilitación para el ejercicio profesional requiere el haber pasado por una instancia de formación debidamente acreditada. Dicha formación, de carácter teórico-práctico, tiene como uno de sus ejes centrales, el aprendizaje del proceso y desarrollo de la IP en sus dimensiones:

- Epistemológica.
- Teórico- conceptual-categorial
- Teórico-metodológica
- Técnico-instrumental-operativa
- Ético-política.

Dimensiones que deben estar absolutamente integradas en cada intervención, en cada momento del desarrollo del proceso metodológico, y que si bien cada una tiene su especificidad, el sobredimensionamiento de unas en desmedro de las otras, empobrece el ejercicio profesional, impide el cumplimiento efectivo de sus objetivos profesionales y atenta contra la construcción y fortalecimiento de la legitimidad de la profesión y sus profesionales⁴.

En relación a ello, considero que en la actualidad, luego de años de intensos debates, (y como producto de la madurez que va logrando nuestra disciplina), hemos llegado a consensos generalizados, acerca de la estrecha e inseparable relación entre CONOCER/COMPRENDER - INTERVENIR – TRANSFORMAR, a pesar tengamos posturas disímiles en diversos aspectos.

Sin embargo, a pesar que esta temática está presente en las producciones teóricas, en las investigaciones disciplinares, en los planes de estudio, y que es tema permanente de discusión en los diversos ámbitos de ejercicio profesional, así como en encuentros, jornadas o eventos científicos, observamos con frecuencia que:

- dichos “consensos” o acuerdo de principios, no siempre redundan en **proceso de enseñanza-aprendizaje** y en una **práctica docente** acorde a ello.
- y en relación al **ejercicio profesional**, está aún presente al idea que “la teoría es para la universidad”, y que “eso que se aprendió es inaplicable”, etc.

Con respecto a la primera cuestión, y en particular en relación a las **dimensiones teórica y epistemológica**, una de las manifestaciones de ello está plasmada en algunos Planes de estudio, en los

² En adelante IP.

³ Esta concepción lejos de ser novedosa estuvo presente desde la publicación de las dos primeras obras fundantes del TS profesional, los dos primeros textos que plantean una propuesta teórico metodológica sobre la IP elaborados por Mary E. Richmond: Social Diagnosis (1917) y Caso social Individual (1922), Nueva York.

⁴ Un claro ejemplo de ello son ciertas prácticas que se caracterizan por la aplicación casi mecánica de técnicas e instrumentos, sin una revisión de las mismas a la luz de las otras dimensiones, o aquellas en las cuales se priorizan los discursos políticos o interpretaciones teóricas de la realidad social, sin una vinculación con los procesos de intervención.

cuales se observa tanto en su diseño como en su implementación, un divorcio entre las asignatura teóricas y las prácticas.

Con respecto a la segunda, es imperioso que aquellos que tenemos la responsabilidad de la formación de los futuros profesionales nos preguntamos ¿que pasó en el tránsito de esos estudiantes de la “vida universitaria” a la “vida profesional”?, porque las dificultades para de desarrollar una intervención debidamente argumentada, con un ejercicio permanente de “vigilancia teórico-metodológica y epistemológica”, no sólo se presenta en los colegas más “viejos” o que “están desactualizados”, sino que también se observa en algunos que hasta hace pocos años eran nuestros propios alumnos. (Y esto último no significa desconocer los importantes avances que se realizaron en la última década respecto a la formación profesional).

Acerca del proceso de conocimiento⁵

Antes de avanzar con respecto al tema del papel de la teoría en el diseño y elaboración de investigaciones diagnósticas, considero importante hacer algunas consideraciones en relación a la producción de conocimientos. En tal sentido, cabe señalar que estas reflexiones se inscriben en una perspectiva epistemológica constructivista-dialéctica, y esta “posición” se fundamenta en el reconocimiento a su aporte fundamental en el terreno de los estudios sobre el conocimiento científico, el cual como plantea Rolando García (citado por Gil Antón, M.1997), no consiste en haber hallado respuestas a los clásicos interrogantes acerca de “qué es el conocimiento”, sino de haber modificado las preguntas respecto de ello. Esto implica entonces una nueva formulación de los problemas de índole epistemológica. En tal sentido, desde esta perspectiva, el conocimiento constituye “un proceso de relación entre un sujeto, un objeto y un conjunto de estructuras que están siempre involucradas en todas las relaciones del conocimiento” (Gil Antón, M. 1997;177). Así, se concibe al conocimiento como un proceso en el que se avanza desde estados de *menor conocimiento* hacia estados de *conocimientos más avanzados*⁶, “como un transcurso en el que hay puntos de arriba y no como un estado invariante”. (Op. Cit;179).

