

# El taller en Trabajo Social. Una aproximación desde la fenomenología

## The Workshop in Social Work: a view from Phenomenology

ALEJANDRA SANTANA LÓPEZ

*Doctorando en Ciencias de la Educación, Magister en Psicología, Licenciada en Trabajo Social. Académica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Andrés Bello. Dirección postal República 252, 2° piso, Santiago. E-mail: asantana@uc.cl*

### Resumen

Para Trabajo Social, tradicionalmente, la formación práctica ha tenido especial dedicación. Este artículo invita a abrir la reflexión acerca de la Metodología de Taller como estrategia de enseñanza - aprendizaje en la formación práctica. Para eso se realizó una breve contextualización de la formación en Trabajo Social en Chile, abordando posteriormente, las posibilidades que ofrece la aproximación fenomenológica a los procesos de aprendizaje de la profesión, fundamentalmente como una forma particular de concebir el conocimiento. Desde este enfoque, se revisaron tres oportunidades de desarrollo: el Taller como espacio para el lenguaje como condición; el Taller como espacio para la emergencia de cogniciones y el Taller como un canalizador de saberes que responden a un contexto complejo. Si bien, el análisis ofrece caminos para la reflexión del ejercicio docente y disciplinar, Trabajo Social debe dar respuesta a preguntas previas, que condicionan y afectan las tensiones en la formación profesional actual.

**Palabras claves.** *Formación Universitaria, Trabajo Social, Fenomenología, Taller.*

### Abstract

Traditionally in social work, field practice has played a central role. This article discusses the workshop methodology as a strategy for teaching and learning in field practice training. The article begins with a brief contextualization of social work education in Chile and explores the possibilities of using a phenomenological approach in the leaning processes of the profession, primarily as a way of conceiving knowledge. From this perspective, three opportunities were explored: the workshop as a space for language as a condition, the workshop as a space for the emergence of cognitions, and the workshop as a channel for knowledge to respond to a complex context. Although the analysis provides ways for reflexion on teaching, social work must respond to previous questions which determine and affect possible tensions in professional formation today.

**Key words.** *Higher Education, Social Work, Phenomenology, Workshop.*

### Presentación

Plantearse escribir sobre “Formación en Trabajo Social” y “Fenomenología” desde una Trabajadora Social resulta ambicioso, ambas áreas convocan a un infinito de acciones, saberes, lenguaje e información; sin embargo desde la inquietud por abrir nuevas ventanas referentes a la noción de conocimiento, prácticas pedagógicas y desafíos educativos en Trabajo Social en contextos complejos, el escrito se enfocará en las experiencias formativas en el área “práctica” en Trabajo Social, analizando cómo ésta emerge en la actualidad, qué puntos de encuentro tienen con la fenomenología, qué posibilidades y tensiones ofrece esta perspectiva.

La reflexión constituye una aproximación, y como tal, más que dar respuestas acabadas pretende abrir la discusión, no sólo en la relativo a las “experiencias prácticas” sino a los múltiples desafíos formativos, que cotidianamente, quienes se desempeñan en docencia en Trabajo Social, deben lidiar: pertinencia de contenidos, articulación de mallas curriculares, ubicación epistémica del plan de formación, segmentación de los saberes, reduccionismo en la comprensión de la sociedad, por nombrar algunos.

### Formación en Trabajo Social en Chile

Los contextos socioculturales y económicos cada vez más complejos, plantean nuevos desafíos para

la formación profesional en general. Para Trabajo Social, profesión centrada en las transformaciones sociales que apunten a incrementar la calidad de vida de las personas desde su reconocimiento como seres humanos con recursos propios y con dignidad, esto resulta prioritario. De esta forma se reconoce que “la concepción tecnológica de Trabajo Social, en sus diversas vertientes se ha vuelto claramente insuficiente y problemática (...) las formas más recurrentes de entender Trabajo Social se sitúan en una posición de tensión binaria entre hacer y conocer. El giro propuesto en la concepción de Trabajo Social consiste en sacarlo de este planteamiento dual donde, en posiciones extremas, el Trabajo Social es una forma de intervención y esta última es acotada como un hacer reflexivo” (Matus, 1999, 26). De esta forma, la complejidad contextual y de la propia intervención debe ser recogida como una condición de las prácticas pedagógicas.

