

**¿Práctica profesional interventiva o investigativa? Tensiones que atraviesan la enseñanza de la metodología de la investigación en la carrera de Trabajo Social.**

Mara Mattioni, Carina Antón y Pablo Granovsky  
maramattioni@hotmail.com  
UNLaM

Las crecientes preocupaciones que incumben al colectivo profesional del Trabajo Social en torno a las relaciones entre la investigación y la disciplina, colocan en evidencia la necesidad y la urgencia de consolidarse no sólo como práctica de intervención, sino como una totalidad que contemple la relación teoría-práctica y; en tal sentido, avanzar tanto en la producción de conocimiento interna como, al mismo tiempo, la necesidad de que este conocimiento retroalimente la intervención profesional permitiendo de este modo la renovación y creación de prácticas innovadoras y originales (Parra, 2010)

Partiendo de las experiencias pedagógicas atravesadas por estudiantes y equipo docente de la asignatura "Metodología de la Investigación Cualitativa" de la Universidad Nacional de La Matanza, la presente propuesta tiene como propósito aportar reflexiones multidisciplinares respecto de la implicancia de la investigación cualitativa y sus relaciones con el Trabajo Social como disciplina, caracterizando la

especificidad consecuente de los procesos de enseñanza aprendizaje de la metodología de la investigación cualitativa en dicha carrera de grado; apostando a generar aportes y presentar posibles controversias así como apoyos y facilitadores pedagógicos.

### **La construcción del conocimiento social y los inicios del Trabajo Social como profesión**

Dentro de las Ciencias Sociales, existen desacuerdos persistentes que fueron adoptando el formato de históricas oposiciones, tales como: teoría-realidad; objetividad-subjetividad; teoría-empiría; objeto-sujeto, dando cuenta del intento de reemplazar el "dato duro" por la aprehensión sensible de la realidad, proponiendo una realidad inmediata a la que se accede a través de lo vivencial despojado de esquemas teóricos.

Sin embargo, esto no representa más que una ilusión de transparencia siendo imposible acceder a las cosas mismas sin mediaciones, considerando que reconocer el protagonismo del sujeto en la construcción del objeto no significa subjetivar ni relativizar el conocimiento de lo social.

Desde este enfoque se reconoce al objeto de las ciencias sociales como de una naturaleza propia, lo que obliga a formular metodologías de abordajes adecuadas; pero simultáneamente entendiendo que las sociedades humanas y los diversos acontecimientos, procesos y problemas sociales, pueden ser comprendidos y explicados y que estas dos alternativas no son incompatibles, aunque deriven de tradiciones epistemológicas desarrolladas en oposición (Grassi, 1993)

La observación de la realidad y la razón como instrumento para el conocimiento, constituyeron los pilares del método, como en las ciencias físico naturales, para descubrir las leyes del mundo social. Los filósofos iluministas se propusieron la tarea de conocer verdaderamente este mundo, por medio del método objetivo. El contexto de crítica y ruptura con el pensamiento de los siglos precedentes y los avances de las

ciencias de la naturaleza, explican el modelo y la fe puesta en la empíria. (Grassi, 1993)

Así las ciencias sociales se fueron definiendo como tales a partir de ciertas rupturas y evolucionando en el sentido de una complejización de su cuerpo teórico y metodológico, en cuyo interior la tensión teoría- empíria se manifestaba en la confrontación entre paradigmas.

La inclusión de la teoría social en la formación específica de los trabajadores sociales se percibió desde un inicio de un modo descalificado, identificado como un academicismo elitista y un alejamiento de la realidad y/o del pueblo. Así, diversas frases impregnaron espacios profesionales aludiendo cuestiones tales como "hay que ir a la realidad", "volvamos a la teoría", "con los pies en el barro", "la teoría nace de la práctica".

A lo largo de la historia de la profesión se fueron sucediendo diferentes niveles de acercamiento con las ciencias sociales atravesados por una concepción dicotómica de la realidad como nivel de pensamiento y por la división del trabajo como manifestación del pensamiento.

Así la teoría y la práctica como componentes enfrentados al respecto de la conformación de la profesión, plasmaron una falsa división al interior de la misma, permitiendo caracterizar dos tipos aparentes de desempeños profesionales.