Asimismo, el conocimiento que vamos construyendo en el transcurso de la IP, siempre hace referencia a un aspecto de “*lo real*”; y lo real “no se manifiesta directamente al sujeto, sino mediatizado por una construcción teórica desde donde se lo interroga” (Guber, R. 1991;63). En tal sentido, es concebido como un “recorte epistemológico efectuado por el investigador” (Escolar, C. 2000; 183).

Así, los marcos teóricos serán las herramientas por excelencia para problematizar lo real, desnaturalizar lo naturalizado. Desde esta perspectiva, la *práctica teórica* es entendida como una forma de práctica social, que revierte en explicaciones y por ello en cierta medida, en la modificación de lo real (Guber, R. 1991;58). Y como toda práctica científica, requiere una “permanente vigilancia de las operaciones conceptuales”.

Por otra parte, dado que todo proceso de producción de conocimientos, ya sea con fines académicos o que se desarrolle en el marco de una intervención profesional implica asumir opciones, tomar decisiones, argumentar con el objetivo de “persuadir” a nuestros interlocutores y “legitimar posturas teóricas y metodológicas” en el campo en el que se desarrolla, dicho proceso implica una “*práctica necesariamente política*” (Escolar, C. 2002;23) con profundas implicaciones éticas.

¿Cuales serían entonces los *supuestos teórico-epistemológicos* que desde esta perspectiva, deberían orientar la Práctica Profesional ? Entre ellos podemos mencionar:

- “la inseparable *relación* entre *objeto, teoría y método*” (Escolar, C. 2002;180);

⁵ Este tema está ampliamente desarrollado en TRAVI, Bibiana (2004).

⁶ Piaget, J. (1967) define a la epistemología como “... el estudio del pasaje de estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado”. En: GIL ANTÓN, Manuel (1997).

- que “bajo el rótulo de *estrategia teórico-metodológica* se describe una particular puesta en relación de la teoría y la técnica en el proceso de captura de lo real” (Besse, J. 2000; 99)
- el *carácter artificial de los “datos”* en la medida que “no constituyen la simple y directa representación de los hechos, puesto que su naturaleza instrumental los caracteriza como contruidos por el analista” (Coraggio, J. L. 1996; 91);
- la necesaria interrelación entre *descripción y explicación*, dado que “no es posible describir la realidad sin un conjunto de conceptos que organicen tal descripción” (Coraggio, J. L. Op. Cit; 104);
- que tanto en la elaboración de diagnósticos sociales como en el proceso de IP el conocimiento y la formación profesional sobre las *problemáticas específicas* que aborda cada política/programa determina la *posibilidad de “detectarlas”* y por lo tanto *hacerlas “visibles”*.

El papel de la teoría en el proceso de investigación y en los diagnósticos sociales

Como ya señalamos, concebimos entonces al objeto de conocimiento, como “una relación construida teóricamente y en torno a la cual se articulan explicaciones acerca de una dimensión de lo real” (Guber & Rosato: 1986, 6; citado en Guber, R. 1991; 64), es decir, como una “relación problemática no evidente, hipotetizada por el investigador”; y si coincidimos con que “lo real nunca tiene la iniciativa puesto que sólo habla cuando se lo interroga” (Bourdieu, P. et. al. 1994; 55), serán entonces los **marcos teóricos** los que guiarán al investigador/profesional en la tarea desnaturalizar lo “dado”, problematizando, introduciendo preguntas sobre lo que sucede y convirtiendo en problemas de investigación/intervención situaciones aparentemente intrascendentes. Asimismo, es el bagaje teórico el que también permite alejarnos, establecer una cierta distancia con el objeto empírico, y como resultado de este proceso, construir nuevas relaciones.