Teniendo esto como antecedentes, las propuestas educativas en Trabajo Social se comienzan a definir a partir de los contextos sociales en que emergen; “son una síntesis contradictoria y compleja de elementos culturales, de conocimientos, de creencias, de valores. Contradictoria porque se llega a ellas a través de distintos sujetos sociales, que se vinculan a través de diversos proyectos sociales y políticos, tanto desde afuera como desde dentro de la universidad” (Ludi, 2003, 11).

La formación en Trabajo Social en Chile posee una amplia cobertura, existiendo hoy en día a nivel de Universidades, 30 casas de estudios que dictan la carrera, ofreciendo algunas, jornadas diurnas y vespertinas y/o presencia en más de una región a través de la figura de Sedes<sup>1</sup>.

Los planes de estudios nacionales e internacionales cuentan con un marcado énfasis en la formación práctica<sup>2</sup>. De hecho “la formación profesional de Trabajo Social, se ha abordado tradicionalmente, en dos estrategias claramente diferenciadas: una formación teórica y conceptual y una formación en la práctica” (Castañeda & Salamé, 2005), estrategias que resultan coherentes y fortalecen la dicotomía teoría - práctica, ya enunciada por Matus (1999).

Bajo esta lógica se encuentra “una formación en la práctica que, históricamente ha tendido a profundi-

zarse a lo largo del avance curricular de las mallas. Los referentes que organizan la práctica también han variado a lo largo de la historia: inicialmente, era más importante la ayuda brindada y la resolución de los problemas concretos. Posteriormente, se centra en la vinculación y participación de Trabajo Social en los procesos de reforma política, económica y social que vive el país, para luego, replegado sobre sí mismo, volcarse a desarrollar la profesión en sus aspectos técnicos y metodológicos. La práctica profesional se reconoce, desde la perspectiva de la formación, como la instancia de aprendizajes profesionales, de mayor importancia e integralidad” (Castañeda & Salamé, 2005).

Ahora bien, esta inclinación por la formación práctica también se hace evidente al analizar los contenidos de las mallas curriculares, así por ejemplo, alrededor de un cuarto de los cursos contenidos en las mallas curriculares nacionales corresponden a asignaturas profesionalizantes y/o prácticas<sup>3</sup>.

Habiendo graficado la relevancia del desarrollo de habilidades y competencias prácticas en la formación en Trabajo Social, ésta es canalizada a través de los planes de estudios, los que contienen cursos prácticos, denominados “Talleres”, que responden a una determinada metodología de enseñanza - aprendizaje, que apuesta por la horizontalidad, la construcción colectiva, la integración de saberes y la contextualización del proceso de aprendizaje.

## El taller como estrategia metodológica para la formación en Trabajo Social

### ¿Qué son los talleres?

Las asignaturas prácticas poseen diferentes denominaciones: “talleres”, “pasantías”, “laboratorios”, “prácticas”, entre otros. Tradicionalmente, comprenden la experiencia de prácticas intermedias en la formación, que conllevan la inserción de los estudiantes en alguna institución, una cantidad de horas preestablecidas, y –en paralelo– éstos participan en la Universidad de una instancia colectiva que posee el carácter de curso práctico: el Taller.

En una de las primeras reflexiones a nivel latinoamericano respecto al Taller en la formación de trabajadores sociales, Natalio Kisnerman (en Aylwin

1. Datos extraídos del Consejo Superior de Educación. (2009). Disponible en Línea en: [<http://cse.cl>].

2. En el presente documento cuando se hace referencia a la noción de “práctica” se está apelando a la idea anglosajona de *practice* (Feldman, J, 1986; Bortz, W, 1996; Klein & Bloom, 1994), acepción que apela a la práctica reflexiva abordada originalmente por Schön (1987), y en ningún caso, a un polo de la tradicional dicotomía de teoría/ práctica.

3. Revisión de 20 mallas curriculares de Universidad pertenecientes al Consejo de Rectores en Chile disponibles en Internet y 20 malla curriculares de Universidad Privadas mediante igual acceso.

