

**UNA PRÁCTICA PROFESIONAL
REFLEXIVA
55/A115**

Lic. Ivonne Allen
(Dirección)

Equipo de investigación

Lic. Marcela De Marco
Lic. Micaela Farré
Lic. Nuria Giménez
Lic. Patricia Pavón Rico
Lic. Alejandra Parrotta
Lic. Pamela Rearte
Lic. Silvia Reitano
Lic. Verónica Rojas
Alumna Paula Parra

Informe Final
Febrero 2008

ÍNDICE

Introducción	3
I. La misión educativa	5
II. La función docente	10
III. Trabajo Social	17
a. La Práctica profesional	19
b. El desarrollo de una práctica profesional	20
c. La supervisión docente	21
d. El supervisor docente	22
e. Sistematización	24
IV. La experiencia	26
a. La gestión universitaria	29
b. Eje perfil docente	35
c. Eje perfil de estudiante	45
d. Eje perfil institución	59
V. Alcances del modelo metodológico aplicado	80
Conclusiones generales	83
Referencias Bibliográficas	92
ANEXOS	96

Introducción

Esta primera investigación realizada por el equipo docente¹ nos remitió a una necesidad vinculada a mejorar la capacitación a partir de una práctica profesional reflexiva.

En tanto parte de una sociedad globalizada, en permanente cambio, con conocimientos que se multiplican y replantean constantemente, e inmersos en un sistema educativo que necesita adaptarse a las nuevas realidades sociales, consideramos la educación como una función clave para desarrollar la capacidad de manejo de información y de adaptación a las circunstancias de intervención para aplicar modelos, temas y metodologías innovadoras que respondan a la realidad social actual. Así consideramos la revisión de nuestras propias prácticas como un proceso necesario e imprescindible en la innovación y crecimiento de las mismas.

Si bien es reconocida la necesidad de formación humana y profesional (en tanto proceso académico) y la construcción de nuevos conocimientos (propósito de investigación), observamos que es poco frecuente cuestionarse acerca del papel y cometido de los trabajadores sociales que asumen el rol docente y en particular aquellos que se encuentran frente a la supervisión de las prácticas pre-profesionales.

La formación y la práctica docente son dos factores claves en muchas disciplinas cuando se piensa en la necesidad de realizar cambios para elevar la calidad del sistema educativo.

Así los docentes juegan un papel fundamental en este campo particular que asume la preparación concreta de futuros profesionales en un doble recorrido: la capacitación, y el fortalecimiento de las instituciones en las que las prácticas se desarrollan.

Se consideró que el llevar a cabo la iniciativa de una práctica reflexiva y una particular forma de investigación educativa nos permitirá determinar sobre nuestra cátedra aspectos que contribuyan hacia un modelo en que prime la sinergia creada entre formación académica, gestión institucional y participación social, asegurando un clima laboral ético en el ámbito universitario y el fortalecimiento –tanto en la vida cotidiana como académica– de valores solidarios y un desarrollo sostenible.

Asumir la responsabilidad pública de formar futuros profesionales debe implicar también asumir la responsabilidad que determina la función docente en su relación con la práctica y la inserción institucional que la misma conlleva. La formación del docente de la práctica se presenta como una representación compleja, atravesada por diversas cuestiones caracterizadas por mantener un equilibrio entre los programas desarrollados en las instituciones y la construcción de la práctica en contextos difíciles; con urgencias que impiden una detenida reflexión sobre las condiciones de la propia actividad que acentúan la tendencia al “hacer”, es decir a la reproducción y mera ejecución de pautas, administración o gestión de saberes y prácticas estandarizadas. Sumado a ello, las condiciones de la práctica profesional del trabajador social en contextos urbanos (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense), de la cual son sujetos activos los docentes en cuestión, observan una marcada dificultad de posibilidades reales para la formación continua, relacionada con la multiplicidad y simultaneidad de funciones asumidas, y reforzada por la falta de programas de formación financiados, que permitan la especialización o actualización requeridas por el colectivo profesional.

Partimos del presupuesto que en la medida que los docentes tengan pocas oportunidades para reflexionar sobre su práctica verán limitada su oportunidad de generar conciencia crítica respecto de sí mismos y de las instituciones donde desempeñan sus funciones. Por lo que quien pueda reflexionar activamente sobre su práctica en tanto pensador crítico, será capaz de trascender los diseños de ejecución e implementación burocratizados, desarrollando formas

¹ El equipo de investigación está conformado por docentes supervisores de prácticas profesionales, todos ellos con trayectoria en la docencia universitaria y ejerciendo la profesión en instituciones que cubren las áreas de: Justicia, salud, salud mental, educación, minoridad, tercera edad, políticas sociales, y cuenta con la incorporación de una graduada reciente y una alumna avanzada y bajo la dirección de la docente a cargo de las prácticas profesionales desde 2001.

pedagógicas que visualice a los estudiantes como agentes críticos, que problematicen el conocimiento y trabajen a partir del diálogo e intercambio reflexivo.