Por un lado pareciera presentarse una práctica interventiva dirigida a producir alguna modificación en la manifestación de los problemas sociales a través de la actuación; cuyo objeto resulta ser de intervención siendo inmediato o empírico, tales como las situaciones puntuales en las que están involucrados los sujetos enmarcados en los problemas sociales.

Por otro lado es posible advertir una práctica investigativa dirigida a conocer, definir y caracterizar aquello en relación a lo cual se interviene, formular interrogantes, buscar múltiples definiciones e incluso relaciones entre los fenómenos; logrando que la misma profesión se legitime y defina de modo colectivo y autónomo;

siendo su objeto de conocimiento las manifestaciones de los conflictos sociales, los problemas sociales.

En relación a esta división establecida en la práctica de la profesión, es posible advertir que no hay un objeto de la práctica de intervención si antes no se constituye simultáneamente como objeto de conocimiento; teniendo en consideración que el acceso del sujeto a la realidad es siempre mediado por esquemas de percepción e interpretación que son históricamente construidos y conforman el conocimiento cotidiano nutrido por prenociones, estereotipos, imaginario colectivo y etiquetas.

En vistas a revisitar el planteo dualista fuertemente identificado en la historia y el presente del Trabajo Social que dicotomiza conocimiento teórico y empírico y que obstruye la consolidación de un campo profesional relativamente autónomo; la teoría se conforma así como aquello que trasciende lo inmediato, lo evidente, lo concreto, lo sensible para ubicarlo en estructuras y procesos históricos.

A partir de la problematización precedente, es posible afirmar que precisar el problema en su generalidad (la relación teoría-realidad o sujeto-objeto de conocimiento) y en su particularidad (el conocimiento en la práctica del Trabajo Social) permite plantear la cuestión de la investigación y el Trabajo Social en términos que van más allá de una moda circunstancial o de otra riesgosa pretensión de suplantación del rol, como periódicamente ocurre, fruto de una constitución inacabada del campo, más que de las crisis de la profesión.

La distinción expuesta entre la intervención en las situaciones y la producción de conocimiento, que abarca cuestiones axiológicas, epistemológicas y teóricas, *"se basa en la heterogeneidad de los requerimientos específicos de cada una de esas esferas, los condicionamientos y las responsabilidades correspondientes a quienes actúan en ellas. Aún cuando ambos roles sean desempeñados por una misma persona, la producción de conocimiento es heterogénea con la acción"* (Borsotti, 2015 :31)

La pregunta central de la propuesta apunta a porque tratándose de un campo profesional cuyo objeto son las manifestaciones de la cuestión social y la

contradicción de las relaciones sociales expresadas o conceptualizadas como problemas sociales hay, sin embargo, escaso aporte por parte de los trabajadores sociales al conocimiento de su propio objeto; y además, porque al interior del campo del Trabajo Social se potencian (y al mismo tiempo se resuelven por la vía de la simplificación) las dicotómicas características de la confrontación entre paradigmas de las ciencias sociales (Danani, 1994)

Empezar a poner en cuestión las confusiones y simplificaciones que estructuran el campo profesional de los trabajadores sociales, respecto de la producción de conocimiento, viabilizará el repensar la práctica del trabajo Social como práctica profesional autónoma y no como pura actividad, dejando de optar por los fenómenos, renunciando a conocer sus fundamentos, con lo cual la practica deje de estar concebida como puro hacer y logre quebrar el mandato que torno la intervención como una alianza con la realidad inmediata frente a la cual no hay duda auténtica sino convocatoria la modificación con independencia de su sentido (Danani, 1994)

### **El Trabajo Social como una “práctica profesional autónoma” y la necesidad de la formación en metodología de la investigación cualitativa.**

El carácter práctico e interventivo de la profesión, en muchas ocasiones ha sido transmutado por un pragmatismo o inmediatismo de la acción conduciendo indefectiblemente a prácticas reiterativas, burocratizadas y mecánicas. Por ello, históricamente se ha comprendido la categoría analítica de “práctica profesional” sin la principal característica de la misma: la autonomía (Parra, 2010)

Posicionar la práctica profesional como autónoma implica comprenderla como constituida equitativamente por prácticas investigativas y prácticas interventivas que se retroalimentan a sí mismas dialécticamente. Es precisamente la práctica investigativa la que aporta la autonomía que caracteriza a cada profesión.

