

## Trabajo Social y abordaje en lo grupal: una mirada desde nuestras prácticas docentes

Por Mg. María Cecilia de los Ríos, Lic. Luciana Dell’Oro Pineda y Esp. Paula García Mavrich

**María Cecilia de los Ríos.** Lic. en Trabajo Social y Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Políticas Sociales. Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

**Luciana Dell’Oro Pineda.** Lic. en Trabajo Social. Docente de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

**Paula García Mavrich.** Lic. en Trabajo Social y Especialista en Políticas Públicas de Niños, Niñas y Adolescentes. Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de San Juan. Equipo Técnico Juzgado de Familia – Poder Judicial San Juan, Argentina

### **Educación como forma de intervención en el mundo**

La educación es un complejo desafío en un constante devenir. Lejos de ser un proceso estático, neutral y definido rígidamente, es siempre problemático, podemos decir que es siempre político.

Hoy nos proponemos construir relatos a partir de nuestra tarea docente en la Universidad Pública de la Provincia de San Juan (Argentina). Esta oportunidad nos posibilita detenernos para reflexionar nuestro camino para así poder, desde los aciertos y desaciertos, comprometernos con (y desde) una educación indisolublemente unida al contexto actual en el que nuestras trayectorias de vida tienen lugar y desde la creencia que el conocimiento es construcción constante y lucha colectiva.

En los últimos años, el ejercicio de la docencia en instituciones públicas estuvo permanentemente bajo la mirada estigmatizante de importantes sectores que buscaron desvalorizar nuestras prácticas conjuntamente con nuestros lugares de trabajo desde su lente meritocrática y antipopular. Consideramos que narrar nuestras experiencias es una de muchas formas de resistencia en tanto posicionamiento ético-político, y a la vez, un medio por el cual instalar nuestras voces en el debate público.

El desafío primero como equipo de trabajo, se nos presentó al elaborar críticamente la Planificación académica que es solo un momento dentro del continuo proceso pedagógico. Lo pensamos como un desafío pues si bien es una serie de pautas formales a cumplir en el ámbito institucional, implica al mismo tiempo, un posicionamiento que como Trabajadoras Sociales Docentes asumimos en una Universidad Pública situada en la Argentina de hoy.

En el modo de organizar los contenidos al interior de la asignatura se encuentra el supuesto que un aprendizaje significativo ineludiblemente es aquel que se apropia del contexto en el cual se produce, es decir, que el conocimiento tiene una dimensión política porque es situado en tiempo y lugar, como de igual modo, es una mediación con otras y otros (Freire y Faundez, 2013).

Ese momento nos instó a pensar dicha planificación más que como propuesta técnica instrumental de pasos a alcanzar, como la materialización de lo que colectivamente venimos

construyendo y deconstruyendo. Esto a su vez, incluía mirar desde dónde y hacia dónde se dirigen nuestras intervenciones educativas. Fue resultado también -provisorio y siempre cambiante- de cuestionarnos a nosotras mismas.

A partir de ese marco, manifestamos que la educación como acto político alude a una toma de posición, esto es, la elección como educadoras de ciertos valores, fines, rupturas y opciones ético-políticas a partir de los cuales sustentamos nuestras prácticas profesionales docentes. Asumimos a la educación como un proceso principal para la transformación social, necesaria para reflexionar acerca de las relaciones de poder y sobre las situaciones de desigualdad social. Una educación que recupera procesos de luchas y resistencias sociales que se tejen en nuestra actual coyuntura histórica tendiendo a una sociedad más humana, más justa y democrática.

Paulo Freire es quien señala a la educación como práctica política, de libertad y como “...forma de intervención en el mundo” (Freire, 2012: 93) que traspasa lo técnico, pues a partir de ella podemos emprender procesos de transformación del orden social o, por el contrario, asegurar un equilibrio inalterable a la realidad del mundo tal cual es. De este modo, a través de nuestra propuesta pedagógica nos encontramos frente al reto de contribuir a proyectos societarios emancipatorios por medio de una lectura histórica-crítica de nuestras sociedades o seguir reproduciendo prácticas educativas que trunquen la problematización de la realidad social favoreciendo a la invisibilización de formas de opresión que son resultados de las lógicas capitalistas de producción y reproducción de nuestras sociedades.