Qué enseñar y cómo hacerlo son dos de las grandes preguntas que debemos asumir los docentes para poder capacitar a las futuras generaciones, tomando el contexto donde desarrollamos las prácticas como medio para la elaboración de teorías y asumiendo la tarea de formar profesionales críticos que puedan abordar el quehacer profesional generando prácticas más profundas e imaginativas.

Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en sí misma de ciertas cualidades que la constituyen como un proceso educativo capaz de promover resultados en términos del aprendizaje del alumno, pero también de aprendizaje del docente a partir de la innovación permanente de metodologías, contenidos, etc. y sobre todo, del crecimiento del uno y del otro, dado en la trama relacional

La propuesta de mejorar la capacitación docente a partir de una práctica reflexiva y forma de investigación educativa debiera tender a fomentar la creación de una comunidad de aprendizaje que enriquezca la enseñanza en los diversos departamentos y posibilite nuevas investigaciones gracias a los proyectos emprendidos, multiplicándose los cursos de aprendizaje, servicio y enseñanza basados en proyectos sociales, creando de esta manera una sinergia entre formación, investigación y participación social.

La actividad de la universidad se basa en cuatro funciones básicas que son: la administración (gestión institucional), la formación académica (docencia, carreras y pedagogía), la investigación (producción de conocimientos) y la participación social (extensión, proyección). Por lo tanto el proyecto propuesto tiende a promover una reflexión sobre la gestión institucional y el clima laboral y académico vivido cotidianamente, desde las perspectivas de las prácticas pre-profesionales, que permitan develar y transformar de manera paulatina el currículo oculto, en cuanto concepto central para la problemática ética en la enseñanza, y proyectando la experiencia no sólo a la comunidad académica sino también a la comunidad social.

Los resultados de un aprendizaje basado en un modelo de responsabilidad social y ética universitaria significa el gestionarse a sí misma como una comunidad socialmente ejemplar, lo que permitirá a los estudiantes beneficiarse con una doble fuente de aprendizaje: el estudiante aprende en la universidad su carrera, pero también aprende de la universidad los hábitos y valores ciudadanos.

Consideramos que la sostenibilidad de la propuesta se basa en que las prácticas profesionales no son iniciativas temporales y voluntarias, si no que son iniciativas sociales vinculadas a un espacio curricular oficial de la carrera, de carácter cuatrimestral y con asistencia y participación regular, en el marco de convenio un universidad-instituciones de la comunidad, asegurando un beneficio mutuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las prácticas profesionales centran su aprendizaje en experiencias reales, por lo tanto deben hacer frente a nuevos procesos que exigen establecer las competencias de forma operativa, en las que el saber, el saber hacer, y el saber cómo hacerlo interactúan en todas las intervenciones

I. La misión educativa

Uno de los rasgos más acentuados del mundo occidental actual (si no el más) es el cambio: la sociedad actual puede caracterizarse como una sociedad en cambio permanente, global y acelerado. Asistimos a cambios políticos sustanciales, tanto en nuestro contexto más próximo como en el más amplio, al mismo tiempo que se producen cambios no menos sustanciales en el campo de la tecnología, en la dimensión cultural, en la economía. Los conocimientos se multiplican y replantean de manera constante.

Estos cambios vertiginosos no son ajenos a los procesos de producción de las ciencias sociales y tecnológicas, registrándose transformaciones en los modos de circulación y apropiación de los resultados, lo que necesariamente implica revisar las formas históricas con que las instituciones universitarias encararon el trabajo académico de formación del futuro profesional. La imperatividad de actuar en contextos cada vez más complejos y cambiantes, conlleva una preocupación por la calidad de la oferta educativa y de revisión estructural en la formación académica.

Informes sobre los procesos de transformación educativa destacan que en América latina no se han alcanzado los resultados esperados y señalan que uno de los factores que explican esta situación se refiere al personal docente, señalando que los vínculos entre formación docente y resultados de aprendizaje de los alumnos son complejos y contradictorios². Los procesos de transformación educadora han generado cambios en los requerimientos para el desempeño docente, obligados a alcanzar mayores niveles de autonomía, mayor capacidad de trabajo en equipo y fuerte compromiso ético y técnico; y ello, con aumentar los años de estudio no bastaría.