& Gissi, 1980) hace mención a la tarea docente y al rol de estudiante, usando referentes claramente freireanos, señala que “docente es aquel que teniendo un instrumental de conocimientos amplios y conciencia crítica que éstos no están acabados, puede transmitirlos a otros, movilizándolo a la participación, a la investigación, a la lectura crítica, a la reflexión, a crear, a trabajar en equipo, a ser sujetos de su proceso formativo (...) la Escuela debe ubicar al docente en su contexto, para que los contenidos de la enseñanza respondan al Trabajo Social, para que incorpore contenidos emergentes de la práctica”(p.63 - 64). Por su parte, en relación al estudiante plantea “ser estudiante es una forma de vida, que no termina con el título logrado. Es tener conciencia de hacerse, la humildad de la palabra, la riqueza de la comprensión, la actitud de no ser espectador. Es asumirse y asumir la realidad comprometiéndose con la coyuntura que nos toca vivir. Es estar abierto al mundo, a la búsqueda junto a otros hombres (...)”(p.66).

De esta forma, se puede apreciar que el Taller corresponde a una tradición en la formación de trabajadores sociales, que tomando referentes pedagógicos de la educación liberadora e incorporando elementos metodológicos del aprendizaje reflexivo - experiencial, hace posible el desarrollo de habilidades analítico, reflexivas, actitudinales y procedimentales necesarias para el ejercicio de la profesión.

Los Talleres se acercan a lo que Freire (1970) ha denominado como educación liberadora, en su forma y en su fondo, es problematizadora, dialógica, facilitada por un educador-educando, en un proceso de permanente desvelamiento de la realidad, la inserción en ella y el desarrollo de una transformación creadora.

La metodología de Taller consiste en un modelo pedagógico de aprendizaje reflexivo - experiencial. “El aprendizaje experiencial tiene lugar cuando los asistentes al taller, a partir de una experiencia que se genera, observan y comparten la percepción de su experiencia con los compañeros y reflexionan, y realizan algún tipo de abstracción integrando estas reflexiones en sus conocimientos previos, utilizados como guías para acciones posteriores” (Imbernon & Medina, 2008, 16). De esta manera, los Talleres en la formación en Trabajo Social, apuntan a generar un diálogo colectivo entre los estudiantes más la/el docente a cargo, donde el foco de las reflexiones está puesto en la inserción práctica de los estudiantes; entendiendo que ésta puede darse en variados contextos institucionales. En este espacio, se conversa acerca de las experiencias profesionales, y a veces personales, a propósito de la práctica, se

problematiza a cerca de: los cursos de intervención más pertinentes a seguir, la articulación entre las acciones particulares de esta experiencia y las políticas públicas y sociales que se cuentan como apoyos (u obstaculizadores); la relación entre Trabajador Social y Sujetos de Intervención; lógicas institucionales en que esta práctica se inserta, entre otros aspectos.

El Taller se concibe como un espiral que comprende cinco etapas: el supuesto básico de este modelo es la experiencia del profesor o del estudiante, ésta es la fuente y el origen de todo su aprendizaje profesional, y que a través del aprendizaje experiencial podemos articular los aprendizajes formales y abstractos con las experiencias prácticas” (Op cit, 2008, 17). Como ya se señalaba, en este caso el centro es el estudiante, siendo la/el docente un facilitador del proceso. En esta instancia, se espera - desde los procesos de aprendizajes - que los estudiantes vinculen esta experiencia con todos sus saberes previos, les de un sentido, y los incorpore a sus accionar profesional de manera sostenida en el tiempo.

Al profundizar en la metodología de Taller es posible reconocer, como desde esta opción pedagógica se releva la comprensión de la experiencia práctica de los estudiantes. Esta comprensión se potencia a partir de las conversaciones que se dan en este espacio, tanto en lo verbalizado como en lo escrito. De esta forma el lenguaje cobra un papel central, ya que se busca desde la participación activa de los estudiantes, generar reflexiones en torno a los fenómenos sociales, acoger las tensiones personales que les genera la experiencia de práctica y enfatizar al diálogo en las acciones que están emprendiendo en sus centros de práctica.

La instancia de Taller, al constituirse en un espacio formativo, busca la aproximación al “conocimiento” desde ciertos énfasis, es decir desde lógicas posibles de develar, de esta forma surgen interrogantes, que acompañan la práctica docente de quienes se desempeñan en esta área, entre ellas: ¿De qué forma en los Talleres de Práctica de Trabajo Social se plasma la mirada fenomenológica como lógica del conocimiento que se busca rescatar en ellos?

