

Avances *y* Perspectivas II

ORÍGENES Y LUCHAS DE TRABAJADORA SOCIAL EN EL RECORRIDO DE LA VIDA

IVONNE LUISA NOGALES
TABORGA



UNIVERSIDAD
MAYOR DE SAN SIMÓN
Ciencia y Conocimiento desde 1932



FACULTAD
HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Juan Araoz Úzqueda
FHCE



Orígenes y luchas de trabajadora social en el recorrido de la vida

Ivonne Luisa Nogales Taborga¹³

Resumen

Este artículo tiene el propósito de compartir mi experiencia con los demás, como una forma de convocar y movilizar voluntades que se propongan transformar la formación de las futuras generaciones y, de manera indirecta, también las prácticas profesionales de intervención en trabajo social, en la perspectiva de responder a las nuevas demandas de la sociedad.

Esta sistematización de mi experiencia busca mostrar y reflexionar acerca de cómo me fui formando en esta apasionante profesión, que no se reduce al ámbito académico universitario, sino a lo largo de toda mi existencia, en este sentido considero importante rememorar mi recorrido por la vida, desde mis primeros años, ya que cada suceso le fue dando identidad a mi quehacer profesional hasta el presente.

La referida identidad gira en torno a tres ejes: Educación, Investigación y Trabajo Social, como cientista social¹⁴ y como formadora de futuros trabajadores sociales. En el tránsito de mi vida, por mis padres, llevo en mí la marca de la educación en la sangre; mi inclinación por la investigación, me llevó a preguntarme permanentemente por el significado de la misma en nuestro quehacer profesional, así como preocuparme por el sentido y particularidad que tiene el Trabajo Social frente a la sociedad.

¹³ Docente investigadora de la carrera de Trabajo Social de la UMSS.

<https://orcid.org/0009-0002-8628-6187>

Ivonne_ilnt@hotmail.com

¹⁴ Remarco lo de cientista social, porque siempre fui contratada como tal y no en el cargo específico de trabajadora social.

Introducción

En mi formación y desempeño profesional siempre estuvo presente la inquietud por pensar en las particularidades del Trabajo Social, en su aporte a las Ciencias Sociales como disciplina y profesión. Siendo estudiante y profesional, caminé reflexionando sobre los saberes teóricos, metodológicos o técnicos que se posee y se construye, pero fundamentalmente, sobre ese SER comprometido con aquellas personas que son vulnerabilizadas por una sociedad generadora de desigualdades e injusticias. Éste, el sentido de este relato que recoge parte de mi experiencia como trabajadora social y como docente de investigación y de prácticas preprofesionales.

En cuarenta años de quehacer profesional y, dentro de éstos, diecisiete de docente, sentí la necesidad de analizar y reflexionar sobre lo que hacía profesionalmente, qué, cómo, por qué, para qué y, sobre todo, con y para quién, lo que implicó construir permanentemente sentidos y significados que fueron constituyendo mi capital de conocimiento. Mi Experiencia fue enriquecida por las vivencias analizadas y reflexionadas en cada momento y contexto, que considero le dieron singularidad a mi desempeño profesional y a los procesos de enseñanza diseñados e implementados en cada interacción con los y las estudiantes.

Por lo señalado, esta narración es organizada en seis apartados. En el primero, presento la metodología, que la denomino flexible y creativa, ya que, a partir de lineamientos iniciales recogidos de De Zutter, Whitehead y Zemelman, seguí una senda en la que fueron emergiendo los aspectos a considerar; así, el punto de partida fue la entrevista con mi par docente, este registro fue analizado y me mostró la necesidad de rememorar mi pasado mediato y remirar mi producción intelectual. Ambos en el entendido de que reflejan el camino recorrido, que me configuró como trabajadora social y docente universitaria.

En el segundo apartado, acopio las transiciones educativas marcadas por mi origen familiar y por los contextos educativos que la senda de la vida puso en mi camino. Mi transitar en la investigación social y educativa, la recojo en el tercero, el que revela que fue el principal eje de mi atención, tanto en mi condición de profesional como de docente. En el cuarto, de manera concisa, narro mi trayecto profesional que, aunque siempre fui contratada como cientista social, en mi desempeño profesional busqué marcar la diferencia desde una mirada de trabajadora social. El

quinto, de modo más amplio, enfoca mi experiencia como docente formadora de trabajadores sociales.

Finalmente, comparto con los lectores algunas lecciones aprendidas, que surgieron al momento de rememorar de manera reflexiva mi experiencia, en la perspectiva de abrir horizontes posibles a considerar en la formación y desempeño profesional de Trabajo Social.

Una metodología flexible y creativa

La metodología de esta sistematización, referida a lo orígenes y luchas que me fueron constituyendo como trabajadora social, travesía recorrida a lo largo de mi vida hasta el presente, se basa en enfoques provenientes de tres autores y sus postulados esenciales: de Pierre De Zutter (1997, citado por Arratia, 2023),¹⁵ la capitalización de conocimientos; de Jack Whitehead, la teoría viva y de Hugo Zemelman, la conciencia histórica o el presente potencial.

La línea de capitalización de saberes De Zutter (Arratia, 2003), sostiene que: “la experiencia propia es considerada una fuente viva de conocimiento”, “las vivencias son una fuente fundamental de producción de conocimiento local” y “las lecciones aprendidas de la práctica: representan un capital”, ideas inspiradoras al considerar que como “actores-autores” nuestro relato nos autoforma. Al reflexionar sobre los logros y las dificultades de nuestra propia práctica producimos conocimientos que llegan a constituirse en capital para el aprendizaje y la acción, tanto de una misma como de otros.

Estas ideas se complementan muy bien con las de Whitehead (2016, p 1-8), quien sostiene que en el proceso de conocimiento de la realidad surgen comprensiones propias y únicas al explorar nuestra práctica, llegando a ser construcciones singulares por ser producto de nuestro pasado que da “sentido a nuestro presente, con la intención de crear un futuro que aún no se ha realizado”. De este autor también recupero el principio de “resonancia empática”, entendida como “la capacidad de comprender al otro desde su marco referencial y no desde el propio”, principio que, como trabajadora social, considero fundamental.

¹⁵ Marina Arratia, siguiendo la propuesta de De Zutter, desarrolla esa idea de sistematización como capital de conocimiento, compartiéndonos en dos talleres con docentes de trabajo social (Julio y agosto de 2023).

De la epistemología de la conciencia histórica o presente potencial, cuyo ideólogo es Zemelman (2012, p 2-4), recojo el sentido de remirar mi experiencia desde un “pensar histórico”, es decir, considerarme y considerar a los demás como sujetos con necesidades, en torno a las cuales cada quien es capaz de pensar y crear condiciones presentes y futuras para satisfacerlas. También me resuena el “pensar categorial”, que nos lleva a nombrar la realidad como sujetos con subjetividades diversas, es en esa relación con el entorno social y natural que desarrollamos la función de “potenciación del conocimiento”, es decir, abordamos las situaciones problematizándolas y articulándolas con otras en función de visualizar posibilidades de acción, de manera incluyente y no excluyente.