Todos sabemos que a partir del reconocimiento del derecho a la educación (entendido como acceso efectivo al saber) deben definirse responsabilidades para cada una de las instancias (familia, mercado, instituciones sociales y Estado) comprometidas con el hecho educativo. El Estado democrático tiene un solo monopolio: la capacidad reconocida de imponer decisiones al conjunto de la sociedad, esto lo habilita para desempeñar un rol de garante del derecho de conocimiento y, esta garantía puede hacerse efectiva mediante diversas formas de intervención, ya sea regulando las prácticas e instituciones educativas orientando los recursos sociales o bien prestando el servicio en forma directa.

La sociedad argentina actual comparada con la sociedad típica del momento constitutivo del Estado Nación moderno (S. XIX) es mucho más rica en recursos, capacidades e iniciativas. Junto con la expansión del mercado, se registra un crecimiento de iniciativas sin fines de lucro en el campo de la prestación de servicios personales (educación, salud, deportes, cultura, etc.), y en el marco de un modelo pluralista intenta combinar, según el caso, el poder (Estado), el interés (mercado), y la solidaridad (iniciativas sociales), para la realización efectiva del derecho a la educación.

Aún así el sistema educativo argentino exige un replanteo. Los resultados pedagógicos no fueron los mejores y hoy estamos frente a una nueva ley federal de educación que nadie sabe cómo se implementará.

Es frecuente escuchar que una de las causas atribuidas a la crisis actual del sistema de educación es precisamente la lentitud con que intenta adaptarse a las nuevas realidades sociales; ante esa lentitud se produce un desfase entre la escuela y su contexto. Las repercusiones de la crisis en el ámbito educativo son importantes, ya que una de las funciones esenciales de la educación debe ser el ayudar a desarrollar la capacidad de manejar información y de adaptarse a los cambios en una sociedad en la que tanto las ocupaciones como las competencias exigidas varían constantemente y a la vez se producen también cambios constantes en los sistemas de producción y en las demandas del mercado laboral.

² Ver Tedesco, Juan Carlos. 2001. Prólogo, Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica, Aguerrondo, Inés - Pogrè Paula. Editorial Troquel, S.A.: Buenos Aires. Pág. 9

En la mayor parte de los países del mundo, la docencia se encuentra en el centro –o a las puertas– de una trascendental transformación. Diversas exigencias de la sociedad requieren que los alumnos dominen, además de los aprendizajes clásicos, una serie de destrezas, como la capacidad de trabajar en equipo y la práctica de formas superiores de pensar y manejar efectivamente las nuevas tecnologías de la información. Esto plantea la necesidad de disponer de nuevas competencias para la enseñanza y de nuevos estilos de enseñar que posibiliten el logro de esas capacidades (Aguerrondo, I, Pogré, P. 2001: 20).

Desde la perspectiva de Aguerrondo-Pogré, las concepciones que reconocen la necesidad de una “revolución” educativa impulsada por los rápidos y decisivos cambios en el entorno dentro del cual se organiza la educación, y de las teorías y conceptos que rigen su producción, ocupan un lugar prominente. Para las autoras, el papel de los docentes y su formación comienzan a adquirir relevancia y, si bien el foco de atención ha favorecido la idea que la formación docente ha sido el peor problema, sería conveniente proponer un enfoque más positivo de la visión docente, ya que una de las características de una sociedad más próspera y confiable es que existan docentes de alta calidad y fuerza dinámica. (Aguerrondo, I; Pogré, P. 2001: 23).

A su vez para Carlos Cullen no existe una transformación educativa sin una revisión a fondo de las relaciones del docente con el conocimiento, ya que como dice el autor, de la relación del docente con el conocimiento depende, en última instancia, la relación de la escuela con el conocimiento y, a su vez, de esto depende que la escuela³ sea el lugar de la enseñanza y el aprendizaje, derivándose de tal idea la preocupación acerca de la formación docente. Esto derivaría en la necesidad de cambios profundos en las propuestas de formación docente, así como ofrecer oportunidades personales para su actualización, y en especial abrir nuevas oportunidades para una redefinición de la enseñanza como actividad social.

En este punto coinciden con Cecilia Braslavsky quien señala que se trata de profesionalizar a la profesión misma y no a cada maestro en particular, es decir, hacernos fuertes en lo que define la profesionalidad misma de la docencia y su función social: enseñar para que otros aprendan lo que –sin esta enseñanza– no podrían aprender.

La tensión entre lo local y lo global, los diferentes modelos culturales que se construyen en sociedades enfrentadas a sus propias crisis y las dinámicas propias de los cambios sociales, generan nuevas y más complejas demandas de intervención de profesionales vinculados con la salud, el trabajo, la educación, la seguridad, el empleo, desafiando los criterios, contenidos y prácticas de formación académica que se han venido sosteniendo desde el ámbito cada vez más empobrecido de la universidad pública (Coria, A. 1999: 18).