El intentar aproximarse a responder a esta interrogante, necesariamente nos lleva a revisar las nociones de “conocimiento” que subyacen a las prácticas educativas, cuán restrictivas o favorecedoras son en la intención de brindar una formación significativa, con sentido y pertinente a los contextos en que emerge; validando desde ella al sujetos estudiante, al sujeto de la intervención social y al sujeto profesor, fundamentalmente las interacciones dadas entre estos.

Estas interacciones, en el contexto del Taller, son “cara a cara”, lo que para Schütz (1972) se da “cuando dos personas se encuentran de esta manera una al alcance de la experiencia directa de la otra” (p.192). El espacio de taller canaliza la idea de “el mundo de nosotros” es decir, “único, común e intersubjetivo, que está ahí frente a nosotros (...) sólo a partir de la situación cara a cara, sólo desde la vivencia común del mundo en el nosotros, puede constituirse el mundo intersubjetivo” (Op cit, 1972, 200), el cual en sí mismo constituye conocimiento.

### **El taller como espacio subjetivo e intersubjetivo**

El espacio de Taller valora y se construye desde las subjetividades de sus integrantes, sin embargo éstas sólo cobran sentido en la medida que se comparan con otros –otros compañeros, profesores, un tercero lector– es decir, validando el carácter intersubjetivo del espacio (y más allá de él incluso). Para Filloux (2004) la intersubjetividad siempre está ligada al diálogo y a todo proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo, de la lucha por el reconocimiento”(p.41). El Taller se funda en el diálogo en torno a los temas de procesos de los estudiantes y de contenidos de sus prácticas, “volviendo sobre ellos mismos” y reconociéndolos como “otros” válidos en esta relación formativa.

Desde esta mirada el conocimiento o la verdad que potencia esta instancia pedagógica no es transparente ni neutral sino que reconoce la condición de sujeto de quienes participan del conocimiento, apelando a que somos parte del fenómeno del conocimiento enlazado en el mundo. “El sujeto es percibido como alguien que es consciente de los roles que juega, sin dejarse tomar por ellos, consciente eventualmente de no ser tomado como una “cosa”, pero sabiendo también que es otra cosa profundamente y que los otros también son profundamente otra cosa, algo más que actores, agentes, etc... sujeto como actor de sí mismo, de sus acciones y de sus aceptaciones y consentimientos” (Op cit, 40). En este sentido el/ la estudiante como sujeto, corresponde a una cualidad, a una relación, está “sujeto” a una condición de “ser – en – el – mundo”, el biológico, sociocultural y simbólico. En este caso, cabría preguntarse cómo se da este conocimiento en jóvenes que dada su condición de jóvenes chilenos, pertenecientes a determinado contextos sociocultural y que habitan el escenario actual del país, significan la experiencia de la práctica.

Esta línea de pensamiento se acerca a lo planteado por Merleau - Ponty (1997) cuando señala que la

fenomenología trata de “volver “a las cosas mismas” (...) lo que ocurre en el mundo lo sé a partir de una perspectiva mía o de una experiencia del mundo sin la cual los símbolos de la ciencia no querrían decir nada” (...) “el mundo no sería otra cosa sino la “significación mundo””. El Taller apuntaría a que los estudiantes en conjunto con el profesor signifiquen el mundo de la práctica desde su experiencia y desde ahí generen un conocimiento práctico que sintoniza con un contexto social complejo en que se sitúa.

Filloux (2004) lo explica en la relación formativa, señala que “el retorno sobre sí mismo implica que yo me vuelva conciente de mí mismo, que yo pueda existir por mí mismo (analizar mi experiencia, mis temores, etc.) que no me quede en mí mismo y que acepte que el otro puede ser un sujeto que pueda hacer lo mismo (...) para poder hacer un retorno sobre mí mismo, yo tengo que saber como formador ayudar a otro o a los otros a que hagan ese retorno sobre sí mismos o sobre ellos mismos”(p.38 -39). Esta reflexión apunta de manera más directa a la relación profesor - alumno, donde la “subjetividad” es un recurso para el formador, pero también para la relación educativa; se construyen significados colectivamente.

Ahora bien, esta significación del mundo es constituida a través del lenguaje, no en su noción tradicional de un mero canalizador de información, sino del lenguaje como representación del mundo, por lo tanto (lo verbal o lo escrito) se tendrá que ubicar en un contexto y analizar qué se dice, cómo se dice y a quién se dice, en tanto representación de mundo, conocimiento experiencial y subjetivo.