Existe entonces, un vínculo inmovible entre educación y la realidad que vivimos, en la que creamos, en la que creemos; vínculo como elemento clave que permite alejarnos de enseñanzas que no traspasan las aulas y se retroalimentan desde sí mismas. Buscamos así distanciamos de procesos educativos de laboratorio donde no se dejan en claro sus raíces ni los objetivos que buscan alcanzar, en fin, de prácticas de enseñanzas individualistas y descontextualizadas como una serie de pasos a seguir en cualquier parte, en cualquier tiempo y a fin de cualquier propósito.

Como contracara, se vuelve posible pensar y construir políticamente una educación concientizadora dentro de espacios de libertad que estimule una ética comprometida con las situaciones de nuestro pueblo que truncan o vulneran el reconocimiento y ejercicio de sus derechos. Una educación que priorice la lectura crítica de la sociedad en la que se despliega y de la cual es parte, que tienda a poner en cuestión lo que a primera vista ve y cree, una educación que encuentre en las preguntas que se haga una forma de volver a mirarse en sus supuestos y convicciones, una educación que cuestione los prejuicios y estereotipos del sentido común tan fuertemente instalados e incorporados tanto en nuestras formas de ver como de actuar.

Se vuelve preciso interpelar nuestra propia mirada del mundo, nuestro lugar, nuestras certezas arraigadas y naturalizadas que, aún sin saberlo, tienen fuerza de etiquetamiento, de clasificación, de habilitación de ciertos modos “válidos” de vida y exclusión de otros. Nuestra perspectiva debe ser analizada porque es ella la que puede autorizar u obstaculizar ciertos procesos de interpretación e intervención en lo social. En ese sentido, la Universidad Nacional de San Juan como agente protagónico en la defensa y reivindicación de conquistas sociales en el marco de un proyecto popular, instó a la comunidad educativa a definir integralmente estrategias que sean herramientas y caminos para la transformación social y cultural del pueblo (Consejo Superior de la Universidad Nacional de San Juan, 2016).

Desde allí, la aspiración deviene en generar desde la asignatura espacios democráticos donde se pongan en juego estrategias y herramientas teóricas, metodológicas, epistemológicas y ético-políticas que tiendan a que los estudiantes incorporen actitudes reflexivas y cuestionadoras de lo

que leen, observan, registran, escriben, reflexionan, analizan y sistematizan. Sin ello, será imposible pensar en profesionales que logren ir más allá de lo que a primera vista se presenta, de la opacidad de las cosas que oculta las construcciones arbitrarias de lo social. Desde esa perspectiva, compartimos la afirmación de Peralta, Bermúdez y García Elettore:

...que las universidades tienen responsabilidad en la formación de personas que trabajen por el cumplimiento más amplio y abarcativo de los derechos humanos, acreditando no sólo profesionales de excelencia sino agentes que actúen desde un proyecto ético político tendiente a construir mayores posibilidades de libertad, justicia e igualdad. (2016: 412)

Más aún, en tiempos donde la meritocracia se ha legitimado y el individualismo profundizado a pasos acelerados, consideramos una prioridad disputar sentidos sobre los procesos educativos de los que somos parte y, dentro de ellos en particular, revalorizar las corporalidades que en general hemos “olvidado” como fundantes de toda experiencia singular. Corporalidades sobre las que no se reflexiona pero que son el elemento indispensable de cualquier práctica educativa.

Si bien históricamente la educación formal disoció lo racional de lo emocional, nos planteamos propulsar la construcción de lazos afectivos que nos unen de forma conjunta; generar espacios donde nos permitamos emocionarnos y afectarnos; a construir puntos de encuentro entre el aprendizaje y el placer. Estos supuestos son una deconstrucción del aula como tradicionalmente fue pensada/creada, es un quiebre de formas verticales de las relaciones y es una ruptura que implica tomar los cuerpos como construcción social y parte sustancial del proceso de conocimiento.