En suma, estas ideas sustentaron el procedimiento flexible y creativo, que fui definiendo durante el proceso de sistematización de mi experiencia:

- a. Relato oral (grabado) a mi par docente, en dos momentos. En el primero, fui lanzando ideas un tanto dispersas, una especie de lluvia de ideas. Para el segundo, esos aspectos dispersos me llevaron a preguntarme: ¿cuál es el aporte de mi experiencia al trabajo social?, a la que respondí: la de docente de prácticas. En ambos, las preguntas de mi interlocutor se guiaron por el énfasis que le fui dando a cada uno de mis relatos.
- b. Transcripción y limpieza o depuración del relato. Las grabaciones de los relatos fueron transcritas a través de la aplicación Riverside.fm¹⁶. En el proceso de relectura surgió la interrogante: ¿qué es lo que le caracteriza a mi práctica docente?, entonces, me di cuenta que el recorte de mi presente inmediato era insuficiente para entender el contexto del devenir de mi presente, por tanto, era necesario remirar el pasado mediato, trasladándome a mi origen familiar y mi vivencia educativa formal.
- c. La rememoración de mis vivencias me mostró que debía dar varios giros, no centrarme solo en mi práctica de docente de Trabajo Social, pues es solo una parte de mi vida, sino articularla con otras dos: la educativa y la investigativa, ya que siguieron rutinas que configuraron mi ser de trabajadora social y de docente formadora de trabajadores sociales.

¹⁶ Un agradecimiento especial a Sergio Claros, estudiante de tecnología y auxiliar de la Oficina Educativa - FHyCE, por su apoyo en la transcripción escrita de las grabaciones.

- d. Al articular mi presente con el pasado, también surgió la necesidad de recurrir a fuentes documentales, a los diferentes escritos producidos durante estos 17 años, como investigadora y como docente formadora de trabajadores sociales, me pregunté: ¿Cuáles fueron y son mis inquietudes investigativas?, ¿de dónde provienen?, ¿quiénes las alimentaron?, fueron preguntas que me llevaron a revisar escritos de autores y espacios del internet, para precisar los aportes clave que fueron dando luces a mis análisis y reflexiones a lo largo de mi producción intelectual y, principalmente, de esta sistematización.

Relato de la experiencia

Transiciones educativas y experiencias profesionales de Trabajo Social

Este punto de relato de mi experiencia, se remonta a mis antecesores, ambos educadores chuquisaqueños, quienes, en busca de mejores horizontes de trabajo, llegaron a la mina Chojlla en 1954, ubicada en Sud Yungas, lugar que me vio nacer. Ser hija de un educador de primaria y de una educadora de preescolar, significó para mí, nacer y crecer en un entorno familiar signado por un espíritu de enseñanza y de aprendizaje permanente. Fue un privilegio beber de la sabiduría y la vocación de profesores de mis padres, en una escuelita de una mina privada de wolfrang y estaño. Aquel tiempo, pertenecer al sistema de educación minera era muy valorado por su organización, infraestructura y exigencia; aunque autoritaria, me dio luces de crítica frente a lo que consideré injusto. Ese autoritarismo, sobre todo del director, se traducía en maltrato a niños y niñas, incluso a padres y madres de familia, a quien le permitían maltratar a sus hijo/as, es más le autorizaban bajo el argumento de “la letra entra con sangre”, el mismo que yo rechazaba en silencio, por lo que en algún momento pensé “saltar” el sexto de primaria e ir directamente al nivel secundario, por no ser alumna del mencionado director, profesor de este curso, caracterizado por ser autoritario, verticalista y maltratador¹⁷.

Así llegué a un colegio secundario de la ciudad de La Paz, el mismo en el que se encontraban mis hermanos mayores¹⁸. Colegio fiscal mixto, cuyo plantel docente era muy

¹⁷ Para suerte mía no fue necesario enfrentarme al examen que me habilitaría el salto del quinto de Primaria al primero de Secundaria, porque ese año (1969) se instauró una nueva estructura del sistema educativo por ciclos: primario (5 años), intermedio (3 años) y medio (4 años). Mi referente fue mi hermano mayor, quien siguió este camino de “saltar” por decisión de mis padres, quienes quisieron evitar el maltrato por parte del director/profesor, ya que lo hacía sobre todo con los varones; en cambio, en mi caso la decisión iba a ser mía.

¹⁸ Mis padres eligieron ese colegio, porque varios de los profesores eran sus contemporáneos de la Normal de Sucre.

reconocido en ese tiempo, por su exigencia, criticidad y hasta postura política en favor de lo justo. Los profesores me transmitieron el cuestionamiento a las desiguales condiciones de vida y la búsqueda de opciones de cambio; a pesar de ser similar a mi escuela, de una disciplina basada en el castigo físico, yo valoraba, por ejemplo, el contenido y las tareas que nos pedía el profesor filosofía, quien a la vez que nos exigía leer textos de los grandes filósofos, en cumplimiento del programa educativo, nos solicitaba realizar análisis y opinión de una revista sobre problemáticas juveniles, tarea que me deleitaba mucho, al igual que a mis compañero/as, porque nos colocaba frente a nuestra propia realidad juvenil.

Mi tránsito por un colegio paceño, de tradición de izquierda y continuar a finales de las décadas del 70 e inicio del 80, en una universidad combativa, que tuvo un rol fundamental en la recuperación de la democracia, me enriqueció con muchos aprendizajes, pero uno que me marcó fue esa mirada crítica frente a las injusticias en perspectiva de transformación.

Compartir vivencias con docentes y estudiantes comprometido/as políticamente; ser militante o simpatizante de un partido era la esencia del ser docente o ser estudiante universitario/a de ese tiempo; en medio, una Carrera de Trabajo Social que, además, se alimentaba del movimiento latinoamericano de reconceptualización, de crítica frente a una intervención asistencialista portadora del statu quo y más bien promotora de una acción política de cambio estructural.

Ya como profesional, fui parte de un equipo interdisciplinario de investigación, capacitación y producción de materiales en la ONG Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE 1983-1993), posteriormente, conformé el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) y el del Ministerio de Educación (1994-2006), Unidad de Desarrollo Curricular. Estas experiencias me colocaron en una postura de cuestionamiento a la enseñanza tradicional y una búsqueda de alternativas educativas situadas en torno a los sujetos que aprenden.

Estas vivencias que, aunque era contratada como cientista social, significaron incursionar en la intervención social comunitaria del Trabajo Social, plasmada en mi contribución desde la sensibilidad y capacidad para relacionarse con los sujetos, desde una actitud de consideración de sus problemáticas y propias visiones de mundo. Los postulados de la educación popular, la investigación acción participativa, la participación y autodeterminación de los sujetos en procesos de transformación educativa, iban de la mano con los principios de esta noble profesión.