“El mundo fenomenológico no es el ser puro, sino el sentido que transparece en la intersección de mis experiencias y las del otro, por el engranaje de las unas en las otras, es pues inseparable de la subjetividad y de la intersubjetividad que integran su unidad por la reasunción de mis experiencias pasadas en mis experiencias presentes, de la experiencia del otro en la mía”( Merleau - Ponty (1997). Esto, nuevamente lleva a relevar la relación formativa, como relación subjetiva, que en este caso buscará el sentido de las prácticas, el sentido de la formación, aprendiendo a conocer en el contexto de práctica.

### **El taller como un espacio para el lenguaje como condición**

Como ya se señalaba, en el espacio del Taller se es a través del lenguaje, se representa la experiencia de práctica profesional en él y a través de él. Las descripciones del mundo –de los estudiantes, profesores y terceros– no son independientes de los

sujetos que lo enuncian. “Decir que la verdad no está ahí afuera es simplemente decir que donde no hay proposiciones no hay verdad, que las proposiciones son elementos de los lenguajes humanos, y que los lenguajes humanos son creaciones humanas” (Rorty, 1991, 25).

Tarea fundamental del espacio de aprendizaje dado por el Taller está en la emergencia de “descripciones”, de narraciones comprensivas de las vivencias de los estudiantes, no como la descripción de mundo externo al sujeto, sino como una descripción comprensiva a partir de léxicos que resultan más pertinentes a este espacio formativo. Así, “ciertos léxicos constituyen representaciones del mundo más adecuadas que otras, frente a su carácter de herramientas más aptas para relacionarse con el mundo con vista a uno u otro propósito” (Rorty, 1991, 41).

En este sentido, se comparte la idea de que “la verdad no puede estar ahí afuera –no puede existir independientemente de la mente humana– porque las proposiciones no pueden tener esa existencia, estar ahí afuera. El mundo está ahí afuera, pero las descripciones del mundo no” (Rorty, 1991, 25). La “verdad” del estudiante a propósito de su práctica, no está “en su cabeza” sino en el sitio que ocupa en el mundo.

Así los conocimientos generados en el espacio de taller constituyen una verdad, verdad que es tal desde las significaciones de los sujetos que lo componen, que la generan y validan. “La verdad es algo que se hace más que algo que se encuentra (...) los lenguajes son hechos, y no hallados, y que la verdad es una propiedad de entidades lingüísticas, de proposiciones” (Rorty, 1991, 27).

## El taller como emergencia de cogniciones

La vivencia subjetiva y lingüística emergente en el Taller, se puede complejizar aún más desde los aportes que Francisco Varela (2000) ha hecho a partir de la neurociencia, particularmente su propuesta de neurofenomenología.

Lo anterior cobra sentido cuando, nos centramos en la condición humana del estudiante (o del profesor), la cual incluye sus cogniciones entre otros aspectos. En este reconocimiento resulta revelador que Varela (2000) señale que “la mente no está en la cabeza (...) sino en el no – lugar de la co – determinación entre lo interno y lo externo (...) la mente es inseparable del organismos como un todo”.

Así, la cognición es enactivamente emergente, entendiéndose ésta por autoorganización, complejidad

o dinámica no lineal, es decir, el tránsito de lo local a lo global; una co-determinación de elementos neurales y un sujeto cognitivo global. El sujeto cognitivo global pertenece a ese nivel emergente y a ese modo de existencia (Varela, 2000). Este sujeto cognitivo emergente, estudiante (o profesor) articula su experiencia con sus conocimientos previos, con lo que le resulta relevante de acuerdo a su condición cultural, pero también con sus atributos neuronales dispuestos para esto; no siendo exclusivamente un atributo interno (de sus cogniciones “neuronales”) ni sólo producto de su relación con el entorno (condición social), sino aprehender el conocimiento o generarlo de manera emergente. El Taller sería una instancia que potenciaría ese “emergencia”.

Ahora bien, bajo esta noción de mente inseparable del organismo como un todo, surgen dos elementos que se pueden reconocer como recursos claves para el aprendizaje, la memoria y el afecto. “Fenomenológicamente, la mente no presenta una división clara entre memoria por un lado, y el afecto o la visión por el otro. La mente es algo que emerge de la tonalidad afectiva, que está anclada en el cuerpo” (Op cit, 2000).