Apuntamos a un tipo de aprendizaje que haga surgir las re-significaciones de lo aprendido desde las corporalidades a partir de las cuales son posibles los interrogantes, los deseos, los sueños, los amores, las utopías y las resistencias. “El ser humano aprende porque desea, porque es cuerpo. Por eso el aprendizaje no está separado del cuerpo. Al marginar el cuerpo, la educación excluye el placer del aprendizaje.” (Méndez, 2010: 30)

Al mencionar que el placer es parte constitutiva de los procesos de aprendizajes significativos, sin por ello desconocer lo instrumental-racional, estamos haciendo hincapié en la potencia de las corporalidades y las afectaciones que nos llegan y que construimos desde nuestro mundo circundante. Afectaciones que son uno de los elementos primordiales si lo que buscamos es una educación comprometida con la justicia social en nuestras sociedades, cuestión que trasciende una perspectiva mercantilista del proceso educativo materializado en las instituciones como es el caso de nuestra Universidad Pública.

Las experiencias de aprendizajes son singulares por las condiciones objetivas y subjetivas en las que transitamos nuestras propias trayectorias. Aprendemos por nuestros cuerpos puesto que no es posible que vivencias vayan por fuera de ellos. Una Pedagogía Erótica, tal como lo plantea Méndez citando a Escobar, se encuentra estrechamente vinculada a esos supuestos.

Para Escobar (2007) la pedagogía erótica está vinculada al esfuerzo por leer la realidad, por pronunciar el mundo y transformarlo desde los ambientes educativos. Se trata de una perspectiva que se inspira en el pensamiento de Pablo Freire y que implica el reconocimiento de las otras personas, así como el reconocimiento y valoración de las diferencias que existen entre seres humanos que participan en los procesos educativos. Por eso mismo, la pedagogía erótica es también una ética erótica. (2012: 30)

De igual modo, esta forma de entender el aprendizaje insta al diálogo entre diferentes opiniones con la finalidad de crear otros discursos más allá de los hegemónicos y dogmáticos que nos han adormecido a la vez que entrampados en el sentido común. El sentido común es un aspecto a abordar en nuestros encuentros áulicos, una ruptura con él es indispensable para diferenciar nuestras prácticas profesionales de Trabajo Social de las prácticas sociales en general.

Es el aula el espacio que debe provocar diálogos diversos donde las posiciones y las trayectorias de vida detrás de cada una de las voces se pongan en juego. El punto de partida no puede ser nunca la clase repetida, los conceptos abstractos, la realidad opacada que queda en la puerta del aula, más bien, procuramos que la pregunta sea el inicio de todo conocimiento (Freire, y Faundez, op. cit.).

Desde el pasado año nos encontramos trabajando en nuestros encuentros con estudiantes desde esas nociones. De la misma manera, facilitar que la voz de estudiantes sea expresada y valorada como relevante en el proceso educativo consideramos que es un aspecto imprescindible. Los vínculos educativos deben sostenerse desde ese tipo de participación que problematiza (explícita y/o implícitamente) la verticalidad de posiciones en el campo del saber.

La mirada liberadora de la educación que insistimos en adoptar habilitó que en diferentes actividades llevadas a cabo, los estudiantes manifestaran desde sus discursos las limitaciones con respecto, por ejemplo, a la disposición de las aulas como forma de estructura depositaria del conocimiento y cuestión prioritaria a resolver. Sin embargo, también se identificaron prácticas que cuestionaron y rompieron con formas “establecidas” y “ya conocidas” de los espacios educativos, que permitieron la crítica y la interrogación. Esta puesta en diálogo es igualmente necesaria pues es uno de los sustentos de los contenidos específicos de la asignatura que versan en la intervención del Trabajo Social desde la dimensión grupal.

Concebimos al Taller en tanto modalidad específica de asignaturas en la Licenciatura en Trabajo Social, como un espacio de aprendizaje que se sustenta en una primera afirmación: el conocimiento científico y su aprendizaje no parten de cero. Es por ello, que encontramos necesario detenerlos un momento en el concepto de ruptura como punto de partida.