Por lo tanto, siguiendo con el valioso aporte de Bourdieu retomado por R. Guber, “para iniciar la construcción del objeto de investigación/intervención, es necesario explicitar y sistematizar tanto los **supuestos teóricos** y como los **supuestos del sentido común** (Op. Cit. 66; negrita de la autora).⁷ Seguramente hasta aquí, es muy probable que acordemos con respecto al papel que juega la teoría en el proceso de investigación/intervención, pero lo que me interpela, por la frecuencia con la que se observa en el ejercicio profesional es ¿porqué tenemos entonces tanta dificultad para “poner la teoría en acto”, para desarrollar con solidez *argumentos que avalen y legitimen la IP* y para *identificar y explicitar los supuestos y perspectivas en la que la misma está inscrita?*.”

Es en relación a este interrogante que profundizaremos y explicitaremos el papel que, desde esta perspectiva, juegan la teoría y los conceptos en el caso de la elaboración de diagnósticos sociales.

⁷ Esta propuesta intenta dar respuesta a los dilemas presentados por las perspectivas dualistas en ciencias sociales ya sea en su versión positivista como interpretativista dado que coinciden, como plantea R. Guber (1991; 56-58):

- a) en la existencia de una realidad de carácter preteórico, que puede ser captada de manera inmediata por el observador,
- b) conciben al conocimiento como reflejo y por ende, como reproducción o copia de lo real en la subjetividad.

Con respecto a la noción de totalidad, mientras las primeras la reducen al plano de lo material (objetivo), las segundas se refieren al dominio de las nociones, creencias y representaciones de los sujetos postergando o anulando el análisis de las condiciones sociales y materiales.

En esta línea de pensamiento desarrollada por Bourdieu hace tres décadas en los últimos 10 años ha comenzado a tener un amplio impacto en nuestro país, y como lo plantea Wacquant (1995) su valor radica en “su perseverante afán de trascender el antagonismo al parecer insuperable entre los modos de conocimiento subjetivista y objetivista, la separación entre el análisis de lo simbólico y el análisis de lo material, el divorcio entre teoría e investigación empírica. Asimismo, ha elaborado un conjunto de conceptos y procedimientos metodológicos capaces de descartar otras dos dicotomías recientemente traídas al escenario teórico: aquella de la estructura y el agente por una parte y la del micro y macro análisis por la otra”.

Partimos de la idea que toda **investigación diagnóstica**, tal como su nombre lo indica, es simultáneamente un *proceso de conocimiento* y un *momento del proceso metodológico de la intervención profesional*. (AAVV; 2000).

En tal sentido, implica un *proceso de construcción y producción de conocimiento e información sobre la manera en que determinadas situaciones o problemáticas sociales afectan al calidad de vida de sujetos individuales o colectivos o vulneran sus derechos, basado en el saber teórico-práctico del profesional y en la perspectiva de los sujetos, cuya finalidad es la descripción, comprensión y explicitación de dicha situación y del contexto más amplio en el que se inscribe, identificando a su vez tanto los factores de riesgo como los factores resilientes y protectores⁸, así como los espacios estratégicos para la intervención profesional*.

De manera que su *resultado*, su *producto final* (aunque siempre en construcción) será un conocimiento nuevo, que permita dar cuenta *como* determinada situación o problema social, afecta de *manera particular* y en sus *manifestaciones concretas* a esa persona o grupo, avanzando paulatinamente hacia grados cada vez más profundos de comprensión.

En tal sentido podemos considerar que el diagnóstico es una **mediación** en la medida que nos permite pasar del "problema social" a la "demanda" y de allí al conocimiento de la situación en su *expresión particular y concreta*.

Como sabemos, en la mayoría de los casos la IP se desencadena a partir de la presencia de un sujeto (individual o colectivo) que plantea una situación problemática, generalmente expresada como demanda⁹. Esta demanda tiene generalmente la "forma de un pedido", pedido de ayuda, de asesoramiento, de información, la cual es enunciada a través de un discurso cuyo contenido incluye:

- la evidencia de un problema o situación adversa (Pons, I.1993)
- una interpretación respecto del problema
- un pedido de solución.

La *evidencia de un problema* suele ser percibida como que "algo no está bien", o que la situación no se ajusta a las normas o valores de esa persona o grupo. A su vez, el "problema" no sólo es enunciado sino que "demanda ser atendido", es decir, se espera a través de su enunciación hallar una *solución*. Ahora bien, toda solución es producto de un complejo proceso de interpretación y toma de decisiones y el paso previo de toda toma de decisiones, consiste necesariamente en la construcción /definición del problema a resolver.