El análisis minucioso de la categoría analítica "práctica profesional autónoma", que podría impresionar una obviedad, responde a que históricamente los trabajadores sociales han mantenido una relación de exterioridad con la investigación: en algunos momentos aproximándose y en otros rechazándola abiertamente; priorizando, en general, la acción sobre la reflexión, el análisis y la interpretación teórica y contemplando, en muchas ocasiones, al componente investigativo como un mero subsidio, instrumento o accesorio para la intervención.

En este marco, la investigación acción y la investigación participante entendidas como modelo del compromiso vivencial y medio de recuperación de una verdad esencial contenida en el saber del pueblo fueron. Así llegaron a ser asumidas por los trabajadores sociales como metodologías propias de su práctica, reduciendo la confrontación y el debate, y reproduciendo dificultades de un modo "camuflado".

De ahí los trabajadores sociales devinieron en vanguardistas de la investigación por esta vía, que se pretendió enfrentada al teorismo de los investigadores tradicionales suponiéndose a la teoría como mera formalización sin sustento empírico y a la investigación acción, cualquiera sea su orientación epistemológica, como válida y "útil" estando plenamente al servicio de la "práctica interventiva".

Asimismo, la sistematización de la práctica como reflexión sistemática de la vida cotidiana profesional, que tiene como propósito recuperar el hacer, es muchas veces equiparada a la construcción de conocimiento científico propio de la disciplina.

Retomando el planteo de este trabajo sobre las tensiones que atraviesan la enseñanza de la metodología de la investigación en la carrera de Trabajo Social, consideramos la posición que sostiene Elichiry (1987), al señalar que en la investigación se realiza un trabajo metódico y reflexivo en la generación de nuevos conocimientos sobre un determinado campo disciplinario, ubicando que en la formación se produce un trabajo metódico y reflexivo sobre el conocimiento, reconociendo nuevas formas de encuentro entre la práctica interventiva y la investigativa.

La inserción de materias metodológicas en la currícula de la Carrera de Trabajo Social radica en la importancia del conocimiento y la apropiación de las prácticas requeridas para el proceso de investigación, de esta disciplina en particular y de las ciencias sociales en general.

Resulta necesario partir de la metodología como una disciplina instrumental y no sustantiva ya que el saber metodológico consiste en conocer distintos caminos para los diferentes productos de los procesos de conocimiento (monográfico, ensayístico o de la investigación sobre la base de información empírica), lo que es distinto del conocimiento respecto de los fenómenos de los que se ocupan esas disciplinas y que resultan de esos procesos.

El conocimiento metodológico no hace de nadie un científico. En el mejor de los casos, lo hará un conocedor de los caminos posibles para dar respuesta a problemas teóricos o empíricos.

Asimismo, el conocimiento de la metodología no hace de nadie un investigador. La investigación es un quehacer y, como todo quehacer, sólo se aprende haciendo, lo que se logra mediante la conducción del director de la investigación o la incorporación a un equipo de investigación.

De algún modo, esto requiere de la formación de investigadores con capacidad crítica para producir análisis fructíferos y complejos de la realidad, así como la creación de instrumentos y saberes que aporten mejores condiciones para las futuras prácticas profesionales y sus intervenciones, pero diferenciando y valorizando las significaciones de cada una de estas prácticas sociales e históricas, que se entrecruzan y alimentan mutuamente, confluyendo en el encuentro con los otros desde la posición de sujetos de derechos (Barbero, 1998)

## **Particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Metodología de la investigación Cualitativa en la formación de Trabajadores Sociales.**

La inserción de materias metodológicas en la currícula de la carrera de Trabajo Social radica precisamente en la importancia del conocimiento y el adiestramiento en la lógica de la investigación para el desarrollo de esta disciplina en particular y en las ciencias sociales en general. Esto requiere, entre otros factores, de la formación de profesionales con capacidad crítica para producir análisis fructíferos de la realidad así como la creación de nuevos instrumentos y saberes que aporten a la generación de mejores condiciones para el ejercicio de la actividad específica de los trabajadores sociales.