La ruptura epistemológica desarrollada por Bachelard involucra una ruptura con el sentido común, con los supuestos que orientan nuestras experiencias prácticas del mundo ordinario. Dicha ruptura es la que habilita al científicismo a no tomar por objeto aquellas representaciones construidas desde la lógica de las prácticas sociales que son los esquemas de percepción que dan sentido al mundo social y se ajustan a las condiciones objetivas de las que son producto y productoras (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Esta concepción de ruptura, al mismo tiempo asume, como expresábamos en base a la fundamentación de Bachelard, que nuestro conocimiento no comienza desde cero, por lo cual, ella provoca un quiebre a nuestros conocimientos anteriores, a nuestros frecuentes modos de pensar y, por otro lado, nos asegura al mismo tiempo que la realidad no es espontánea ni autoevidente sino que es una construcción.

El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jamás es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamás "lo que podría creerse", sino siempre lo que debiera haberse pensado. (2000: 15)

Para lograr una ruptura contra estas nociones previas es necesario aplicar procedimientos permanentes de objetivación y reflexión sobre las prácticas y discursos. Disposición permanente al

distanciamiento que permita convertir en objeto de la mirada analítica a la propia práctica, y al propio discurso.

Sin una reconstrucción teórica tanto del objeto de intervención como de la propia intervención, no es posible hablar de práctica profesional puesto que se deja la puerta abierta para que hable el sentido común, es decir, aquel conjunto de nociones, conocimientos y creencias preexistentes que explican por sí solas lo social y la intervención sobre lo social. De allí que entendamos, en relación a lo planteado por Nora Aquin (1996), al Trabajo Social como intervención fundada y específica, lo que equivale a decir que interviene sobre ciertos objetos desde la racionalidad científica.

### **Trabajo Social e Intervención Social**

La intervención social como ejercicio constante del Trabajo Social es una acción organizada y desarrollada con el objetivo de superar los obstáculos que impiden avanzar en el desarrollo humano y en la mejora de la calidad de vida de agentes sociales, grupos y/o comunidades. Esta mejora se basa en fundamentos éticos-políticos, epistemológicos y metodológicos construidos desde un enfoque global y plural.

Nuestra profesión apunta a diversas formas de intervención, y dentro de ellas, nos parecen significativamente relevantes aquellas orientadas desde una perspectiva de derecho. De hecho, las modificaciones actuales del Plan de Estudios de la carrera en la que llevamos adelante nuestro trabajo, están centradas en apuntalar el eje del mismo a una perspectiva de derechos que se fundamenta en el espíritu de la Ley Federal de Trabajo Social que actualmente regula el ejercicio profesional.

Las formas de abordaje en las que Trabajo Social interviene se generan a partir de escenarios complejos y cambiantes que implican una inevitable mirada y reflexión a la singularidad del encuentro entre lo macro y lo micro social. En ese aspecto, Carballeda refiere que la intervención social:

Se asienta en una inevitable relación con la cultura, teniendo desde allí nuevas oportunidades de reconocer la construcción de procesos discerniendo acerca de las diferentes formas de comprensión y explicación de los problemas sociales desde lo micro social reconociéndolo como atravesado y condicionado por lo territorial, lo macro social y fundamentalmente lo histórico (2013: 3).

De allí que sea preciso analizar al Trabajo Social actuando en contextos que condicionan o limitan las posibilidades de desarrollo de la ciudadanía, teniendo como referencia la Declaración Internacional de los Derechos Humanos y la promoción de la justicia social. Estableciendo un diálogo con el territorio, entre la cultura y la ciudadanía, e intentando aproximarse a la realidad. Esto pone a la noción de experiencia en el centro de las tensiones relacionadas con la forma de construcción de conocimiento, la percepción subjetiva de los problemas sociales y su expresión simbólica. De esta forma, el autor citado destaca la experiencia y perspectiva del “otro” en tanto sujeto activo, para que en forma conjunta y horizontal transformen la situación problemática en un espacio de resolución del conflicto. Se entiende al otro “no sólo como presente en acto sino como un sujeto en movimiento histórico social” (IDEM, 5)