¿Cuál es entonces el papel que jugará la teoría en el proceso de diagnóstico?.

Si el diagnóstico debe permitir comprender, describir, analizar, serán la **teoría** y particularmente los **conceptos** las herramientas para tal fin.

De manera que primer lugar, es imprescindible identificar **cuales son los principales conceptos** presentes en la **demanda** (en general no explicitados como por ejemplo, pobreza, vulnerabilidad, violencia conyugal, abuso sexual intrafamiliar, desempleo, desnutrición etc.)

Se trata de un primer **ejercicio de "nominación"**, dado que si coincidimos en que la demanda es expresión de necesidades sociales enmarcadas en problemáticas más amplias, entonces implica dar existencia explícita a dichas situaciones a través del inicio de un proceso de **construcción de su visibilidad**.

⁸ Incluyo aquí los factores personales, familiares, institucionales, comunitarios, etc.

⁹ En relación a este tema se puede consultar **TRAVI, Bibiana (2001): La investigación diagnóstica en Trabajo Social: la construcción de problemas a partir de la demanda de intervención profesional**. En: AA.VV: El diagnóstico social. Espacio Editorial, Buenos Aires.

La importancia de identificar dichos conceptos y de precisar su contenido, constituyen dos operaciones conceptuales-cognitivas centrales que a su vez pueden traer aparejadas serias implicaciones ético-políticas.

Por ejemplo, el caso de una familia que genéricamente está en una “situación de pobreza”, ¿la entrevista versará sobre los mismos temas o será igual el abordaje profesional si está en una situación de indigencia, o si es una familia en proceso de “pauperización”?, o en el caso de adultos mayores sin cobertura social ¿qué diferencias se presentan entre aquellos que están “desafiliados” y los que están en una situación de “vulnerabilidad” (en términos de Castel, R. 1995;15).

¿Cuáles son las mediaciones teóricas necesarias para el diseño y la elaboración de diagnósticos y de estrategias de intervención. ¿Con que criterio voy a realizar estas diferenciaciones?. ¿Cuáles son las preguntas que debería hacer para describir cada situación particular?.

Antes de avanzar ilustraremos el proceso a seguir con un ejemplo.

Hace unos años, con un grupo de estudiantes que iniciaban sus Prácticas de Formación Profesional¹⁰ en una Sociedad de Fomento, la “*demanda*” de los miembros de la institución, estaba relacionada con la necesidad de “*intervenir con urgencia*” porque en el barrio había “*muchos viejitos solos y abandonados, que no tenían para comer, estaban si remedios..*”, etc.

El trabajo conjunto entre los referentes institucionales y los estudiantes fue en primer lugar el de **identificar** cada uno de los **conceptos presentes en la demanda** e ir **precisándolos y definiéndolos**. De manera tal que a lo largo de unas semanas, fuimos todos teniendo claridad acerca de que era “un viejito”, (es decir, a que grupo etéreo pertenecía), qué significaba estar “solo o abandonado” (tomando en este caso el concepto de “zonas de cohesión social” que propone Castel, R. en particular respecto del tipo de inserción relacional), analizamos en que “situación de pobreza” estaban (indigencia, pobreza estructural, pauperización según la categorización que propone el INDEC), etc.

En esta tarea, los referentes institucionales iban profundizando la descripción de la situación a través de su conocimiento, de su experiencia y sus perspectivas, y con los estudiantes íbamos aportando conceptos, definiciones, tendientes a poder precisar cuales eran las situaciones sobre las que deberíamos centrar el diagnóstico.

A partir de estas precisiones conceptuales, se elaboró el diseño de la investigación diagnóstica cuyos resultados dieron lugar posteriormente al diseño de estrategias de intervención concretas. Dichos conceptos fueron las herramientas tanto para la problematización de la demanda como para el diseño de los instrumentos, la elaboración de entrevistas, etc. Así sus resultados permitieron dar cuenta, entre otros aspectos, que “de un total de 25, sólo 5 *viejitos* estaban *solos y abandonados*” es decir, se trataba de hombres y mujeres, mayores de 65 años, que se hallaban en situación de indigencia, aislamiento relacional, ausencia de cobertura social, etc. y el resto si bien atravesaba una situación de pobreza, su situación difería según la presencia de diversos factores como, familiares a cargo, recursos sociales/institucionales, inserción en actividades comunitarias, etc.