Encuentros y desencuentros con los enfoques de investigación

Acerca de mi experiencia en investigación, ésta se inicia en mi recorrido por la universidad y estuvo signada por la crítica a una lógica de predominancia hipotético deductiva, que en vez de promover la producción de conocimiento la anulaba. Al terminar mi formación profesional e iniciar mi desempeño profesional, fue determinante mi encuentro con la etnografía educativa¹⁹; para continuar, ya siendo profesional, con la búsqueda de nuevas posibilidades de investigación, que encontró una veta en la epistemología de la conciencia histórica, desde la que me posiciono de manera sostenida a partir del 2012, cuando inicié el curso de diplomado en Investigación crítica y continué con mi formación posgradual de doctorado en el Instituto de Pensamiento y Cultura Latinoamericana, siguiendo una vertiente crítico social.

- Ser vista como investigadora *hippie* y la dominancia del paradigma positivista

Una pregunta que en determinado momento nos hacemos unos y otros es: ¿para qué investigar?, en mi caso, se remonta a esos momentos de estudios universitarios, iniciados el año 1976²⁰. Esa época fue clave enfrentar una predominante lógica hipotético deductiva, que ponía el acento en la verificación de hipótesis explicativas que sostenían una necesaria relación de causa y efecto, de variables dependiente e independiente. La realización de una tesis tenía que partir de una previa teoría que diera lugar a la formulación de la hipótesis, es más, los estudios exploratorios o descriptivos no tenían cabida en una tesis, ni qué decir los cualitativos, que eran considerados no científicos, subjetivos y hasta prejuiciosos, por ello, tipificable como “hippie”. Fue decepcionante ser testigo cuando una compañera de un curso superior se propuso estudiar la organización de juntas vecinales, tema rechazado por no existir una teoría que la respaldara. Hoy en día no ha cambiado substancialmente esta tendencia.

Al terminar mi formación profesional, inicios de la década del 80, tuve la oportunidad de realizar mi última práctica preprofesional en la ONG Centro Boliviano de Investigación y Acción

¹⁹ La tipificación de investigadora hippie proviene de este tipo de investigación, pues para los compañeros de trabajo, seguidores de la investigación positivista, hipotética deductiva y cuantitativa, la etnografía no era nada científico y serio, nada objetivo, un poco más era un “zafarrancho”.

²⁰ 1976-1985. Ingresé a la universidad el segundo semestre, porque el primero, estuvo cerrada, por la dictadura de Banzer, que periódicamente era obligada a cerrar sus puertas, es así que terminar los estudios universitarios era un desafío de perseverancia.

Educativas (CEBIAE)²¹, institución ecuménica (ser uno entre iglesias cristinas: católica, metodista y luterana), en la que me inserté como parte del equipo del Sistema Escolar Formal (los otros equipos eran: suburbano y rural). Esta institución era parte de una red de instituciones de educación popular, a nivel nacional y latinoamericano, como tal no concebía la posibilidad de desarrollar acciones contra hegemónicas desde el sistema escolar, por su naturaleza de ser reproductora de las desigualdades sociales²².

En este contexto, como equipo del sistema escolar, con enfoque centrado en hacer investigación educativa etnográfica y siendo afiliados a una Red latinoamericana inspirada y guiada por los aportes de Elsie Rocwell, compartimos sus postulados de adentrarse en lo oculto e inconsciente de lo cotidiano, en descubrir lo que sucede en esa “caja negra” del aula y la escuela y en documentar lo no-documentado de la realidad social; los cuales son ajenos a un paradigma hipotético deductivo, por tanto nos mereció el denominativo de investigadoras *hippies*

En nuestro país, los estudios y propuestas las desarrollamos en escuelas ubicadas en zonas urbano populares de las ciudades de La Paz y el Alto ²³. Sobre esta experiencia sistematizada bajo el título de: “El trabajo social en escuelas urbano populares”, presenté y defendí mi examen de grado para obtener la licenciatura.

Continué en CEBIE, realizando dos investigaciones más, desde un enfoque crítico social y de carácter etnográfico, y una evaluación del Proyecto de Escuelas Multigrado (PEM)²⁴, que consideró niveles de participación e intercambio con los sujetos involucrados en el diseño y

²¹ 1982, terminado el periodo de práctica preprofesional, me quedé contratada como técnico en investigación hasta abril de 1993, ejerciendo funciones de investigación, capacitación y coordinación de equipo.

²² Estaba en boga la teoría de la reproducción de Althusser: “Ideología y aparatos ideológicos del Estado” y de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron: “La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza”, quienes, en síntesis, sostenían que el sistema educativo contribuye a la reproducción de las estructuras sociales a través del capital cultural familiar, frente a la que surge la corriente de la resistencia, en la que nos embarcamos como equipo, cuyo exponente fue Giroux “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”.

²³ Producto de este trabajo se tienen: “Escuela y Comunidad; una perspectiva etnográfica. El porqué del fracaso escolar en escuelas marginales” (1982) y “Escuela y Comunidad. Una propuesta hacia el cambio” (1983), Estudios Educativos N° 18. CEBIAE, La Paz – Bolivia.

²⁴ Las investigaciones aludidas son: “Los maestros y las perspectivas de innovación pedagógica” (1989), Área del Sistema Escolar, CEBIAE y “Maestros, escuelas, crisis educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia” (1989) en coautoría con José Subirats. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile. La evaluación del Programa Escuela Multigrado (1991), en coautoría con J. Subirats y Gustavo Gottret. CEBIAE,

ejecución del proyecto. La consideración de los otros como legítimos otros, fue el sustento de mis intervenciones como trabajadora social.

- Investigación crítica y cualitativa en trabajo social

A mediados de 1993, me incorporé al Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), coordiné la realización de dos temas de investigación: “Experiencias Educativas Innovadoras” e “Identificación de necesidades de aprendizaje”, a cargo de varios equipos consultores, ocho en cada uno de los temas. Las primeras con características de sistematización y las segundas, de estudios diagnósticos, en la perspectiva de constituirse en referentes e iluminar la elaboración del diseño curricular, en el marco de la Ley de Reforma Educativa 1565. Nuevamente, si bien fui contratada como consultora en educación, mi formación y experiencia en el campo social y educativo, me permitió contribuir en los procesos de acción educativa, teniendo en cuenta las construcciones subjetivas de profesores, padres de familia, estudiantes y profesionales de las diferentes instituciones y equipos consultores, reconociéndose como legítimos otros.

En 1998, cursé la maestría en investigación educativa, dirigida por una investigadora formada en el Instituto Politécnico Nacional de México, que seguía la línea investigativa cualitativa etnográfica. Cada vez más, me fui reafirmando en la pertinencia de la investigación cualitativa para el quehacer del trabajador/a social, pues posibilita acercarnos a los sujetos y comprenderlos en sus propias construcciones subjetivas.