Retomando un poco de historia, la intervención social surge con el afán de explicar y dar respuesta a los problemas emergentes de la sociedad. Quienes dan comienzo al trabajo disciplinar

ponen el foco en reflexiones y análisis sobre los problemas contemporáneos desde lo social, alejándose de posiciones religiosas y morales. En sus comienzos, la intervención social desde una praxis profesional tuvo que provocar quiebres con otras formas de acción social, tal es el caso de la caridad, la filantropía y la beneficencia. Con la influencia del pensamiento médico y biológico propio de sus orígenes, la intervención social se asoció a prácticas normalizadoras, moralizantes, punitivas y pedagógicas que con el transcurrir del tiempo se irían modificando en relación a los aspectos histórico–sociales que atravesaron los procesos de intervención.

Frente a dicho contexto surgió la necesidad de llevar a cabo una reconceptualización de la intervención social. Ésta es pensada desde las relaciones que pueden existir entre los diferentes elementos que conforman una red, sus interacciones y, especialmente, la singularidad de éstas en cada circunstancia. Es justamente en el escenario de la intervención social donde confluyen esos componentes y allí donde se busca realizar una acción programada, organizada y justificada desde un marco legal, teórico y ético–político con la finalidad de mejorar las situaciones de desigualdad social. Está orientada a poder generar estrategias para superar los obstáculos que impiden avanzar en el desarrollo humano y en la mejora de la calidad de vida de agentes sociales en una co–construcción con ese otro, así como facilitar los cambios de aquellas situaciones que supongan un obstáculo para el desarrollo humano y la justicia social.

Entender la influencia en el desarrollo disciplinar de los procesos históricos ha significado comprender aún más a la intervención social, la cual se forja en que es una intervención fundada que se remite a la construcción de los agentes sociales como sujetos de derechos. Según Aquin “se interviene en los procesos específicos de encuentro de los sectores subalternos con los objetos de su necesidad, necesidad que no es solamente de orden material” (2013: 5). El componente simbólico de nuestras intervenciones es un aspecto fundamental que debe ser analizado ya que indisolublemente va de la mano de la dimensión material de nuestras acciones y, más aún, cuando en una considerable cantidad de situaciones somos agentes estatales en ejercicio profesional.

En nuestras sociedades, las formas de intervención del Estado se traducen en la búsqueda de efectos en un plano material, ya que la elaboración de una política y/o programa social puede perseguir impactar en los aspectos económicos y financieros de una sociedad mediante una transferencia de recursos hacia la población que pueden ser de tipo monetarios, en bienes y/o servicios. Pero además, aún cuando sus prácticas se presentan como desinteresadas y técnicamente objetivas, el Estado cumple un papel transcendental en la producción simbólica al disponer de los medios e instrumentos necesarios para elaborar e imponer categorías de percepción y pensamiento que serán aplicadas por los agentes a todo lo que hay en el mundo que los rodea.

El Estado construye realidad en tanto ejerce una labor de institución en las estructuras objetivas y subjetivas asignando las clasificaciones fundamentales para la vida en sociedad, por lo tanto, el Estado goza del poder de prescribir y regular modos de existencia, de habilitar y deshabilitar, incluir y excluir. Podemos decir que, el Estado a partir del monopolio de la violencia simbólica legítima ha instituido universalmente sus visiones, percepciones y representaciones en las cosas y en las mentes de los agentes, lo que para Bourdieu es la doble existencia de lo real (Bourdieu y Wacquant, op. cit. y Bourdieu, 1997).

El campo de intervención que se ubica en la realidad social de los agentes sociales y en un contexto social determinado se fue transformando en nuestro país a lo largo del tiempo. En la actualidad, el horizonte de nuestras incumbencias profesionales planteado por la Ley Federal del Trabajo Social tiende a la “defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos” (Art. 9).