El papel de los docentes y su formación constituye parte de la discusión, a tal punto que existe una profunda paradoja en el debate actual sobre el futuro de la formación docente que lleva a cuestionarse acerca de los límites de lo posible en la formación docente, y cuál será su contribución en la transformación de la educación⁴.

Nuestro sistema universitario no ha estado ajeno a los cambios enfrentados por la educación. Si bien las estrategias, los énfasis y los temas son similares, sus manifestaciones no lo

³ Si bien esta mención es en relación a la enseñanza primaria, lo consideramos transferible a la enseñanza universitaria.

⁴ En su artículo Hacia un nuevo perfil del docente universitario, Alfonso Palazón, Director de Estudios de la Universidad Católica de San Antonio de Murcia (06.06.2005) señala que el perfil del profesorado universitario ha estado muy relacionado, a través de la historia, con el modelo de universidad imperante en el momento, (medieval- napoleónico, investigador –alemán). Señala que la universidad española se ha movido en gran parte entre dos modelos: el modelo docente, que tiene como característica principal la transmisión del saber como algo dado y cerrado (memorismo, apuntes de clase, examen como único método de evaluación en clase, etc) ; y el investigador, que ha puesto de relevancia que la gran importancia del proceso estaría en la creación de conocimiento innovador, productivo, donde transmitir lo último sería lo importante y significativo en el rol del profesorado. La investigación sería “la niña bonita” y la docencia la “carga”, que de alguna manera hay que evitar, olvidando de paso tal vez, que la universidad no existiría sin alumnos.

Por su parte las directrices europeas, según la declaración de Bolonia, marcan líneas educativas para converger con Europa en educación superior universitaria.

El autor señala que se propone un nuevo modelo basado en el de las universidades anglosajonas: el alumno es el centro de la educación docente, la evaluación de su trabajo, sus horas de estudio, de prácticas, trabajos en grupo, tutorías, serán el eje de actuación con el alumno, quedando así relegado a un segundo plano la figura del profesor, pasando a ser un guía. Se observa una constante búsqueda de la excelencia y de la cultura a través de la evaluación, entre ellas del profesorado, indicadores en producción científica, tasas académicas: rendimiento, éxito, así como la consideración del buen hacer docente a través de la opinión de los alumnos, guías docentes, etc.

son pero sí habrá un punto en común y es el problema docente. En todo proceso es esencial la presencia de educador y educando: el vínculo entre lo que se aprende, quién lo aprende y quién guía ese aprendizaje, en tanto tarea humana, confiere particular importancia a la formación de quienes guían el proceso de aprendizaje.

El principal desafío consiste en transmitir a los futuros docentes conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza. Para ello es necesario profesionalizarlos dentro de las nuevas concepciones de la educación, generar nuevas realidades institucionales en los espacios de formación, hacerlos vivenciar en toda su extensión, un modelo de aprendizaje que pueda constituirse en un referente claro para cuando tengan que enfrentar su tarea de enseñar.

Como institución de formación profesional, la universidad es consciente de la necesidad de avanzar, de adaptarse a las circunstancias y aplicar modelos, temas y metodologías innovadoras que respondan a la realidad social de estos tiempos.

Uno de los planteos es contribuir al desarrollo, actualización y perfeccionamiento metodológico de los formadores a través del análisis crítico, y del significado de la práctica docente: proceso dinámico, flexible, abierto, en el que la adaptación al entorno, a las exigencias del mercado y a la población destinataria es el factor que contribuye a la eficacia del método y de sus resultados. El docente educador es “maestro y aprendiz”. Al mismo tiempo, en la medida que esta pauta de comportamiento sea interiorizada, su perfeccionamiento y actualización será permanente, acomodada a los tiempos y siempre en armonía con la realidad que se vive. (Herraiz, M.L. 1999: 5).

Es sabido que la formación docente no comienza con los cursos o con las materias llamadas pedagógicas, nos recuerdan Inés Aguerrondo y Paula Pogré, sino que por el contrario, empieza con las propias experiencias como alumno/a, las que están fuertemente internalizadas y que por lo tanto se corre el riesgo de ser reproducidas mecánicamente. En consecuencia, la formación docente debe crear condiciones de aprendizaje (Quiroga 1986) a la luz de teorías educativas que incluyan variadas cuestiones, como los nuevos marcos y modelos conceptuales de las distintas disciplinas que se enseñan, la inserción institucional, las tareas de concertación y las tareas de gestión, entre otras. (Aguerrondo, I; Pogré. P. 2001: 12). Las autoras señalan tres posturas dominantes que se perciben en el ejercicio de la función docente:

- Una perspectiva basada en el dictado de conceptos teóricos básicos relativos a la profesión docente.