De los resultados del diagnóstico se desprendieron, obviamente estrategias de intervención diferenciadas según la situación de cada grupo¹¹.

El papel de los conceptos ordenadores en los procesos de definición y descripción en el marco de un diagnóstico social.

Toda Investigación Diagnóstica o Informe Social, incluye alguna forma de *descripción*. Sin embargo, con frecuencia la misma toma la forma de una “enumeración de objetos” con escasa relación entre ellos, e inclusive con el problema a abordar. Por ejemplo, en un Informe socio-ambiental por un caso de violencia

¹⁰ En el marco de las Asignaturas Trabajo Social I y II a mi cargo. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Luján.

¹¹ Este proceso tuvo una duración de 6 meses, y desde ya es mucho más complejo de lo que se describe.

conyugal o maltrato infantil, se presentan extensas enumeraciones de los “materiales de construcción de la vivienda”, y casi nulas referencias al problema en sí, como serían indicadores de abuso, factores de riesgo, etc. Es decir, no se explicitan las categorías teóricas a partir de las cuales se realizó dicha descripción.

Una **descripción** es una estrategia discursiva/expositiva, que permite caracterizar “algo” a partir de sus características esenciales. En tal sentido puede hacer referencia a:

- **objetos** (animados o inanimados): permite determinar las *partes, características, propiedades o atributos* de un objeto (forma, dimensiones, ubicación, particularidades, duración, etc). Presenta al objeto en su apariencia exterior.
- **acciones y procesos**: demuestra *como se desarrolla una acción o situación*, sus particularidades, como se va dando en el tiempo.
- **espacios físicos**: su finalidad no es enumerar los objetos sino *establecer relaciones* entre ellos. Por ejemplo, dar cuenta de un determinado lugar a partir de que elementos encontramos en él, pero fundamentalmente a partir de como relacionan y se ordenan en dicho espacio físico.

Como toda estrategia discursiva, nunca se presenta en estado “puro”, es decir, que se combina con estrategias *expositivo-explicativas o argumentativas*, y en el caso de un Diagnóstico o de un Informe Social, la descripción será un insumo básico para el desarrollo de las mismas.¹²

Asimismo, cuando esta descripción debe ser presentada para el conocimiento de un tercero, será imprescindible tener en cuenta la relación que debe establecerse en toda estrategia comunicativa, es decir, la relación entre “lo descripto”, “quien describe” y “el destinatario”.

En tal sentido, se tendrá cuenta:

- La *relación con el interlocutor y finalidad* de la descripción,
- la *selección de los aspectos relevantes* según el objetivo que la orienta,
- la *jerarquización* de dichos aspectos,
- la *relación* entre sus elementos fundamentales.

Uno de los recursos en los que se combinan los procesos de descripción y explicación es la **definición**, que consiste en *establecer el significado de un término-concepto, en especificar el alcance de su significado o introducir una nueva acepción a un término ya existente*. En tal sentido, permite establecer una “*equivalencia entre el término y su significado*” (Adelstein, A. 1998). Es decir, que la definición permite tanto actualizar viejos conceptos, como crear nuevos términos que hasta el momento no habían encontrado su forma de expresión.

Como plantea Coraggio, J. L. (1996; 91) toda **descripción** implica el ordenamiento de un campo de datos a fin de aprehender ciertos fenómenos. Tal clasificación implica a su vez, la aplicación de **recursos ordenadores**, de **criterios de selección y clasificación**. Al mismo tiempo, los datos no constituyen la simple y directa representación de los hechos puesto que su naturaleza instrumental los caracteriza como contruados por el analista.

En el caso de los diagnósticos sociales, la descripción debe ser aplicada a un *objeto de intervención social* ampliado, cuya definición implica determinar, los procesos sociales y los agentes concretos fundamentales, considerando la articulación interna y “externa” de los contornos y elementos de la sociedad (Op. Cit.; 97). Será el **marco conceptual**, entonces, el que permitirá orientar la delimitación, discriminando entre lo que es esencial y lo que es accesorio.