Los fenómenos cognitivos son emocionales –afectivos, el fundamento de la génesis de la mente es un fenómeno afectivo– empático. El afecto es una dinámica pre-reflexiva de autoconstitución del self, un autoafecto en sentido literal. El afecto es primordial, en el sentido de que soy afectado o conmovido antes de que surja un “Yo” que conoce. Esta dimensión afectiva, en un sentido complejo, es considerada en el diseño e implementación del Taller; se dialoga desde emocionalidad, la afectividad en tanto los discursos emergen desde lo que moviliza a las personas, desde como han vivenciado la experiencia; por lo tanto, es una dimensión que no se puede obviar o poner entre paréntesis, pues muchas veces es una condición “motor” del curso que toman las reflexiones y acciones en el marco de las prácticas, que sin duda da cuenta del self de quien se expone. Esta “afectación” se puede expresar en las preguntas “ingenuas” asociadas a lo social, lo laboral y formativo del Taller.

Según Varela (2000) en el ámbito afectivo, se logran distinguir tres niveles: el primer nivel, está constituido por las emociones: el estar conciente de una tonalidad emocional que es constitutiva del presente vivo; el segundo nivel es el afecto, una disposición propia de una secuencia coherente de acciones encarnadas más largas; finalmente, el estado anímico, el nivel de la narración descriptiva a lo largo de una gran extensión de tiempo.

Al visualizar el trabajo del Taller de práctica desde su estructura y frecuencia, progresivamente –durante el semestre– el grupo va dando cuenta de sus niveles emotivos, afectivos y manifestando con mayor precisión un estado anímico. Esto tiene diversas expresiones, hay grupo que terminando dando cuenta de estados anímicos marcados por la competitividad académica y desde ahí se mueven sus narraciones descriptivas, mientras otros logran estados anímicos más fraternos o solidarios. En general, se expresa en la sensibilidad, capacidad relacional y disposiciones para la generación de “nosotros” intersubjetivo.

### **El taller canalizando saberes que responden a un contexto complejo**

Sin lugar a dudas, el Taller –desde lo que hoy en día las Escuelas de Trabajo Social conciben de él– es una forma de dar respuesta a un contexto altamente complejo, donde el espacio reflexivo favorece el desarrollo de conocimientos pertinentes a las necesidades presentes en los entornos laborales de los Trabajadores Sociales.

La pertinencia del conocimiento es abordada como “Principio del Conocimiento Pertinente” por Edgar Morin (1999) y apela al reconocimiento se sitúa en contexto, global, multidimensional y complejo. De esta forma, no basta con diseñar transformaciones “programáticas” en Educación sino que es necesaria una reforma del pensamiento. De cognición, de representación de mundo, en el lenguaje de los autores revisados.

Plantea lo problemático de esto, en “una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. En esta inadecuación devienen invisibles: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo” (Morin, 1999, 15). Así, se hace necesario “ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido” (...) en lo formativo.

En esta línea el Taller, se encamina a ser un espacio de integración de saberes; los conocimientos previos académicos y personales, los descubrimientos que van haciendo a propósito de la experiencia de práctica, las temáticas nuevas que emergen en el mismo espacio de Taller, la contingencia político social que tanto afecta los contextos laborales de los Trabajadores Sociales, etc. Es decir, desde el principio del saber pertinente, el Taller se esfuerza en la tarea de apuntar a la pertinencia, por la forma de

ubicarse en el contexto social, global y particular de las experiencias de práctica, como por la integración de saberes que se potencian desde ahí.

Por otra parte, Edgar Morin (1999) plantea en su tercer saber el “enseñar la condición humana” para explicar el bucle cerebro –mente– cultura señalando que “el hombre sólo se completa con ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano, y no hay mente, es decir, capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura. La mente humana es un surgimiento que nace y se afirma en la relación cerebro - cultura. Una vez que la mente ha surgido ella interviene en el funcionamiento cerebral con efecto retroactivo. Hay entonces una triada en bucle entre cerebro –mente– cultura, donde cada uno de los términos necesita a los otros. La mente es un surgimiento del cerebro que suscita la cultura, la cual no existiría sin el cerebro” (p.25).

El Taller transversalmente se orienta a enseñar la condición humana, pero también vivir esa condición humana en el proceso de enseñanza –aprendizaje que él es. Desde acá se validan las cogniciones, la conciencia de los estudiantes (y profesores), pero se asume que ésta emerge en este contexto cultural, co-determinándose siendo esto manifestación misma de esta condición, lo que podría ser un símil, a la idea de “emergencia” en que confluyen las condiciones neuronales y de entorno, ya detallados por Varela (2000).