- Una perspectiva técnica que concibe a la enseñanza como ciencia aplicada y al docente como un técnico.

- Una tercera que concibe a la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga, reflexionando sobre la práctica, posicionándose en una propuesta que reconoce *a la enseñanza como una actividad compleja, que se desenvuelve en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, en situaciones en las que el conflicto que se plantea sobre el hacer cotidiano requiere de opciones técnicas, éticas y políticas.* (Aguerrondo, I; Pogré. P. 2001: 13).

Desde esta perspectiva, la formación del profesor busca la autonomía profesional desarrollando su conocimiento pedagógico en el proceso de construcción y reconstrucción de reflexiones sobre las situaciones prácticas reales que tengan como punto de referencia las competencias que se encuentran subyacentes en las prácticas de los buenos profesionales. Para las autoras, la naturaleza de la práctica de la actividad pedagógica implica un saber-hacer que orienta la mayor parte de las acciones del docente y es fruto de sus experiencias prácticas, sus conocimientos teóricos, sus convicciones y sus gustos.

Los cambios producidos en los sistemas educativos afectaron, lógicamente, a los docentes. La prolongación de la educación obligatoria, las nuevas tecnologías y el incremento de la información demandan a los profesores una actualización permanente para mantenerse al día en sus áreas de especialización. Esto también introdujo una revisión en la didáctica, debido al enorme potencial de esas nuevas tecnologías para la enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Todo ámbito educativo tiene relación con la ciudadanía, con educar al diálogo y al reconocimiento del otro, de los otros. Debe fortalecerse la idea que la educación es una puerta al mundo de la racionalidad, del sentido de la vida, del compromiso. El marco de acción regional de la Unesco⁵ para la educación de personas jóvenes y adultas en América latina y el Caribe, es explícito con relación al deber ser de la educación ciudadana⁶:

Las oportunidades que nos ofrece el entorno son retos, y también amenazas, que nos encierran en la ya conocida defensa o, en el mejor de los casos, nos abren la mente y la disposición hacia modelos que, inevitablemente, hemos de adoptar, ajustar a la práctica diaria y adaptar al contenido particular de cada institución de formación profesional, nos alerta Edgar Morin en su propuesta de que debiéramos ver la reforma de pensamientos más que la reforma de la enseñanza.

Para este autor deben reconsiderarse las definiciones de educación y enseñanza, términos que *“se solapan pero también se diferencian”*.

El término formación con sus connotaciones de moldeado y conformación, tiene el defecto de ignorar que la misión de la didáctica es incentivar la autodidáctica al despertar, provocar y favorecer la autonomía del pensamiento. Así la enseñanza se transforma en el arte o acción de transmitir a un alumno conocimientos de manera que los comprenda y asimile.

Morin habla de la enseñanza educativa, cuya misión es transmitir no “saber puro” sino conceptos culturales que ayuden a comprender la condición humana y vivir; al mismo tiempo, favorecer una manera de pensar abierta y libre. *El saber no nos hace mejores ni más felices, pero la educación puede ayudar a ser mejor y, si no enseñamos a asumir la parte prosaica y a vivir la parte poética de nuestras vidas.* (Morin, E, 1999:11).

Existe todo un cuestionamiento acerca del crecimiento ininterrumpido de supuestos conocimientos; pero para que puedan ser considerados como tales, debe existir previamente un proceso de organización, relación y contextualización de la información. Se observa un déficit democrático creciente a causa de la apropiación de una cantidad cada vez mayor de problemas vitales por parte de los expertos, especialistas, técnicos y esto lleva a pensar que *la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza* (Morin, E.: 21). *Una reforma que debe conducir a mejorar la vida democrática, a discutir formas de organización social, formas de entender la representación social...*

Todo estímulo hacia la representación social implica la participación y un despliegue de aspectos vinculados a la formación ética y ciudadana, ya que al discutirse las formas de la democracia y sus crisis, surge la necesidad de ver como construir participación ciudadana. Todo esto en el marco de valores universalmente aceptados, desde una comprensión de la dignidad y de la autonomía que definen la personalidad moral y el marco de los derechos humanos.

La nueva perspectiva de la educación basada en la idea de construcción de ciudadanía implica reflexionar acerca de dicho concepto, un concepto que ha dejado de estar vinculado a

⁵ Ver “Qué implica educar para la ciudadanía”, *Educación en valores: una urgencia*, op. cit. Pág. 94-95.

⁶ Debe ser una educación coherente con su propósito, consecuentemente se debe educar desde la participación, el diálogo, el reconocimiento del otro, la elaboración de proyectos comunes y desde la democracia como experiencia y vivencia del proceso educativo mismo. No se puede hablar de democracia y de derechos desde espacios y relaciones donde en la práctica se niegan.