La realidad a intervenir abarca desde las dificultades de sostenimiento de los lazos sociales hasta las problemáticas de la fragmentación, donde emergen nuevas formas de expresión de la Cuestión Social que continuamente van mutando desde una tensión entre las necesidades, los derechos y la diversidad de expectativas sociales. En ese sentido, Carballeda (2012: 8) explicita que la intervención social se presenta como instrumento de transformación no solo desde las circunstancias donde concretamente se actúa, sino también como dispositivo de integración y facilitación de diálogo entre diferentes lógicas que surgen de distintas formas comprensivas/explicativas, no sólo de las problemáticas sociales sino de las instituciones en sí mismas. De esta manera, la intervención da cuenta de una importante capacidad para actuar y generar diálogos entre diferentes instancias, lógicas y agentes institucionales.

En esta dirección y desde los paradigmas de las Ciencias Sociales podemos afirmar que la intervención busca promover, ampliar, restaurar y profundizar la forma de ejercer los derechos de la ciudadanía para poder avanzar en la expansión de la posibilidad de un real y pleno ejercicio de derechos.

Monroy llama *enfoque de derechos* al modelo actual de intervención social dentro de lo que fue su devenir histórico materializado en diferentes modelos, e indica que dicho enfoque:

...se sustenta en la construcción de las condiciones para el ejercicio efectivo, progresivo y sostenible de los derechos humanos integrales, establecidos en el pacto constitucional y en los convenios e instrumentos internacionales, y con énfasis en la pronta efectividad de los niveles básicos de tales derechos. (2005: 55)

Es importante destacar que en los últimos años se valoriza la necesidad de la intervención multinivel con enfoque de derechos que prioriza una práctica profesional integradora uniendo el trabajo individual, familiar, grupal y comunitario. De ese modo, se promueve una práctica profesional que integra diferentes teorías y métodos, enfoques micro y macro sociales, así como la dimensión objetiva y subjetiva.

La intervención social es cada vez más creativa en lo político y en lo técnico, es más pluridimensional y constructiva de caminos no predeterminados en ningún sentido. Quizá lo más importante es comprender que la intervención social se articula a una serie de componentes determinados y determinantes entre sí y que entre pasado y presente continúa la construcción epistemológica y operativa de una profesión que tiene el reto de responder a diferentes demandas sociales de una ciudadanía activa que procura ejercer sus derechos y deberes. Como Carballeda (2013) plantea:

La intervención se transforma de esa manera en un relato a ser reescrito, dilucidado y reconstruido; es decir, en algunas perspectivas para pensar lo metodológico al tipo de individualidad que nos han impuesto durante siglos, lo cual nos permitiría renovar algunos mandatos fundacionales. En América, la intervención en lo social quizás se trate de una reconexión con los otros, con nuestra historia, con nuestro propio mestizaje americano, interpelando a la fragmentación cultural desde la memoria histórica, relacionando la intervención con el desarrollo de lo propio, de lo que el otro tiene. Es decir, una intervención que no agregue ni quite nada, sino que simplemente permita hacer ver aquello que tenemos inscripto en la memoria.

Desde nuestra práctica docente, el abordaje específico de intervención que intentamos se incorpore durante el desarrollo del proceso pedagógico, más allá de conceptualizaciones generales, se encuentra delimitado en el abordaje desde el Trabajo Social en los procesos grupales. A continuación, haremos una breve referencia a aspectos principales para ese determinado proceso que solo puede ser comprendido luego de explicitar nuestros posicionamientos en el campo de la docencia y del Trabajo Social tal como lo intentamos hacer líneas arriba.

### **La Intervención Social en el campo grupal**

Partimos del supuesto que la intervención en procesos grupales desde el Trabajo Social es un desafío constante en nuestras prácticas profesionales que comienza a partir de nuestras prácticas sociales educativas como estudiantes. La misma, se va complejizando en el transcurrir de nuestras trayectorias por los nuevos aportes del conocimiento científico y por la siempre cambiante realidad social.