El año 2012, me sumé al Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, a través del diplomado en investigación crítica y a continuación como doctorante, formándome en la epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial, que enfoca la colocación del investigador/a frente a sus circunstancias, sin otorgar propiedad alguna con antelación, lo que le permite comprender el vínculo entre realidad social y sujeto histórico desde una apertura amplia hacia lo desconocido, lo que le potencia en su capacidad de nombrar la realidad y de visualizar posibilidades de transformación en cada tiempo y espacio, siendo así totalmente compatible con la esencia del trabajo social²⁵.

La razón y la lucha incansable del trabajo social

²⁵ La didactobiografía, uno de los dispositivos didácticos del proceso de formación doctoral, en el que se narra la propia historia, fue una fuente de información muy útil.

Mi inclinación por el Trabajo Social comenzó el momento que, siendo adolescente, decido estudiar esta profesión, en el año 1972, cuando me conmoví ante una realidad distinta a la minera y citadina, la realidad rural chuquisaqueña, donde los pobladores tominejos sobrevivían de la producción agropecuaria, en condiciones paupérrimas y respirando pobreza. Tiempo después supe que Chuquisaca y Potosí eran considerados los departamentos más pobres de nuestro país, lo que marcó mi decisión de seguir la carrera de trabajo social. En el recorrido de mi formación, mi última práctica preprofesional selló el inicio del campo profesional al que me dedicaría hasta el día de hoy: el escenario educativo, que desde 2006 se enfocó en el universitario. Este trayecto es descrito y analizado en este punto.

- Desafíos y sentimientos en mi quehacer de trabajadora social

Como indiqué anteriormente, a inicio de la década del 70, decido estudiar esta profesión, al percibir la cruda realidad rural de Tomina - Chuquisaca²⁶, donde los pobladores vivían al amparo de los fenómenos climáticos en la producción agropecuaria. También en los dos puntos anteriores describo el campo educativo en el que me involucré y la centralidad de la investigación en mi experiencia profesional que, en el quehacer cotidiano contribuí, en los equipos interdisciplinarios con los que me tocó trabajar, desde la particularidad del trabajo social. Esos atributos reconocidos por mí y por los otros son:

- a. Valores de compromiso, confidencialidad y respeto a los sujetos, sensibilizándose con sus circunstancias, problemáticas y necesidades.
- b. Actitudes de empatía, de generación de relaciones de confianza con los sujetos y de comprensión de los demás desde sus propias maneras de ser y de vivir.
- c. Competencias de:
 - Facilitación de procesos educativos y de mediación o negociación entre sujetos, y de éstos con la institución.
 - Construcción de conocimientos, basados en la comprensión de subjetividades de los sujetos en su relación con el contexto en el que viven.
 - Imaginación y creatividad para plantear alternativas de acción frente a diversas situaciones problema, que generalmente son emergentes.

²⁶ El pueblo de Tomina es el lugar de origen de mi padre y mi madre.

- Capacidad de coordinación y relacionamiento de igual a igual con los distintos sujetos cualquiera fuera su condición individual, social, cultural, profesional, entre otros.
- Gestión interinstitucional con redes de organizaciones e instituciones, lo que implica tener amplia información sobre las instituciones y los servicios que prestan, así como los movimientos sociales.

Búsqueda de sentido y cambio en la formación de trabajadores sociales

El 2006, en junio, inicio la docencia universitaria en la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Andrés. El retorno, después de 21 años a las aulas de la casa de estudios que me formó, me mostró una realidad que no cambió substancialmente, en lo que se refiere a la formación académica, pero sí en cuanto a la formación política; me encontré con una enseñanza y aprendizaje transmisiva, tecnicista, enajenada del ser sujeto histórico de lo/as estudiantes, sin una postura epistémica y política frente a la realidad.

Siendo docente supervisora de prácticas preprofesionales, me propuse buscar posibilidades distintas para la formación de trabajadores sociales. Producto de esta búsqueda desarrollé la idea de “La supervisión como construcción de sentido y significado” (2009), en el entendido de recuperar la razón de ser sujeto histórico - político, tanto de los estudiantes como de mi quehacer de docente. El punto de partida fue preguntarme ¿qué perfil de trabajador social estamos formando?, como respuesta elaboré el ensayo: Formando trabajadores sociales sin pienso y con pienso, recogiendo esa idea de las trabajadoras del hogar (antes denominadas empleadas domésticas), que para ser contratadas preguntaban: ¿quieres con pienso o sin pienso?, en el entendido de que el primero implicaba un trabajo y pago mayor que el segundo. Según mi perspectiva de docente, cuestionaba una formación “sin pienso” para alcanzar una formación “con pienso”.

Tiempo después (2010), me sumo al equipo docente de la Universidad Mayor de San Simón hasta la actualidad, donde encuentro similares características y voy identificando situaciones problema en las prácticas preprofesionales, frente a las que voy desarrollando determinadas ideas clave sobre las cuales pongo el acento en mi labor de formar a futuros profesionales. Estas son:

- a. Necesidad de distinguir el voluntarismo, tecnicismo y profesionalismo
- b. Pérdida de sentido en la realización de diagnósticos sociales

- c. Intervención que no corresponde a la realidad estudiada
- d. Invisibilidad de acciones en incidencia pública²⁷

- **El voluntariado, tecnicismo y profesionalismo en búsqueda de transformación**

Las prácticas pre-profesionales que, en nuestra Carrera de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón, son tres: Practicum en Intervención Social individual (Séptimo semestre), Practicum en Intervención Social grupal (Octavo semestre), Practicum en Intervención Social comunitaria (Noveno semestre), en las que cuestiono esa comprensión de estudiantes e incluso docentes, como voluntariado, o sea, una intervención basada en la intuición, el sentido común y hasta el prejuicio, al pensar que no se requiere considerar referentes teóricos, metodológicos o técnicos, que sustenten ese accionar, simplemente se busca actuar como respuesta inmediata a las demandas de la población, una especie de acción – reacción. Desde mi punto de vista, ésta es el extremo del sin sentido en un proceso de formación profesional de nivel universitario, al que se alude para justificar una aprobación o buena calificación, señalando que es suficiente que una persona se haya esmerado en llevar a cabo las actividades, las que además son reconocidas y valoradas por la institución, calificándolas como muy buenas o excelentes, siendo suficiente para merecer una aprobación, sin tomar en cuenta la capacidad que pudo haber desarrollado para sustentar ese quehacer práctico. En realidad, en el fondo, esa valoración se da más por la buena disposición de las estudiantes por hacer las cosas que se les pide, esto se agudiza mucho más cuando se otorga a la institución la potestad de poner nota, lo cual es incoherente con la responsabilidad por función institucional, a la que no pertenecen las instituciones, centros de práctica.