¹² Como plantean Arnoux, E y otros (1996;27), “... a raíz de la finalidad que poseen, los textos poseen características composicionales que remiten a formas prototípicas de organización. Se trata de las llamadas secuencias textuales: la narrativa, la descriptiva, la expositivo-explicativa, la dialogal, la argumentativa y la instruccional. Así en un mismo texto, “coexisten diversas secuencias aunque siempre hay una que predomina sobre el resto”.

Con respecto a los conceptos ordenadores, es muy interesante considerar la propuesta que realiza Zemelman, H. (1987)¹³ respecto de su doble función: es decir, su funciones *teórica* y *epistemológica*.

Con respecto a la primera, si consideramos la teoría como “un conjunto de proposiciones articuladas que pretenden dar cuenta de un determinado real” (Escolar, C 2000;25), debemos tener en cuenta que todo *concepto* forma parte de *problemáticas teóricas* más amplias¹⁴.

Las teorías pretenden hacer afirmaciones válidas sobre aquella porción de la realidad que han tomado como objeto, (Saltalamacchia, H. 1992;49), y en la medida que como ya se mencionó, los conceptos forman parte de estructuras más amplias, presentan una “imagen acabada” del hecho. Si los conceptos sólo son utilizados únicamente en este sentido, plantea el autor, “obturán” o “cierran” el proceso de investigación porque ningún hecho social es estático. Por lo tanto, si pensamos que la teoría es el único lugar desde donde pueden surgir las hipótesis, sólo encontraremos aquello que está previsto de antemano.

De manera que, la función teórica debe estar articulada con la función epistemológica. Desde el punto de vista epistemológico, el papel de estos conceptos es el de permitir ampliar la mirada, abrir el campo de la percepción hacia nuevos interrogantes. De allí que Saltalamacchia H. (Op.Cit) considera a esta función como “heurística, para enfatizar esa procura del descubrimiento que tienen en este caso los conceptos ordenadores”.

Aquí cobran nuevamente relevancia los procesos de *mediación conceptual* dado que *ninguna situación particular que se pretenda conocer puede ser deducida directamente desde el marco conceptual o las grandes categorías*.

Siguiendo esta línea argumental, optamos por un enfoque integrador de la totalidad social y por una perspectiva epistemológica donde prima la idea que “*el hecho se conquista contra la ilusión del saber inmediato, ...se construye y comprueba*” rechazando el empirismo que reduce el acto científico a una comprobación, y jerarquizando epistemológicamente los actos científicos, es decir, subordinando la comprobación a la construcción y la construcción a la ruptura (Bourdieu, P. Op. Cit.; 25).

Por lo tanto, la noción de *vigilancia epistemológica* desarrollada por Bourdieu, es un aporte fundamental en todo el proceso de construcción de diagnósticos, dado que ella “se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos”, y porque nos hallamos ante el “obstáculo epistemológico por excelencia”, es decir el de la familiaridad y proximidad con el objeto en cuestión, “porque produce continuamente concepciones o sistematizaciones ficticias, al mismo tiempo que sus condiciones de credibilidad” (Op. Cit; 27).

Reflexiones sobre la formación académica y el ejercicio profesional

Considero que para avanzar hacia la superación de los obstáculos mencionados, es fundamental reflexionar sobre el rol docente, en particular en aquellas asignaturas de carácter metodológico o vinculadas directamente con el **aprendizaje de la intervención profesional**.

En tal sentido, el docente debería cumplir la función de facilitador, es decir quien debe garantizar a lo largo del proceso pedagógico, la integración de la teoría generando las condiciones de posibilidad, para la conformación de *sujetos epistémicos y de pensamiento* (en términos de Wloslo, M.)¹⁵.

Es decir, nuestros alumnos llegan a la formación profesional con experiencias, saberes, conocimientos, propios del sentido común, el cual se caracteriza por ser “un conocimiento que no se conoce” (M de Certau, citado por Wloslo, M.) y el *pasaje de este saber práctico, al conocimiento teórico no es directo*,

¹³ Citado por Escolar C. (2001) y Saltalamacchia (2002) Ops. Cits.

¹⁴ Por ejemplo, la violencia conyugal está enmarcada en la problemática de la Violencia Familiar y la precariedad laboral o la desocupación, está incluida en las problemáticas relacionadas con el empleo.