En concordancia con lo que plantean las autoras Custo y Bilavcik (2016), en nuestros espacios profesionales la intervención en el campo grupal requiere de una estrategia teórica, metodológica e instrumental fundada. Dicha estrategia se conforma por una serie de componentes que a los fines pedagógicos se exponen de manera separada y relacionándolos a la vez, lo cual le otorga unidad y coherencia. El diseño de una estrategia teórica metodológica requiere del análisis y la incorporación de aspectos vinculados a las categorías teóricas y prácticas, no como aspectos escindidos y dicotómicos, sino que ambos se vinculan y relacionan mutuamente.

El espacio social se constituye así en el espacio para la intervención en lo grupal, y por ello es necesario definir y construir el objeto de intervención como así también identificar los agentes que intervienen en las diferentes experiencias grupales y colectivas y la dinámica que se genera en función del vínculo que se establece, para dar lugar al diseño de una estrategia profesional de intervención.

Entre las categorías centrales que abordamos tales como intervención y proceso, también incluimos lo planteado por Dell'Anno (2006: 5) en lo que refiere a *grupalidad* como concepto más abarcativo que grupo. Para la autora, la noción de “grupalidad” permite dar cuenta de la “condición variable de los agrupamientos de personas y/o de un mismo agrupamiento en diferentes momentos de su desenvolvimiento”. De esa forma, los procesos grupales se plantean como herramientas para el desarrollo y fortalecimiento de una cultura de la solidaridad, vinculando las perspectivas de desarrollo psicosocial, intercultural y ciudadano.

De manera más particular, Travi (2017) expresa que el Trabajo Social con grupos es una herramienta que permite intervenir sobre diversas realidades sociales, cuestionarlas, interpelarlas, confrontarlas y hacer que ella misma se critique, transforme, autogestione y produzca cambios; que ubique a quienes participan como protagonistas de su devenir histórico, promoviendo la construcción de nuevos modelos tendientes a la transformación de los sistemas políticos, económicos y sociales generadores de desigualdad desde su micro-espacio. Ya sea generando intervenciones desde el propio campo profesional o trabajando junto con la ciudadanía que se autoconvoca generando la formación de agrupamientos, casi espontáneos y auto-dirigidos, tendientes a la resolución de sus problemáticas.

Dichas situaciones colocarían a profesionales de Trabajo Social como agentes facilitadores y potenciadores de procesos colectivos en situación de reclamos antes hechos de injusticia que obstaculicen el ejercicio y goce de sus derechos.



Frente a dicho análisis y en relación específica a nuestro proceso pedagógico desde el Trabajo Social es que consideramos que el contexto grupal ofrece una vivencia de vinculación, de construcción de relaciones y apoyo que promueve el cambio personal y sirve de puente para la acción colectiva; la responsabilidad colectiva lograda mediante el reconocimiento y la definición común de las situaciones hace posible que los problemas y las soluciones se expresan en colectividad. En este mismo sentido, y en relación al carácter potenciador, se constata que es la propia experiencia relacional y el sentido de pertenencia logrado, la que hace posible los cambios y la permanencia de éstos fuera de la vida del grupo.

Destacamos que trabajar de forma conjunta con grupos conlleva una opción ideológica determinada porque se adjudica poder a la ciudadanía y se pone de relieve la preeminencia de la participación, de la colectividad, del diálogo, de la deliberación, el sostenimiento de la diferencia, proporcionando la voz y la autoridad a quienes se encuentran en situaciones de desventaja, vulneración y/o exclusión social.

### **Reflexiones finales**

Tomamos como propósito narrar(nos) desde la reflexividad y la duda, dialogar(nos) a partir de las texturas de las palabras, de la organización de nuestras clases en estrecha vinculación con las condiciones históricas, sociales, políticas, económicas y culturales. Acercarnos a la realidad y sus singularidades para la construcción de un conocimiento situado y así resignificar los procesos de intervención del Trabajo Social desde la base de una mirada de reflexividad crítica argumentada y respaldada a partir de su dimensión ético-política. Pensando a la intervención como un posible dispositivo de reconstrucción de subjetividades, entendiendo a la necesidad como producto de derechos sociales no cumplidos, considerando a la intervención como un medio y no un fin, dado que contribuye a la integración de la sociedad desde una perspectiva inclusiva.