Otro sin sentido que cuestiono es el del tecnicismo, en el que se hace énfasis en la transmisión de técnicas y tecnologías, ya que la formación técnica se basa en una práctica de aplicación de conocimientos, metodologías y técnicas. Esta tendencia se enmarca en aseveraciones como: “la práctica es la aplicación de los conocimientos adquiridos”, como si fuera una cuestión de usar algo sin un componente de elaboración propia. A diferencia, considero que la formación

²⁷ Desde 2010 voy planteando ideas compartidas en ponencias, artículos y monografías. Los tres primeros recuperan en gran parte la ponencia “Sentidos y sin sentidos en la formación de trabajadores sociales, durante las prácticas preprofesionales”, presentada al II Encuentro Latinoamericano de Carreras de Trabajo Social y Promociones 2019, llevado a cabo en Cobija – Pando.

universitaria está orientada a la profesionalización, es decir, que se indaga, experimenta, actúa y reflexiona sobre la intervención en trabajo social, desarrollando comprensiones propias²⁸, en mi condición de docente incentivo esta práctica tanto en mí persona como en los y las estudiantes a mi cargo, pero cada semestre constato que es insuficiente para lograr en cada uno de ellos y ellas una postura crítica y propositiva. A decir de las y los estudiantes, si desde el inicio de la formación universitaria se desarrollara la reflexión y el reconocerse como sujetos capaces de construir conocimiento y transformar la realidad, al concluir su formación se lograría este desafío, pero la centralidad en la transmisión de conocimientos no lo permite.

- El desafío de formar trabajadores sociales críticos y propositivos

Este desafío fue motivo para expresar ese afán de superar esa enseñanza transmisiva, tecnicista y mecánica. Surgió de las permanentes reflexiones, junto con las estudiantes de prácticas pre-profesionales de la UMSA, sobre la interacción pedagógica, partiendo del cuestionamiento a una labor docente centrada en la transmisión de conocimientos, o en el caso de las prácticas, en el control del cumplimiento de requisitos académicos, simplificándolos a la presentación de un documento basado en un esquema preestablecido, sin considerar la realidad sobre la cual intervienen la/os estudiantes y sobre la que también el/la docente supervisor/a tiene que intervenir de manera indirecta, acompañándolas en sus construcciones de articulación entre práctica y teoría.

En mi función docente, me propuse distinguir la dimensión de la construcción didáctica y la de intervención en lo social. En la primera, planteo situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes tienen y encuentran oportunidades de reflexionar, producir, ensayar, errar, en fin, poner en movimiento su sentipensar y construir sentidos y significados a partir de sus experiencias de intervención en la práctica, problematizando y articulando la práctica y la teoría. En la segunda, si bien como docente no me inmiscuyo directamente en las acciones concretas de la intervención social, lo hago a través de las estudiantes, acompañando sus procesos de realización de diagnósticos sociales y de diseño, ejecución y evaluación de planes de intervención y de proyectos sociales. Ante el requisito de que en las prácticas se desarrolle la metodología de intervención social, en aproximadamente cuatro meses (tiempo real al que se reduce un semestre), se tiende a

²⁸ Ideas inspiradas en Pérez Gómez, 1998

generar situaciones forzadas, que suelen tergiversar el desempeño profesional, haciendo que hacer un diagnóstico y haciendo que hacer un proyecto social. Al respecto, el énfasis es colocado en la realización de diagnósticos sociales y, dentro de ésta, en la delimitación de objetos de investigación.

- La práctica interpela el conocimiento desde lo empírico

Mi labor docente se sustenta en autores como Zubiria (2004) y Carballada (2007)²⁹. Del primero, adopto la idea de una supervisión entendida como desempeño asistido, en otros términos, los estudiantes no llevan a cabo los aprendizajes en las prácticas de manera independiente y autónoma, sino en “interacción asimétrica” conmigo que, por mi experiencia, puedo ir guiando a cada estudiante desde el estado de desarrollo en el que se encuentra. Del Segundo, rescato la idea de concebir la supervisión como la “revisión reflexiva de la realidad”, en sentido de que “la práctica interpela al conocimiento desde lo empírico, pregunta, interroga desde el hacer cotidiano, pero requiere de una instancia reflexiva en diálogo con la teoría”, en el que es clave mi rol de docente.

La concepción de supervisión que fui desarrollando a lo largo de estos años, me permitió esclarecer con mayor certeza los aspectos sobre los cuales incidir para que las y los estudiantes puedan desenvolverse de manera autónoma y no dependiente hacia mí, se basa, en “instalar un espacio inédito que moviliza a los y las estudiantes en la construcción de sentidos”, que consideran la “desarticulación de órdenes constituidos; proporcionando así nuevas formas de interpelar, en la posibilidad de encontrar un nuevo espacio para la palabra, que permita analizar y deconstruir lo establecido con anterioridad, (...) donde los participantes (...) descubren nuevas formas de comprender y transformar desde el conocimiento y la propia experiencia” (Carballada, 2007).

En los hechos, me di cuenta que esta comprensión de la supervisión es difícil entender en la experiencia de las/os estudiantes, ya que toda su vida de escolarización, incluyendo la universitaria, ha estado regida por un enfoque transmisivo y no constructivo del aprendizaje, sin embargo, deja en cada uno/a la sensación y certeza de que aprendió algo diferente, algo nuevo, llegan a valorar esa exigencia de articulación de la práctica con la teoría y, sobre todo, de ser

²⁹ Ambos autores citados en Nogales, 2009

considerados sujetos sentipensantes, pues el conocimiento no solo es razón, sino también sentimientos, estos últimos apenas reconocidos en la formación universitaria.

- Pérdida de sentido en los diagnósticos sociales

Acerca de este asunto, mi labor docente se basa en las palabras de Andrea Sánchez³⁰ (2009: 97. Citada en Nogales, 2017: 5), quien señala que:

El conocimiento que demanda la acción social no puede ser elaborado en el ámbito universitario, por individuos que presuntamente buscan las verdades de la naturaleza humana, la sociedad, las instituciones y los sistemas (...) sin una proyección en el tiempo y sin contexto. El conocimiento debe tener su génesis en el seno de situaciones reales que crean el curso de los acontecimientos.

Esta mi postura se complementa muy bien con la de Zabala (2010: 95-100, citado en Nogales, 2017: 6), quien sostiene que la “teoría sin la práctica... es una teoría muda. Pero... la práctica sin la teoría... es una práctica ciega”. En mi experiencia observo que existe un divorcio, ya que, por un lado, está una teoría manejada en sí misma, y por otro, una práctica, que no es pensada y menos desarrollada en relación con una teoría, simplemente es vivida. En términos de Zabala, llegaría a ser una práctica muda y ciega.