¹⁵ Este tema está desarrollado en **TRAVI, Bibiana (2004b)**.

ni automático, ni transparente, sino que requiere de un enorme esfuerzo que incluye estudio, comprensión, asimilación, entrenamiento, etc.

El trabajo intelectual es de gran complejidad como para suponer que los estudiantes, luego de "ir al Centro de Prácticas" o de leer un texto podrán poner en juego "en forma instantánea", las herramientas necesarias para su comprensión y análisis. De manera tal que, la "*práctica en terreno*" debe ir acompañada de la "*práctica teórica*", dado que el hacer no desencadena automáticamente el proceso de reflexión sobre ese hacer.

Por lo tanto, así, como los metodólogos empiezan a reconocer que el enseñar metodología de la investigación no es equivalente a "aprender a investigar", los Trabajadores Sociales deberíamos tener en cuenta que enseñar "que es la IP" o desarrollar en las clases numerosos marcos teóricos, no implica que los estudiantes "*aprendan a intervenir desde una perspectiva que integre las diversas dimensiones constitutivas de la disciplina*".

En tal sentido, deberemos apelar a las herramientas conceptuales, que como cualquier otra herramienta, "hay que aprender a usarla" a través de un proceso de enseñanza gradual y continuo.

Por ende, es "en la situación" ante el caso concreto, como los estudiantes, con la guía del docente pueden ver como "reacciona la teoría", como a partir de determinadas categorías teóricas se abren las posibilidades de comprensión, y como a través de determinados conceptos la practica se *enriquece o empobrece*¹⁶.

El desarrollo de estas capacidades darán como resultado la constitución de un Sujeto Epistémico, que pueda comprender "*que no son las relaciones reales sobre las cosas, sino las relaciones conceptuales sobre los problemas*" y sus **posibilidades de comprensión y abordaje**, lo que constituyen el criterio de delimitación de un Objeto de Investigación e Intervención.

De manera que el rol del docente desde esta perspectiva, esta íntimamente vinculado con el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes propias del trabajo intelectual, (las cuales se complementan con las que son propias de la IP)

En relación al **ejercicio profesional** y a la **construcción de su legitimidad**, tema convocante de este seminario, creo relevante hacer hincapié en un doble aspecto:

- el de la legitimidad de la **profesión** y de sus **profesionales**
- y la legitimidad de las **demandas sociales**, es decir de su reconocimiento público, en pos de garantizar mejores condiciones de vida para la población con escaso o nulo acceso a los derechos más elementales.

Considero que en este proceso, los diagnósticos sociales pueden jugar un papel relevante. Lamentablemente, en muchos servicios sociales, el diagnóstico suele ser una operación de rutina, despojándolo de su *papel central como fundamento de una intervención fundada*.

La calidad de los diagnósticos sociales se visualiza en la *posibilidad de comprensión de la situación problema* y en la *pertinencia de sus resultados* en la medida que aporten los elementos necesarios y suficientes para contribuir a la resolución de dichos problemas.

A su vez, ponen en juego las *competencias profesionales* y dan cuenta de la convicción (o no) de los profesionales de convertirse en **actores políticos**, en interlocutores válidos a la hora argumentar y de tomar decisiones vinculadas con las *demandas y necesidades sociales* de las personas con las que trabajamos, y que encuentran en los servicios sociales la "última ventanilla" en la estructura organizativa del Estado, para satisfacer sus necesidades y hacer valer sus derechos.

Estoy convencida del enorme potencial teórico e instrumental con el que contamos para lograrlo y para avanzar hacia una resignificación del concepto de Política Social, concebida "como espacio de relación",

¹⁶ Por ejemplo la diferencia sustancial entre el concepto de niño /a y el de menor.

desde la cual la función de lo público es “iluminar los sucesos humanos al proporcionar un espacio de apariencias, un *espacio de visibilidad*, en que hombres y mujeres pueden ser vistos y oídos y *revelar mediante la palabra y la acción quienes son*” (Arendt, H., 1997) ¹⁷.

Quizás entonces, se pueda superar el hecho de concebir al diagnóstico como un “procedimiento de rutina”, en el cual se presenta un listado preestablecido de “datos objetivos”, para pasar a un enfoque que dé cuenta de todos los aspectos asociados al problema, que permitan no sólo “una fotografía” de la situación actual, sino que contribuya a hacer visibles los *procesos que generan y legitiman la desigualdad*.