Una educación que forme para la ciudadanía debe procurar la vinculación entre el espacio escolar o formal y los otros espacios sociales de la población, de manera tal que los contenidos sobre participación y trabajo en común tengan referencias vitales concretas.

Construir propuestas educativas que reconozcan, expliciten y favorezcan la expresión de las particularidades y diferencias (culturales, de género, étnicas, generacionales) de las personas jóvenes y adultas. Las propuestas deben incorporar con mayor claridad la dimensión humana de los sujetos educativos al facilitar el diálogo, la autorreflexión, de elaboración de proyectos comunes, de autoestima.

- Una educación que quiera contribuir a la participación ciudadana debe arriesgarse a construir sus propuestas y programas educativos directamente con la participación de las personas jóvenes y adultas destinatarias de los programas. La mayoría de las veces, cuando son invitados, los límites y las reglas ya han sido definidos de antemano y aquellos no tienen mayor ingerencia,
- En las propuestas curriculares orientadas a fomentar la conciencia y la participación ciudadanas y el respeto a los derechos humanos, deben ser contenidos centrales aquellos que remitan a la realidad de los jóvenes y adultos, a la lectura crítica de los acontecimientos, a la información de lo que sucede y al análisis de la conflictividad social.
- Buscar la vinculación de los conocimientos que se van adquiriendo con experiencias concretas de empoderamiento por parte de las personas y grupos en su condición ciudadana, el desarrollo de la autoestima, de las habilidades para el diálogo, de relación con las autoridades, de organización comunitaria, de resolución pacífica de problemas.

una realidad social, cultural, económica, para constituirse en un valor jurídico-político que evita que diferencias de cualquier tipo (raza, religión, cultura, económicas, de género) puedan ser utilizadas –como lo ha sido en diferentes momentos históricos–, para interiorizar y justificar situaciones de dominación, marginación y exclusión⁷. Como señalan Martínez de Pisón y García Inda⁸ este concepto permite integrar cuestiones fundamentales de la filosofía y la sociología jurídica y política de todos los tiempos: el tema de la justicia y la pertenencia, la relación entre el individuo y la comunidad, o entre el Estado y la sociedad civil.

La ciudadanía conlleva una estrecha relación entre las ideas de pertenencia y de participación: no se concibe la pertenencia a una comunidad sin la participación en la misma. En este sentido cobra importancia conocer el sentido que adquieren las diferentes formas de participación que las sociedades hayan institucionalizado y su relación con otras formas no institucionales de presencia en la vida pública.

Toda práctica ésta ligada a un contexto cultural, y ofrece la ventaja de poder relacionar la educación, a la vez con el desarrollo y la cultura. Muchas de estas prácticas, en la medida que constituyen sistemas de ayuda que promueven y garantizan la adaptación del individuo en una comunidad que comparte reglas, significados e instrumentos culturales, son de hecho prácticas educativas. Relacionar educación y cultura permite destacar la presencia del “agente educador”, que a través de una serie de prácticas muchas veces institucionalizadas permite, con su ayuda, transmitir y hacer partícipes a las personas de la comunidad; así también destacar la presencia del aprendiz, quien con sus iniciativas, sus propias restricciones da lugar a resultados novedosos para el grupo de referencia⁹. Esta coparticipación de educación-cultura puede llevar al desarrollo de un aprendizaje colaborativo, que no implica transmisión del organismo maduro al organismo inmaduro en el sentido clásico, sino que consiste en una colaboración entre iguales que construyen algo que no existía antes de que se diera la interacción. Compartir conocimientos que se han generado de modo relativamente espontáneo, lejos de las prácticas educativas formales y que tienen determinadas particularidades, y los conocimientos exigidos por la cultura que, en algunos casos, sobre todo cuando son conocimientos valorados y complejos, forma parte del currículo de la escuela (Marti, E.; 2005: 217).

La comunidad, en todos sus sentidos, cobra mayor fuerza en la idea de que no existe aprendizaje sólo de la perspectiva individual, dado que diferentes personas y organizaciones intervienen en el proceso. Ya no se trata de enseñar, ni de formar, ni siquiera de educar en su estrecho sentido dialéctico, sino desde una perspectiva mucho más amplia, toda vez que posee un significado social, económico, político, personal y cultural y, por supuesto, educativo en su sentido más amplio (Longworth, N., 2003: 33), donde reforma de enseñanza y pensamiento interactúen en forma continua.

⁷ ver *Educación en valores*, op. cit. Pág. 94.