### **Reflexiones finales**

Desde la tradición del Trabajo Social, este ha tenido una fuerte herencia positivista en su concepción como disciplina, y desde ahí en la forma de captar la “realidad” como una esfera externa del trabajador social que busca afectarla, lo que sin duda se ha traspasado a las estrategias de enseñanza - aprendizaje en esta profesión. Así lo destaca Matus (1999) al ofrecer la mirada analítica de la intervención social fundada, cuando señala que “la concepción hegemónica de Trabajo Social en Chile (...) ha sido su noción tecnológica de fuerte anclaje positivista, y que esta perspectiva se ha encapsulado y vuelto insostenible, tanto conceptual como contextualmente” (p.25).

Este enfoque se ha intentado modificar cuando se piensa el Taller como un espacio de construcción subjetiva y se aborda la subjetividad como un conocimiento entendiendo que en los formatos actuales de Taller, aún co existe la lógica positivista, que se ha heredado y está fuertemente arraigado en la práctica docente (y en general en el funcionamiento de la sociedad).

Por lo tanto, no se puede hacer caso omiso a esta herencia. Lo que hace doblemente desafiante encontrar otras claves de interpretación para las intervenciones sociales, pero también en la formación de quienes liderarán procesos de intervención social. “No se puede concebir un profesional de Trabajo Social desde una perspectiva independiente de sus propias percepciones y vivencias (...) corresponde al trabajador social entender su papel como dinamizador de procesos individuales, familiares, grupales o comunitarios haciendo parte del sistema relacional y del contexto mismo” (Caballero, 2006, 38).

La necesidad de nuevas claves se hace evidente cuando “pensamos que el conocimiento que estas profesiones han extraído de las ciencias tradicionales, las han dejado en el desamparo, por cuanto no cuentan con lenguajes necesarios para interpretar su experiencia cotidiana. La perspectiva hermenéutica y fenomenológica, podría haberse constituido en excelente pilar de su quehacer profesional, pero el lenguaje empírico formal impregnó el supuesto epistemológico de sus interpretaciones” (Aguayo, 2006, 121).

Hoy desde lo formativo, se visualiza a la fenomenología –desde sus diversas lecturas– como un referente lo suficientemente global y humano para responder a los desafíos educativos, en este caso de la educación en y del Trabajo Social como profesión.

La mirada fenomenológica ofrece un “mundo” comprensivo para la formación muy amplio, partiendo de la premisa que no se puede acceder a un conocimiento objetivable de manera directa, no se puede acceder a lo “que las cosas son” sino a través de la subjetividad. Implica la revalorización de la experiencia y la conciencia como acción (en acción). Así lo señalaba Schütz (1964), al definir la “comprensión” específica de las cosas sociales “no puedo comprender una cosa social sin reducirla a la actividad humana que la ha creado y, más allá de ello, sin referir esta actividad humana a los motivos que la originan. No comprendo una herramienta sin conocer el propósito para el cual fue destinada, un signo o un símbolo sin conocer lo que representa (...)” (p.23).

Por lo expuesto, la naturaleza del Taller en su lógica, estructuración y dinámica facilita la validación de lo subjetivo, intersubjetivo y del lenguaje como condición humana, en la generación de un conocimiento en acción. Sin embargo, aún se hace necesaria una reflexión profunda que explicita la intencionalidad por validar estos elementos como necesarios para un aprendizaje de mejor calidad, pertinente y humano, es decir, donde se reconozca no sólo el valor pedagógico del Taller sino se vea la riqueza más amplia que éste puede ofrecer desde

un posicionamiento epistemológico o desde la generación de saberes de segundo orden.

El plantearse en la tarea de formación práctica relevar los discursos de los estudiantes, permite comprenderlo en toda su complejidad, en toda su condición humana –en palabras de Morin– develar colectivamente en esos discursos sus visiones de mundo, sus afectos movilizantes, su relación con los “Otros” como una fuente en sí misma de aprendizajes. Lo que redundará –para quienes se encuentran en el rol de profesor– en idear (colectivamente) estrategias de enseñanza - aprendizaje mucho más pertinentes al contexto, siendo el estudiante un actor crucial en el contexto formativo.