En este sentido, a través de las asignaturas vinculadas con el eje de la metodología de la investigación se apuesta a que los estudiantes comprendan los aspectos teórico metodológicos que involucra este proceso y despierten interés y capacidad para generar problemas de investigación, llevarlos adelante y evaluar aquellos desarrollados por otros. A estos efectos se presentan distintas estrategias metodológicas para que los alumnos conozcan las distintas perspectivas con las que cuentan al encarar un proyecto de investigación; ya sea a través de la propia construcción de los datos como de la evaluación de aquellos producidos por fuentes secundarias y desarrollen una capacidad crítica que les permita decidir los pasos adecuados a seguir.

Los estudiantes que cursan esta asignatura se encuentran promediando el segundo tramo de su formación académica, contando con un bagaje teórico, problemático y metodológico, construido y retoralimentado desde las asignaturas troncales y contributivas cursadas presencial y cuatrimestralmente.

La asignatura que tiene correlación directa es Metodología de la Investigación Social I, cuyo eje temático corresponde a la lógica cuantitativa, mientras que la Metodología de la Investigación Social II, se organiza desde los abordajes epistemológicos-metodológicos de la lógica cualitativa, buscando construir al finalizar



esta cursada la idea de convergencia metodológica, a través de la significación en las técnicas de recolección de datos más usuales en la investigación en ciencias sociales, la evaluación y el análisis de los datos.

Esta correlatividad, también explícita y requiere la cercanía con la asignatura de Sistematización de la práctica profesional, así como también con el espacio del Taller de elaboración final de grado; siendo la intención visualizar la imbricación entre las asignaturas, enlace desde el cual los estudiantes pueden tomar, diferenciar o resignificar los insumos para articular aspectos teóricos y empíricos que viabilicen el planteo de un problema de investigación.

Esta posibilidad de reconocer la asignatura en un plan de estudios concebido como un todo dialéctico nos remite a la expresión de "conocimiento disponible", elegida por sobre la de "conocimiento acumulado"; *"considerando que en las Ciencias Sociales los cambios en las situaciones, la dinámica del conocimiento científico, la diversidad de valoraciones, las variaciones en los métodos para abordar los problemas, hacen poco probable la acumulación de conocimiento. No obstante, el arsenal de conocimiento disponible (conceptual y empírico) provee de herramientas imprescindibles en los procesos de producción de conocimiento"* (Borsotti, 2015: 9)

Los procesos de enseñanza aprendizaje atravesados por equipos docentes y grupos de estudiantes ante las asignaturas de corte metodológico, permiten visibilizar obstáculos significativos que requieren la elaboración de sistemas de apoyo y espacios dialogados de permanentes "controles cruzados" a través de ejercicios prácticos reflexivos.

En primer lugar resulta especialmente relevante el conflicto cognitivo que adquiere lugar ante el proceso de comprensión diferenciada de los problemas de conocimiento y de intervención; revistiendo especial complejidad diferenciar la constitución y el propósito de los objetivos interventivos y los propios de la investigación; en contexto de cierta incertidumbre respecto de la "utilidad", necesidad e incluso pertinencia de la formación en investigación cualitativa (Barbero, 2005)

En este punto otras de las debilidades que manifiestan los estudiantes resultan ser las dificultades para delimitar un tema específico vinculado con el área disciplinar que no los aleje del reconocimiento del objeto de estudio, ensayando con mayor fluidez preguntas de investigación asociadas a prácticas de otros profesionales o fenómenos sociales aislados de su relación social con la disciplina.

A partir de ello, el encuadre de la asignatura apuesta a ponderar significativamente el trabajo en equipo, tanto en el espacio áulico, como en el diseño de proyecto de investigación y su pilotaje en el campo de investigación; propiciando y atendiendo a diversas dinámicas y miradas intra grupo clase y además entre estudiantes y docentes.