Por todo ello, consideramos que desde nuestros espacios resulta clave nutrir y construir lo curricular a partir del mundo donde nuestras vidas y prácticas cotidianas transcurren. Reflexionando a partir de un vínculo inmovible entre educación y la realidad que vivimos, en la que creamos, en la que creemos; vínculo como elemento clave que permite alejarnos de enseñanzas que no traspasan las aulas y se retroalimentan desde sí mismas.

### **Bibliografía**

Aquin, N. (1996). "La relación sujeto-objeto en Trabajo Social." En: FAUATS (Org.) *La especificidad de Trabajo Social y la formación profesional*. Editorial Espacio, Buenos Aires.

Aquin, N. (2013). "Intervención social, distribución y reconocimiento en el postneoliberalismo". Revista *Debate Público y Reflexiones del Trabajo Social*. Córdoba. Recuperado el 16/04/2020 de [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/pdf13/2016/03/09\\_Aquin](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/pdf13/2016/03/09_Aquin).

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo Veintiuno Editores, México.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva.*: Editorial

Grijalbo, México.

Carballeda, J. (2013). *La intervención social en escenarios actuales. Una mirada al contexto y el lazo social*. Editorial Espacio, Buenos Aires.

Carballeda, J. (2013). *La Intervención en lo Social desde una perspectiva americana. Algunos aportes de Enrique Dussel y Rodolfo Kusch*. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales. <https://www.margen.org/suscri/numero70.html>, Buenos Aires.

Congreso de la Nación Argentina (2014). *Ley Federal del Trabajo Social N°27072*. Buenos Aires, Argentina. Documento en línea. Recuperado el 15/04/20 de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27072-239854/texto>

Consejo Superior de la Universidad Nacional de San Juan (2016). *Declaración de la Universidad Nacional de San Juan Principios de la Educación Superior en Argentina*. San Juan, Argentina. Documento en línea. Recuperado el 15/04/20 de [http://www.unsj.edu.ar/descargas/noticias/201611111159\\_DeclaracionUNSJextendida.pdf](http://www.unsj.edu.ar/descargas/noticias/201611111159_DeclaracionUNSJextendida.pdf)

Custo, E, y Bilavcik, C. (2016). “Reflexiones desde el Trabajo Social acerca del pensamiento crítico y autónomo en el campo profesional y grupal”. En: *Boletín Electrónico Surá # 236*, marzo 2016 Escuela de Trabajo Social - Universidad de Costa Rica [www.ts.ucr.ac.cr](http://www.ts.ucr.ac.cr).

Dell’Anno, A. y Teubal, R. (2006). *Resignificando lo grupal en el trabajo social*. Editorial Espacio, Buenos Aires.

Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Méndez, M. (2010). “El placer de aprender. Aportes para una pedagogía erótica”. En: *Revista Diálogos de Universidad Nacional de Costa Rica*, Número 6, Archivo digital. Recuperado el 26/02/20 de <http://hdl.handle.net/10972/2043>.

Monroy, I. (2005). “Cambios de enfoque en la intervención social la perspectiva de derechos”. *Revista de Trabajo Social* N° 7. Recuperado el 16/04/2020 de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8475/9119>

Peralta, M.; Bermúdez, S. y García Elettore, P. (2016). “Convergencia entre formación y extensión: intervención preprofesional en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Córdoba.” En: *Revista +E versión digital*, (6), pp. 410-415. Ediciones UNL, Santa Fe. Recuperado el 16/04/2020 de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6372/9331>

Travi, B. y otros (2017). “Trabajo Social con Grupos y el abordaje de Problemáticas Sociales Complejas”. *Revista de Trabajo Social* N° 1. Recuperado el 16/04/2020 de [https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/6.Trabajo%20Social%20con%20Grupos\\_0.pdf](https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/6.Trabajo%20Social%20con%20Grupos_0.pdf)