Por otra parte, en los discursos, en el lenguaje en sentido amplio, emergente en el Taller se muestra no sólo la subjetividad del estudiante sino que también da cuenta del contexto sociocultural más amplio en el que se inserta y en el que es co - determinado, por lo tanto “comprender al estudiante desde su lenguaje” implica “comprender el mundo desde ese lenguaje”, al cual - el profesor también pertenece.

La instancia de Taller ha sido históricamente valorada en la formación en Trabajo Social, sin embargo –en muchos casos– aún son parte de inconsistencias curriculares que perpetúan la división binaria, a la que se refiere Teresa Matus, entre teoría - práctica. Por lo tanto, no sólo se puede analizar aisladamente la riqueza del Taller sino que se debe mirar su telón de fondo: la malla en que se inserta, en énfasis de los planes formativos, las apuestas disciplinares que encierra, entre otros aspectos.

En esta misma línea, se pueden apreciar otras inconsistencias, por ejemplos, las dadas entre una apuesta metodológica de Taller (con cariz fenomenológico) pero que desde los programas formales que los describen se apela a otra lógica; e incluso donde las estrategias de evaluación mantienen instrumentos cuantificables, objetivables, neutrales, que posicionan a los estudiantes tomando distancia de su “objeto” de intervención, o al menos se le califica en función de esto.

Finalmente, se puede decir que este escrito ha sido una primera aproximación a la reflexión entre formación práctica en Trabajo Social y fenomenología, sin embargo quedan preguntas sin respuesta y nuevas interrogantes a partir del análisis, ¿cómo el mismo formato de Taller como curso de formación práctica favorece la falsa dicotomía teoría - práctica? ¿Qué apuestas epistemológicas tienen los Talleres? ¿A qué responden éstas? ¿Qué noción de conocimiento subyacen a ella? ¿Cómo se lee la actoría de los estudiantes y los profesores en ellos?

## Referencias

- AGUAYO, C.** (2006). Las profesiones modernas. Dilemas del conocimiento y del Poder. Santiago: Ediciones Universidad tecnológica Metropolitana.
- AYLWIN, N. & GISSI, J.** (1980). El Taller. Integración de Teoría y Práctica. Buenos Aires: Hvmantitas.
- BORTZ, W.** (1996). Dare to be 100. Fireside, Simon & Schuster.
- CABALLERO, N.** (2006). Nuevas Perspectivas Epistemológicas en Trabajo Social. En: Revista Prospectiva N°11, Universidad del Valle.
- CASTAÑEDA, P., LOBOS, F.; SAAVEDRA, J.; & URQUIETA, M.** (2005). Lógicas de intervención profesional en Trabajo Social. Una experiencia de reflexión colectiva. Valparaíso: Escuela de Trabajo Social Universidad de Valparaíso.
- CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN.** (2009). Disponible en Línea en: [<http://cse.cl>].
- FELDMAN, J.** (1986). On the difficulty of learning from experience. In Sims, H. & Gioia, D. (Eds.). *The Thinking Organization*. Jossey - Bass.
- FILLOUX, J.** (2004). Intersubjetividad y formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- FREIRE, P.** (1970/2007). Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- IMBERNON, F. & MEDINA, J.** (2008). Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. Barcelona: Universitat de Barcelona - Institut de Ciències de l'Educació.
- KLEIN, W. & BLOOM, M.** (1994). Social work as applied social science: A historical análisis. *Social Work*, July.
- LUDI, M.** (2003). Formación Académica en Trabajo Social. En: Jong, E. (2003). Formación académica en Trabajo Social: una apuesta política para repensar la profesión. Buenos Aires: Espacio.
- MATUS, T.** (1999). Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica. Buenos Aires: Espacio.
- MERLEAU-PONTY, M.** (1997). Fenomenología de la percepción. Barcelona: Península. Prólogo disponible en línea en: [<http://www.temakel.com/textfilponty.htm>].
- MORÍN, E.** (1999). Introducción al conocimiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- RORTY, R.** (1991). Contingencia, Ironía y Solidaridad. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D.** (1987). Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions.
- SCHÜTZ, A.** (1962). Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Buenos Aires: Paidós.
- SCHÜTZ, A.** (1964). Estudios sobre la teoría social. Buenos Aires: Amorrortu.
- VARELA, F.** (2000). El fenómeno de la vida. Santiago: Dolmen.