Es precisamente el espacio del aula, con lecturas y reflexiones sobre trabajos de análisis, de investigaciones, informes de investigación, protocolos, análisis de casos, observaciones de diversos documentales vinculados a investigaciones de distintas disciplinas de las ciencias sociales, así como particulares de Trabajo Social, el que permite la lectura crítica y la posibilidad de atender a las diversas partes de un proyecto de investigación materializadas.

Respecto de la estructura y dinámica de la asignatura, a lo largo del desarrollo de la misma, los estudiantes construyen un proyecto de investigación en equipos de trabajo, ubicando los escenarios posibles para la implementación de estas dinámicas en formato de pilotaje del diseño evidenciando la viabilidad de su propuesta.

A partir de la modalidad de trabajo en taller resulta posible materializar una construcción colaborativa y reflexiva, comenzando con la selección de un tema vinculado a los conocimientos particulares de la disciplina de Trabajo Social, definición del problema a investigar, estableciendo la justificación, limitaciones y alcances del trabajo, demarcando de objetivos, repensando el marco de referencia, delineando el estado de la cuestión y continuando, a través de la aplicación de técnicas destinadas a la recolección de información con la propuesta de implementar un pilotaje del instrumento metodológico, para finalizar con la sistematización de la

información recolectada, para luego analizarla y exponerla en las conclusiones correspondientes.

### **Los procesos de evaluación en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de la Metodología de la investigación cualitativa**

Los procesos de enseñanza aprendizaje requieren ante las asignaturas metodológicas de una concepción de la enseñanza de grado desde ópticas innovadoras que no se limiten únicamente a la retransmisión de saberes memorísticos, sino que impulsen el uso de los dispositivos comunicacionales que ya forman parte de la sociedad, siendo admitidos como nuevas formas de producir conocimiento.

Así, se apuesta a apartar la dicotomía por la que transita la educación en su cotidianeidad, donde se opone el saber aceptado y consolidado, frente al aprendizaje a través de andamiajes y atravesado por los conflictos cognitivos. Lo mismo ocurre con el rol del docente, el cual se corre del lugar de un simple transmisor de saberes para convertirse en organizador de un nuevo sistema de enseñanza que incluya interrogantes y procesos de formación de equipos de trabajo

A partir de los núcleos presentados, resulta fundamental diseñar pedagógicamente desafíos y conflictos cognitivos que permitan no solo comprender la lógica propia del diseño metodológico de investigaciones empíricas; sino además, desandar el camino para comprender la práctica investigativa en clave de componente imprescindible de una práctica profesional autónoma.

De algún modo, los contenidos teórico-metodológicos adquiridos en el proceso de formación van más allá de los contenidos conceptuales o temáticos; dado que, en general, hacen referencia a habilidades. La combinatoria posible entre conceptos y destrezas, nos lleva a pensar en una mayor heterogeneidad formativa de los estudiantes.

Asimismo, invita a pensar la formación de grado no sólo como la aprehensión de contenidos, sino también cómo, dónde y en qué circunstancias éstos son utilizados, cómo se los interrelaciona o vincula a tales situaciones; es decir, la importancia de incorporar los conceptos a partir de procesos.

*"La formación de los profesionales debe hacer hincapié, entonces, en los procesos formativos en contenidos con los que adquieren actitud crítica, lectura y comunicación académica, procesos de investigación, lectura de la realidad y plasticidad en el manejo de conceptos teóricos; más allá de la adquisición escolarizada de temáticas, pues esos se incorporan, tarde o temprano, por añadidura"* (Carnevalli, 2014: 56)

Este marco requiere una posición constructiva y creativa frente a la enseñanza y el aprendizaje, requiriendo una actitud activa de los estudiantes, sumada al diseño de instancias de mayor autonomía y responsabilidad. Dice Martín-Barbero (2003:45) al respecto *"si ya no se escribe como antes ni se lee como antes es porque tampoco se puede ver ni representar como antes; no siendo ello reducible al hecho tecnológico"* .

La referencia que nos posiciona a la hora de establecer los fundamentos y al hablar de un marco educativo, horizontal y participativo es la pedagogía de Pablo Freire, quien afirma que desarrollar una educación problematizadora exige superar la contradicción educador-educando como una forma de establecer una relación dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Freire propone que el educador se transforme en educador-educando y los educandos en educando-educador. De esta manera, los educandos, en vez de ser dóciles se convierten en investigadores críticos en diálogo con el educador quien también es un investigador crítico. La educación problematizadora exige entonces la reflexión ausente en la educación bancaria.