⁸ Los autores hacen referencia a la propuesta de Kymlicka y Norman acerca de las posibilidades significativas del concepto de ciudadanía para integrar, destacando que existen dos riesgos: en primer lugar, la ilimitada capacidad de una teoría de la ciudadanía para referirse a cualquier cosa. Y en segundo lugar, el hecho de que en la discusión sobre este concepto se solapan en realidad dos diferentes: la ciudadanía como status y la ciudadanía como actividad deseable.

⁹ Ver, Ranciere, Jacques. 2005 *El maestro ignorante* y Marti, Eduardo. 2005. *Desarrollo, cultura, educación*. Amorrortu editores: Buenos Aires

II. La función docente

*Son los profesores quienes, a fin de cuentas, van a transformar el mundo de la escuela, comprendiéndolo*¹⁰. Ni los políticos, ni los investigadores externos a la escuela, ni tampoco los técnicos que elaboran materiales serán quienes realicen esta transformación, siendo tan solo facilitadores de este cambio. Los verdaderos protagonistas serán los profesores/as que están en las aulas y es la reflexión sobre la práctica que éstos hacen, lo que puede facilitar el cambio significativo de la escuela (Sagastizábal, M.A.; Perlo, C. 1999: 12-13) y, como señalan estas autoras, se debe considerar en sus dos dimensiones: la primera estará determinada por la racionalidad y la justicia, ya que la educación es una práctica moral y no meramente técnica. Y la segunda dimensión abarca la noción de que hay que transformar las situaciones en las que esta práctica se desarrolla teniendo en cuenta que la educación es además una práctica social y política.

Se observa la necesidad de definir nuevos roles docentes, para que éstos no sólo transmitan sus conocimientos sino que también asuman un papel mucho más complejo que apunte a la comprensión y transformación de su propia realidad. Un docente crítico y reflexivo debe ser capaz de construir respuestas ante nuevas situaciones e investigar su propia práctica para mejorarla (Sagastizábal, M.A., Perlo, C. 1999: 75), observándose necesario el desarrollo de la investigación como único modo de garantizar la excelencia docente.

Las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas generalmente no son vistas y analizadas desde una perspectiva organizacional. La visión, la misión, el proyecto y la evaluación de la organización son conceptos recientes en el discurso pedagógico, y no es simple revisar la propia cultura organizacional planteándonos cambios que apunten al logro de estructuras más flexibles que permitan articular las dimensiones individuales de la organización.

Toda situación de educación implica objetivos ético-cívicos, despertando diferentes interrogantes en lo que respecta al significado de ser un profesional de la enseñanza, en qué forma de conocimiento se sostiene tal profesionalización y cómo deben aprender los futuros profesionales.

Partimos de la base que la función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso moral y ético y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales: ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de “expertos infalibles” (Imbernón, F. 1994: 23). La tarea docente requiere de un equilibrio entre las *tareas profesionales* de aplicación de un conocimiento, el *contexto* en que éste se aplica, el *compromiso ético* de su función social, y la estructura de *participación social* existente en la que se está *comprometido*.

En este caso, la docencia no debe consistir únicamente en perfeccionar destrezas técnicas específicas, sino también tener en cuenta las metas y los valores concretos, asumiendo la distinción entre bienes intrínsecos a una práctica y bienes externos a ella. Si bien los bienes externos están relacionados con la práctica de manera aleatoria –podemos obtener prestigio, mayores ingresos etc.– los bienes intrínsecos solo se obtienen al participar de la práctica concreta.

Deben superarse los problemas que dividen exclusivamente una concepción técnica (tecnológica) y una concepción ética, ambos planteos deben ser superados y asumir que el sentido pedagógico es válido cuando se sabe integrar las aspiraciones ético-sociales que confirman la idea de educación¹¹. Si se piensa la eficacia pedagógica en términos éticos podrá decirse que cualquier educador, en tanto actúe como tal, procurará intervenir a los fines de

¹⁰ Inscripción de la placa colocada al pie del árbol que los alumnos plantaron en el *campus* de la Universidad de Norwich en homenaje a Lawrence Stenhouse fallecido en 1982. (Ver Prólogo de Miguel Ángel Santos Guerra, Universidad de Málaga al libro *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*), La Crujía ediciones: Buenos Aires de María Ángeles Sagastizabal y Claudia L. Perlo, 1999.

¹¹ Para Fernando Barceña, Fernando Gil y Gonzalo Jover los cambios que se proponen para los sistemas educativos obliga a la revisión de los supuestos acerca del conocimiento pedagógico y la educación. Destacan que la educación que busca ser más que un proceso instructivo, para los autores educación afecta al ser humano como sujeto ético y como sujeto político, ver *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política* .

suscitar en los alumnos efectos ligados a la orientación personal y social. Desde esta mirada pueden verse las posibilidades moralizadoras de la socialización, ya que a partir de la mirada de los derechos humanos enseñan a percibir ese valor de cada ser humano, y nos muestran, además un contenido mínimo de moralidad¹² que debe traducirse en un compromiso humanizador, individual y social de nuestros actos (Bárcena, F.; Gil, F.; Jover, G. 1999: 67).