Necesitamos entonces más que nunca “volver a las preguntas, a los conceptos, por un despliegue de definiciones”, en el sentido que el empleo correcto de la palabra no sólo será una cuestión de gramática lógica, sino de perspectiva histórica, puesto que cierta sordera a los significados lingüísticos, ha tenido como consecuencia, un tipo de ceguera ante las realidades a las que corresponden (Op. Cit.).

Bibliografía

AAVV (2001): El Diagnóstico Social. Proceso de conocimiento e Intervención Profesional. Espacio Editorial, Buenos Aires.

AAVV (2001): Escribir: apuntes sobre una práctica. EUDEBA, Buenos Aires.

ADELSTEIN Andreína y otros (1998): *Taller de Lecto-Escritura: aspectos académicos del discurso científico- académico*. Universidad Nacional de General Sarmiento, San Miguel.

ARNOUX, Elvira y otros (1996): *La identificación de secuencias textuales. Secuencias dominantes en los textos académicos: entre la exposición y la argumentación*. En: Talleres de lectura y escritura – Textos y actividades – Oficina de publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, Bs. As.

ARENDRT, Hanna (1997): ¿Qué es la política?. Editorial Paidós, Buenos Aires.

BESSE, Juan (2000): Prácticas de escritura y diseño de la Investigación Social. En: Escolar, Cora (Comp.) (2002)

BOURDIEU, Pierre - WACQUANT, Loïc (1995): Respuestas para una antropología reflexiva Editorial Grijalbo, Méjico.

BOURDIEU, Pierre et al. (1994): El oficio de sociólogo. Siglo Veintiuno de España Editores.

CORAGGIO, José L. (1996): *Diagnóstico y política en la planificación regional: aspectos metodológicos*. En: HINTZE, S. (organ.) Políticas sociales: contribución al debate teórico metodológico. Colección CEA – CBC, UBA, Buenos Aires.

COSTA, Ricardo (1997): *Estrategias de Intervención como teorías de la acción en acción*. En: Rev. Acto social. Córdoba, Año V, N° 17.

ESCOLAR, Cora, Comp. (2000): Topografías de la investigación. EUDEBA, Buenos Aires.

FERRO, Fabiola y CONTURSI, María Eugenia (2001): Los géneros académicos. Prociencia. Bs. As. (en prensa). Págs. 4 a 32.

GIL ANTÓN, Manuel (1997): Conocimiento científico y acción social. Crítica epistemológica a la concepción de la ciencia en Max Weber. Editorial Gedisa, Barcelona.

¹⁷ Negrita nuestra. Citada por Birulés, F. (1997).

PONS, I. (1993): Programación de la Investigación. Cuad. Metodológicos, Centro de Investigaciones Sociales, Madrid.

SALTALAMACCHIA, Homero (2002): Del proyecto al análisis: aportes a la investigación cualitativa. Texto inédito.

_____ (1992): Historias de vida CIJUP, Puerto Rico.

TRAVI, Bibiana (2004a): *"La construcción de la invisibilidad de la Violencia hacia la mujer en el ámbito doméstico. Un estudio de caso: Dcción. de Medicina Preventiva y Atención Primaria de la Salud, Municipio de Luján, Pcia. de Bs. As".* Maestría en Política Social, Facultad de Ciencias Sociales, Secretaría de Pogrado, UBA, Buenos Aires. Directora: Cora Escolar.

_____ (2004b): *¿Qué y cómo se "enseña" y qué y cómo se "aprende" en las Prácticas de Formación Profesional? Reflexiones a partir de la experiencia en la Carrera de Trabajo Social de la UNLu*". ENCUESTRO ACADÉMICO NACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE FORMACIÓN ACADÉMICA EN TRABAJO SOCIAL (AAFATS) 29 de Septiembre al 1º de Octubre de 2004, Ciudad de Luján – Provincia de Buenos Aires

_____ (2001): *La investigación diagnóstica en Trabajo Social: la construcción de problemas a partir de la demanda de intervención profesional*. En: AA.VV: El diagnóstico social. Espacio Editorial, Buenos Aires.

WLOSKO, Miriam (2002): *Sujetos en tránsito: de la subjetividad práctico-profesional a la conformación de un sujeto epistémico*. En: Rev. Litorales. Año 1, N° 1, Noviembre. Edición virtual.