La pérdida de sentido en la realización de diagnósticos sociales, es una preocupación en la que fui repensando durante este tiempo, sobre todo en estos últimos dos años, que fue más sistemática, al desarrollar la investigación acción, al momento de cursar la Especialidad en Innovación Pedagógica en la Docencia Universitaria, promovida por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UMSS³¹.

En esta experiencia se desarrolló la teoría viva como enfoque de investigación acción, propuesta por Whitehead (2016: 1, citado en Nogales 2019: 12), quien sostiene que: “los investigadores de la acción pueden crear explicaciones propias y únicas de su influencia a medida

³⁰ La autora en su artículo: “La ubicación del objeto de estudio en movimiento. Una posibilidad de científicidad para la investigación en Trabajo Social”, cuestiona la cosificación de la realidad al considerarla como algo dado. En: La sistematización desde una mirada interpretativa: propuesta metodológica. Revista Trabajo Social UNAM. VI época. N°1: 90-101.

³¹ La investigación acción consistió en la “Construcción de sentidos y significados en la realización de Diagnósticos comunitarios y psicosociales en la Carrera de Trabajo Social”, Trabajo de Grado en la mencionada especialidad, Junio, 2019, UMSS.

que exploran las implicaciones de preguntar, investigar y responder a la pregunta: ¿cómo puedo mejorar lo que estoy haciendo?”. Entonces, cada investigador – implementador, puede producir “nuevas teorías vivas”. Producto de esta experiencia identifiqué cuatro nudos problemáticos y alternativas en la realización de diagnósticos sociales.

- Nudos problemáticos y alternativas a la realización de diagnósticos sociales con enfoques dominantes

Los cuatro nudos problemáticos³² en la realización de diagnósticos sociales identificados, me plantearon el desafío de proponer también propuestas para cada uno. Los mismos que se constituyen en los ejes sobre los cuales pongo énfasis en mi labor docente:

Tabla 1

Nudos problemáticos de alternativas en la realización de diagnósticos sociales

Nudos problemáticos	Alternativas
Enajenación del investigador/a de la realidad o negación de su condición de sujeto histórico.	Reflexividad y procesos intersubjetivos de producción de conocimiento.
Predominancia de una lógica causal en la delimitación del objeto de estudio y la producción de conocimiento.	Lógicas crítico social e interpretativa en la producción de conocimiento: problematización, apertura y articulación.
Sobrevaloración de la encuesta en detrimento de la subvaloración de la observación;	Diversidad de técnicas y triangulación
Fragmentación del dato	Construcción de significados del dato

Nota. Elaboración propia con base en el planteamiento expuesto en mi ensayo académico “Desafíos para la formación de investigadores sentipensantes (2022).

Sobre la enajenación del investigador/a de la realidad, contradictoriamente a la naturaleza humana de la profesión del trabajador/a social, la investigación es deshumanizante al no reconocerse como sujeto sentipensante, al limitar la labor investigativa a una lógica positivista cuyo principio es la objetividad, lo externo al sujeto; en otros términos, es la negación de la subjetividad de las personas. Comparto la postura de Mejía, cuando señala la necesidad de

³² Este trabajo fue profundizado en el ensayo académico “Desafíos para la formación de investigadores sentipensantes”, elaborado con motivo de la convocatoria del Instituto de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, invitando a proponer “Lineamientos para la transformación académica universitaria” 2022.

“rescatar el papel decisivo del sujeto en la construcción de conocimiento científico”, por tanto, también la reflexividad en el proceso de investigación social, en el entendido de que “el sujeto además de conocer y reflexionar sobre las condiciones sociales de su existencia, dicho objeto/sociedad se constituye y modifica por acción de la reflexión del sujeto en el mismo proceso cognoscitivo” (Mejía, 2002: 200, citado por Nogales 2018: 14)

Esta condición de sujeto, me lleva a tener cuidado de no exigir ser objetivo (entre comillas) y remitirse al dato en sí mismo sin contaminarlo desde su subjetividad; pues tiene sus repercusiones, ya que implícitamente cada sujeto al estudiar un fenómeno le da un determinado significado y no otro. Desde la delimitación del objeto de estudio hasta los resultados y sus conclusiones está mediada por la mirada y subjetividad de cada investigador, por tanto, no tiene sentido negar esta condición humana. Por el contrario, es menester incorporar la reflexividad como un elemento esencial, por el hecho de volcarse al interior de uno mismo y explicitar esas emociones y razones que están detrás de las decisiones, de qué tema estudiar, qué observar, a quién y sobre qué preguntar en una entrevista, entre otros. Esa capacidad de volverse al interior de uno mismo y reconocerse en la propia realidad, es algo que fomento en los y las estudiantes, en tanto se aprende a ser reflexivo en la experiencia misma, consecuentemente, pongo énfasis en la generación de espacios de interacción subjetivas.

- Miradas intersubjetivas y encuentros de sentidos y significados

Las sesiones pedagógicas y los asesoramientos individuales o por grupos, constituyen esos espacios de intercambios intersubjetivos, de explicitación de los sentidos y significados que se otorgan al delimitar el objeto de estudio o decidir utilizar una u otra técnica, o al diseñar instrumentos de recolección de información o utilizar una u otra categoría de análisis, cuando se procesa la información y se la analiza y organiza para arribar a una síntesis diagnóstica, etc.

Mi pretensión es que las representaciones sociales sobre lo que es investigar se amplíen y no se limiten al uso de la encuesta como única técnica de recolección de información, o que se considere que la cuantificación de la información representada en gráficos le otorga valor científico a la investigación; asimismo, busco superar la desvalorización de la observación y la entrevista no estructurada, como técnicas de recolección de información, siendo que para el trabajo social se constituyen en las técnicas que permiten descubrir sentidos y significados y adentrarse en la subjetividad de los sujetos. Las técnicas cualitativas como el grupo focal, el testimonio o la historia

de vida, entre otras técnicas, son desconocidas por los estudiantes y las que me empeño en promover, aunque sin resultados satisfactorios.

Es frustrante, contar con un tiempo corto para cada uno de los espacios señalados anteriormente, tres periodos pedagógicos, correspondientes a dos horas y 15 minutos semanalmente, para interactuar con alrededor de 40 estudiantes, apenas se logra orientar en generalidades, dar algunos ejemplos y analizar algún caso específico que sirva de referente para encarar todo el proceso de diagnóstico.

Igualmente, el asesoramiento, individual o por grupos, se reduce a 30 minutos para retroalimentar las construcciones que con mucha dificultad va logrando cada uno de los estudiantes, sin tener la posibilidad de mayor dedicación frente a demandas de mayor atención dependiendo de sus motivaciones, compromiso y bases teóricas, metodológicas y técnicas, además de su disposición para seguir aprendiendo.