Una propuesta de trabajo cooperativa requiere de estrategias pedagógicas que posibiliten la participación y la reflexión tanto individual como grupal. Ejemplo de ello resultan ser las actividades que promueven los controles cruzados de propuestas

metodológicas, entre estudiantes, entre grupos de trabajo y entre docentes revisores de propuestas de investigación.

Desde esta concepción del proceso evaluativo se consideran tres ejes metodológicos que se ensamblarán en un proceso dialéctico progresivo y espiralado:

a) La consideración de los conocimientos previos y experiencias que los estudiantes contienen sobre metodología de la investigación;

b) Las propuestas, incluso institucionales, que posibiliten la indagación, búsqueda e investigación bibliográfica y documental sobre el objeto de estudio desde los aportes de los distintos campos disciplinares y

c) La valoración y toma de conciencia de los estudiantes y docentes de aprendizajes sobre procesos de investigación y el trabajo final de la carrera, retomando la dimensión ético política del Trabajo Social como profesión.

Como se señaló anteriormente la metodología es considerada una "disciplina instrumental", en cuanto propone procedimientos y caminos para que las disciplinas sustantivas produzcan sus proposiciones de manera sistemática y rigurosa, válida y confiable.

En cuanto disciplina instrumental, depende de las opciones filosóficas (ontológicas, gnoseológicas, epistemológicas, de la naturaleza humana, entre otras) y disciplinares (positivismo, estructuralismo, funcionalismo, historicismo o constructivismo) que realiza quien se propone producir conocimiento científico, así como el problema científico al que se intenta dar respuesta.

*" Quien se propone producir conocimiento con base científica tiene que tener en cuenta que, al producir conocimiento, está poniendo en práctica alguna opción metodológica y que lo hace desde alguna de esas opciones sobre lo filosófico y lo disciplinar que se han señalado.*

*Nadie que pretenda producir conocimiento científico puede ser ingenuo respecto de estas opciones o supuestos, sean explícitos o implícitos. Sin embargo, la*

*producción de conocimiento científico no debiera detenerse a la espera de que el investigador aclare las implicancias de las concepciones filosóficas y disciplinares por las que ha optado" (Borsotti, 2015: 13)*

Considerando las características epistemológicas y metodológicas que presenta la disciplina de Trabajo Social, al igual que en todo campo disciplinar de las ciencias sociales, resulta necesario trabajar con material proveniente de diversas fuentes, donde se expongan o debatan cuestiones relacionadas con el contenido de la materia así como con aquellos provenientes de la experiencia y recorridos de los estudiantes en campo profesional del trabajador social.

Continuando con la misma premisa sobre la posición activa e interactiva entre estudiante-docente, educando-educador, toma sentido la consideración de evaluación de Steigman (2014), quien expresa que la misma se define como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente, posibilitando tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exigiendo proceso de comunicación por medio de enunciados argumentativos, juicios de valor emitidos y orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarias para la mejora de la práctica.

La evaluación enmarcada visiblemente en un contexto socio histórico, es una práctica condicionada, con determinantes que intervienen en las singularidades y en lo social como totalidad, en los encuadres institucionales, en los objetos de conocimiento, los docentes y grupos de estudiantes.

Así, el proceso de evaluación se conforma a través de instancias de construcción, consideradas dentro de situaciones y propuestas progresivas y secuenciales, pasando de ser ejercicios aislados a ser parte de un mismo proceso de trabajo permanente en vistas a construir un proyecto de investigación. Por ello, las instancias de evaluación

incluyen propuestas iniciales o diagnósticas; de seguimiento, de proceso o continuas; parciales o de corte y finales, ex post o de promoción.

Desde este marco, estimamos central para el desarrollo de este proceso la claridad en los soportes bibliográficos, el monitoreo constante de parte de los docentes hacia las consultas permanentes que realicen los estudiantes, las instancias de trabajo grupal en el aula, las clases expositivas que brindan herramientas, las oferta de tutorías durante la realización del proyecto de investigación y la habilitación de momentos en clase para el establecimiento de acuerdos colectivos de planificación y organización.