Este proceso se da en condiciones mayormente desfavorables, en tanto las estudiantes no han logrado desarrollar sus capacidades de globalizar, analizar, interpretar, sintetizar, contextualizar, entre otros, así como la capacidad de organizar ideas, tanto orales como escritas. Esta última, totalmente disminuida, sobre todo en el escrito, exigencia central en nuestra profesión, ya que permanentemente tenemos que producir elaborando planificaciones, informes, registros de datos recogidos, etc. Es así que, como docente de práctica, organicé en tres oportunidades (semestres), talleres de producción escrita para estudiantes de prácticas, pero no tuvo el impacto esperado, siendo un reto pendiente a seguir bregando.

- Intervención que no corresponde a la realidad estudiada

En las prácticas preprofesionales y, de manera indirecta, profesionales identifiqué el problema de una intervención que, generalmente, no se corresponde con la realidad estudiada y sus resultados. Ante este reconocimiento busco construir semestre a semestre junto con las y los estudiantes tal correlación, puesto que compruebo una vez más que las estudiantes no tienen referentes concretos; ya que las materias, cada una es abordada de manera aislada y fragmentada, se tienen materias de investigación por un lado y de planificación por otro. Como docente me propuse enfrentar este desafío, entre otros, entonces encaré la correlación que debe existir entre investigación, planificación e intervención, en sesiones pedagógicas y en asesoramientos, aunque

las 20 semanas de un semestre son totalmente insuficientes, a veces me cuestiono por demasiada pretensión de mi parte al querer lograr este propósito en cuatro meses, que es a lo que se reduce un semestre, pero si se trabajara este problema desde el currículo de formación, se podría lograr correlacionar diagnóstico e intervención

Al momento de planificar, ayudo a comprender el sentido de cada uno de los niveles de planificación, sobre sus elementos que, si bien se consideran las preguntas básicas de que, por qué, para qué, cómo planificar, cómo se va a llevar a cabo, dónde, cuándo, qué tiempo, con qué, etc., éstos no siempre se reflejan en el contenido de cada documento de planificación presentado por las/los estudiantes.

Otra preocupación que identifico es la confusión entre indicadores y medios de verificación y la elaboración misma de los indicadores. Se recurren a modelos que plantean por un lado metas, por otro, resultados esperados e indicadores de verificación, de manera mecánica puesto que, en un proyecto social, no todos son necesarios, por ejemplo, cuando se trata de una propuesta de corto plazo, se requiere solo de alguno de éstos.

En los primeros años de la docencia universitaria, yo misma exigía que todos los estudiantes, indistintamente las características particulares del contexto social e institucional, siguieran de manera homogénea todas las etapas de la intervención en trabajo social; en los últimos años, se prevé la opción de realizar la intervención a demanda poblacional e institucional o de implementar el proceso metodológico completo, pero en ambas el énfasis lo pongo en la realización de diagnósticos, porque de lo contrario sin conocer la realidad la acción se limita a un activismo sin norte, reduciéndose a los talleres, como única forma de intervenir, aun tratándose de demandas dirigidas a la organización, sensibilización, prevención, etc.

- Invisibilidad de acciones del Trabajo social en incidencia pública³³

En las prácticas preprofesionales son escasas las posibilidades de una intervención social comunitaria orientada hacia la incidencia pública. FAMISAL (antes MAP Internacional) es una de las pocas instituciones que se propone como política institucional influir en políticas públicas locales, departamentales y nacionales en el ámbito de desarrollo de la primera infancia. Producto

³³ Este punto recoge el trabajo compartido con la colega Elva Crespo: “Incidencia en políticas públicas desde el Trabajo Social”, expuesta en el VI Seminario Regional Andino “Diálogo intercultural del Trabajo Social Andino. Resignificación de la formación, práctica y ejercicio profesional, septiembre de 2022.

de la supervisión docente, en coordinación con esta institución, fui estableciendo determinadas particularidades a considerar en la formación de profesionales en Trabajo Social, en sentido de visibilizar acciones orientadas a la incidencia pública.

- La supervisión como un espacio relacional de construcción de sentidos y significados entre sujetos.
- Relación de los sujetos con la teoría desde un pensar epistémico³⁴.
- Singularidad investigativa y de intervención.
- La incidencia en políticas públicas como un campo y especificidad profesional
- Lecturas intersubjetivas de la realidad y análisis de coyuntura.

Los tres primeros recogen lo que, de manera general vengo trabajando en la docencia, en cambio los dos últimos, emergieron de esta particular experiencia. a lo largo del trabajo docente, en la que se rescata la importancia de considerar los enfoques de desarrollo que sustentan nuestras acciones, aspecto que hoy en día es obviado, asimismo, como profesionales de Trabajo Social se asume la explicitación de paradigmas de desarrollo humano teóricamente y no así en la práctica del quehacer cotidiano. Esta experiencia concreta, por el contrario, pone en práctica un enfoque; distingue claramente cuando está orientado por un paradigma patogénico centrado en problemas o por uno sistémico integral y transformador, ya que cada una implica una concepción de realidad y de persona y por ende las acciones y los impactos en el contexto serán distintos.

De acuerdo a lo señalado, las políticas públicas y en éstas el rol del trabajador social, desde un enfoque patogénico, se caracterizan por facilitar el acceso a servicios y programas y a proveer medidas paliativas; en cambio, un enfoque sistémico se orienta a:

- Sensibilizar, acompañar, capacitar, para el ejercicio individual de los derechos y responsabilidades,
- Fomentar la acción organizada para la defensa de sus derechos y creación de condiciones para una convivencia armónica y saludable entre seres humanos y la naturaleza y
- Promover la participación en la definición de políticas públicas y control social.

³⁴ Forma de razonamiento que organiza el pensamiento partiendo de una concepción de realidad dinámica, entendida como totalidad.

En la práctica realizada en esta institución se vivencia este enfoque, que por cierto es algo nuevo para las estudiantes que tuvieron como su centro de práctica, cuando lo ideal sería que la formación en Trabajo Social incorpore esta perspectiva como un eje central de la formación de profesionales.

Lecciones aprendidas

A partir de mi experiencia, sistematizada en este ensayo, aprendí en la primera etapa de mi vida, que los contextos socioculturales y lingüísticos son distintos, se mueven en condiciones de vida particulares. Pasar de un espacio sociocultural minero aimara hacia otro quechua agrícola y, finalmente, asentarme en una ciudad con identidad aimara, me permitió entender cada contexto en sus formas de pensar y vivir cada realidad, así como visualizar posibilidades de trabajo social.

Mi paso por la formación secundaria y universitaria, en instituciones comprometidas con un entorno de lucha por las desigualdades sociales y recuperación de la democracia, removiò en mí ese espíritu de rebeldía ante condiciones sociales y políticas injustas y de abuso de poder. Rememorando ese pasado, fui reconociendo que cumplo con mi labor docente, con cierta particularidad, que deviene de ese recorrido que tuve en mi vida y que girò en torno a tres ejes: educación, investigación y formación de trabajadores sociales. Educativamente, está marcado por esa preocupación permanente por construir maneras de abordar los procesos de enseñanza, diseñando situaciones de aprendizaje que promuevan autonomía en los estudiantes desde sus propios modos de vivenciar la práctica preprofesional y de construir conocimiento y alternativas de acción, en función de necesidades de los sujetos a los que se beneficia.