En este entremado se encuentra la significación de la modalidad de tutorías mencionada precedentemente, en la educación superior fundamentada en la mediación pedagógica, la cual involucra necesariamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, implicando una serie de relaciones: con la institución, con el educador, con los medios y materiales, con el grupo, con el contexto y con uno mismo.

A modo transversal, resulta ser el proposito central de la propuesta pedagógica posibilitar en el espacio de la asignatura que los estudiantes, futuros profesionales cientistas sociales, puedan interrogarse sobre aquello que acontece en los espacios comunitarios, institucionales y específicamente áulicos, desnaturalizando prácticas y rituales; ubicándose como sujetos activos de estos procesos sociales históricos, culturales, sociales, políticos, educativos del que somos parte y también responsables.

De algún modo, la presente propuesta permite destacar que la enseñanza y el aprendizaje de la metodología de la investigación cualitativa ofrece a los trabajadores sociales la posibilidad de reposicionar al sujeto como núcleo fundante de la práctica profesional, de aproximarse a su vivir histórico, a su cotidianeidad, experiencias, valores y significados; trascendiendo el terreno de la demanda, la carencia y la necesidad y comprendiendo que la practica interventiva no constituye una acción aislada de las múltiples determinaciones que constituyen la realidad social.

La práctica de investigación social en la disciplina de trabajo social, se significa en la consideración de posibilitar y priorizar trascender el terreno de la demanda, la carencia y la necesidad como núcleo exclusivo de la intervención profesional, buscando descubrir los sujetos histórico-sociales portadores de esas demandas, carencias y/o necesidades, al mismo tiempo que nos permite contextualizar estas necesidades y de este modo superar la dimensión asistencial y rescatar fundamentalmente la dimensión política de las prácticas del Trabajador social (Parra, 2010).

## **BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA**

- Barbero, M. Canals, J.; Lobet, M. (1998) "La investigación en Trabajo Social ¿Para quién y para qué? Mimeo (c/f) .
- Borsotti, Carlos (2015) La elaboración de un proyecto de investigación en ciencias sociales empíricas. Editorial Miño Dávila. Buenos Aires
- Danani Claudia (1993) Notas sobre el lugar de la investigación en la formación y el ejercicio profesional, en Revista Universidad Abierta. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires.
- Danani Claudia (1993) La investigación en Trabajo Social. Jornadas sobre la investigación en la carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales.
- Danani Claudia (1994) La investigación en Trabajo Social. Primer encuentro presente y futuro de la investigación social. Secretaría de investigación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Matanza. Buenos Aires.
- Carnevalli, Marcos (2014) Aspectos teórico-metodológicos adquiridos en la formación. Análisis de los trabajos finales de grado, en AAVV (2014) Escenarios N° 20 Revista Institucional de la Universidad Nacional de La Plata: Universidad y procesos formativos: desafíos para el fortalecimiento de la cuestión pública, Editorial Espacio, Buenos Aires.



- Elichiry, Nora (1987): El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio, capítulo: Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías interdisciplinarias, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- Freire, P. (1976) Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores Buenos Aires
- Grassi, E. (1993) "La implicancia de la investigación social en la practica profesional del Trabajo Social. Mimeo.
- Martín-Barbero, J. (1996) De la ciudad mediada a la ciudad virtual. Transformaciones radicales en marcha. Disponible en línea en <http://www.fundesco.es/publica/telos44/perspectivas1.html>
- Martín-Barbero, J. (2003) La educación desde la comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Martín-Barbero, J. (2007) Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación, Revista Nómadas N° 5. Santafé de Bogotá (Colombia). Universidad Central.
- Parra, Gustavo. (2010) En el camino de la Investigación Cualitativa: Reflexiones sobre Reconstrucción Histórica, Historia Oral y trabajo Social. Ponencia presentada en XVI Congreso Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Chile. Disponible en [www.ts.ucr.ar](http://www.ts.ucr.ar)
- Steiman, J. (2008). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: UNSAM Edita.