El énfasis que le doy a la investigación diagnòstica, igualmente, proviene de mi experiencia en investigación, sobre todo, en investigación cualitativa etnogràfica y crítica social, lo que me dio bases para valorar esta etapa como fundamental en la intervención social del Trabajo Social, generando una necesaria ruptura con esa idea de que la práctica es una cuestión de intuición y sentido común.

En ambos aspectos considero haber logrado avances en la formación de trabajadores sociales, pero insuficientes, porque es una labor llevada a cabo en solitario, ya que me confronto con fijaciones presentes en los estudiantes, quienes por sus experiencias de aprendizaje pasadas, se incorporan a la práctica con un bagaje cultural predeterminado, por tanto, se requiere del

concurso de todos los docentes, para que en cada asignatura, enfoquen los procesos de enseñanza orientados a generar autonomía de aprendizaje, refuercen el involucramiento y responsabilidad de lo/as estudiantes con sus propios procesos de formación y con los sujetos a los que nos debemos como trabajadores sociales.

Con relación a la construcción de ser trabajador/a social, mi experiencia compartida en esta oportunidad, me enseña la necesidad de considerar dos dimensiones claves en la profesión, las que tendrían que ser asumidas no solo por mí, sino por el colectivo docente y por las autoridades y el personal administrativo.

- El compromiso y la empatía con los sujetos en situación de vulnerabilidad, que se relaciona con:
 - Propósitos orientados a comprender a los demás desde sus propias maneras de ser y de vivir, dejando de lado la centralidad en nuestro yo, superando esas posturas autorreferentes que nos lleva al deber ser construido por nosotros, desconociendo los suyos.
 - Respeto y sensibilidad hacia las personas y sus circunstancias de vida, sus necesidades, problemas y demandas.
 - Generación de relaciones de confianza con los sujetos, ligada a la confidencialidad que todo/a trabajador/a social tiene que despertar en los otros.
 - Creatividad e imaginación para plantear alternativas de acción frente a diferentes situaciones problema, sobre todo si son emergentes
- El conocimiento teórico, metodológico y técnico, que es trabajado en lo que se refiere a:
 - Construcción de estructuras de conocimiento del trabajador social desde la realidad social viva, en sentido de comprender las subjetividades de los sujetos en su relación con el contexto en el que viven.
 - Conocimientos de enfoques de intervención social y su reconocimiento en la concreción del quehacer profesional.
 - Capacidad de gestión, relacionamiento y coordinación con los distintos sujetos, organizaciones e instituciones

- Desarrollo de habilidades metodológicas para facilitar procesos educativos y de mediación o negociación entre sujetos, hoy más que antes, dado el tejido social caracterizado por relaciones sociales y políticas conflictivas.
- Manejo de técnicas de investigación cuantitativas y, sobre todo, cualitativas, además del diseño de instrumentos pertinentes a cada objeto de investigación.

Finalmente, esta experiencia me muestra que mi trabajo no puede seguir en el aislamiento sino convocar al conjunto de docentes a poner énfasis y difundir una dimensión poco visualizada en nuestra profesión de trabajo social, desde nosotros mismo/as, como es la intervención social comunitaria y grupal, en sentido de incidir en la política pública. Por tanto, es fundamental que estudiantes e incluso docentes:

- Adoptemos la posición de que la formación universitaria sea orientada por una formación profesional y no por un tecnicismo y menos un voluntarismo.
- Potenciemos el carácter humano y singular del diagnóstico social que realizamos y desde el cual contribuimos al entorno social.
- Logremos la correlación entre diagnóstico y plan de acción o de intervención

En síntesis, al compartir mi experiencia, invito al colectivo docente a aunar esfuerzos, que hoy están dispersos, en un mismo sentido, construyendo desde nuestros sentipensares ese perfil profesional que Cochabamba y Bolivia necesita. Estoy cada vez más convencida de que la intervención en trabajo social, si busca lograr efectos significativos, tiene que enfocar su accionar en una perspectiva de incidencia pública o política, es decir, promover “políticas públicas y programas públicos basados en experiencias efectivas desarrolladas por medio del diálogo, la persuasión y la presión ante autoridades estatales, organismos financieros internacionales y otras instituciones de poder” (Crespo y Nogales, 2022, diapositivas). En otros términos, enmarcarse en procesos promovidos con la población y sus organizaciones, buscando influir en las decisiones de los actores políticos, es más en las políticas públicas, en sentido de establecer, reformar e implementar normativas en los diferentes niveles local, municipal, departamental y nacional.

Referencias bibliográficas

- Arratia, M. (2023). *Sistematización de experiencias profesionales*. Diapositivas, Taller de Sistematización de experiencias. Carrera de Trabajo Social-UMSS. Cochabamba.
- Crespo, E; Nogales; I.L (2022). “Incidencia en políticas públicas desde el Trabajo Social. Ponencia: VI Seminario Regional Andino “Diálogo intercultural del Trabajo Social Andino. Resignificación de la formación, práctica y ejercicio profesional, dispositivas, septiembre de 2022.
- Nogales, I.L (2009). *La supervisión como construcción de sentido y significado*. La Paz - Bolivia, Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Mayor de San Andrés.
- Nogales, I. L. (2017, febrero 22-24). Tendencias y tensiones en la intervención social, en un mundo globalizado: Reflexiones a partir de la docencia universitaria. Ponencia presentada en el V Seminario Regional Andino de Trabajo Social, ALAEITS – ABEITS, La Paz, Bolivia.
- Nogales, I. L. (2018, septiembre 24-27). Ruptura de sentidos y significados sobre investigación diagnóstica: Formación de investigadores sentipensantes. Ponencia presentada en el XXII Seminario Latinoamericano y del Caribe de Escuelas de Trabajo Social, Bogotá, Colombia.
- Nogales, I. L. (2019). *Construcción de sentidos y significados en la realización de diagnósticos comunitarios y psicosociales en la Carrera de Trabajo Social* (Trabajo de grado, Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Cochabamba, Bolivia.
- Nogales, I. L. (2022). Desafíos para la formación de investigadores sentipensantes. En G. Machaca, L. Camacho, & A. Delgado (Eds.), *Lineamientos para la transformación académica universitaria: Aportes desde la Facultad de Humanidades de la UMSS*. Editorial Humanidades, FHyCE-UMSS.
- Rockwell, E. Coordinadora (1995). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.

Whitehead, J. (2016). Teoría y práctica de la investigación acción: Teorías vivas como marcos para la acción. En L. L. Rowell et al. (Eds.), *Manual internacional de investigación acción* (pp. 387-401). Palgrave Macmillan.

Zemelman, H. (2012). *Potenciación...México*, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).