Podríamos acordar entonces con Cullen, cuando éste señala que si hablamos de enseñar ética y ciudadanía, tenemos que reflexionar acerca de la “enseñabilidad” de principios éticos. Su planteo se asienta en que la ética en tanto disciplina racional, y la ciudadanía en tanto categoría codisciplinar racional, conlleva a una propuesta educativa con argumentaciones racionales, y no con imposiciones. Esto implica la necesidad de planteos críticos, de posicionamientos frente al conocimiento del docente mismo, de confianza en el desarrollo cognitivo de los alumnos, más que en la socialización por repetición de conductas e imposiciones de pautas. Según Cullen esta forma de enseñar tiene las mismas limitaciones evolutivas que tiene el enseñar cualquier otro tipo de conocimiento. Se trata de poner a los alumnos frente a situaciones problemáticas significativas, que para resolver tengan que construir puntos de vista cada vez más racionales y fundados. Pero la decisión de abordar el contenido de ética y ciudadanía, pertenece al campo de la filosofía práctica y necesitan de una formación básica y capacitación continua según la especificidad de sus contenidos. Estos contenidos son aspectos vinculados a todos los hombres, a todos los grupos, por lo tanto atraviesan a la institución académica y a sus integrantes, y de nada sirve enseñar los principios y el estilo democrático con buenas fundamentaciones racionales, si el clima de enseñanza y su ámbito es autoritario. Si bien la formación ética y ciudadana tiene especificidad curricular y como tal debe ser defendida, es necesario entender su transversalidad (Cullen, C. 2004:105), en este caso como la noción del conocimiento, cualquiera fuera la práctica, en el sentido fuerte y estricto de las acciones humanas y su lógica, las normas sociales y su incidencia, de absoluta vigencia cuando nos referimos a las intervenciones sociales.

Y un aspecto relevante a ser considerado es cómo se logra la integración del conocimiento en el esquema curricular, en tanto aspiración de difícil resolución. Éste es un problema nodal al definir una estructura curricular, ya que se funda en la necesidad de favorecer procesos complejos de comprensión (apropiación de conocimientos que posibilitan abordar problemas complejos). Los planes de estudios generados en la década del '80 planteaban la cuestión como una de las claves de resolución de problemas de alta fragmentación de la formación académica en relación con el carácter totalizador de las prácticas profesionales (Coria, A. 1999: 29). No obstante, un aspecto a señalar es que muchas veces en función de la integración del conocimiento se suelen desestimar conocimientos básicos e incluso el manejo de información rica y actualizada, sin cuya utilización resulta ineficaz el intento.

Suele ocurrir que se pretende integrar en la enseñanza aquello que aún no ha sido posible resolver en el plano de la producción de conocimiento. A pesar del debilitamiento de fronteras disciplinarias que hoy se visualizan, la integración curricular remite a problemas epistemológicos con difícil resolución, a la vez que se vincula a cuestiones de orden sociológico. Los sujetos de aprendizaje, cuyo capital cultural es más pobre, muchas veces tienen dificultades frente a propuestas de carácter integrador (Coria, A. 1999: 29). En ese sentido, esta autora considera interesante el análisis de Basil Bernstein, quien desde una perspectiva sociológica distingue dos tipos de códigos curriculares: el integrado y el de colección, como dos dispositivos a través de los cuales se despliegan formas diferenciales de ejercicio del poder y control social, de acuerdo al tipo de clasificación que suponen¹³.

¹² Educar moralmente será intervenir a través de los procesos de socialización para incrementar intereses personales y sociales de los individuos que incidan tanto en la disminución de desequilibrios entre los valores y las costumbres imperantes y las expectativas que hoy representan los derechos humanos, como en la contribución a la generación de nuevas expectativas que lleguen a ser generalizables. Pág. 67

¹³ La diferencia se establece con base en la fuerza del límite de las disciplinas. Si el límite que las separa es fuerte, la clasificación será fuerte. Los conocimientos se encuentran claramente delimitados entre sí, no se observan permeabilizaciones. Se aprende el principio de autoridad de la disciplina, y sus portadores, a la vez que las cosas están separadas unas entre otras. Si el límite es débil, la clasificación también lo será, y el código se denomina integrado. Para ello debería existir alguna idea supraordenadora, que articule disciplinas y posibilite la integración. Al debilitarse las fronteras se aprende la posibilidad de integración. En las prácticas pedagógicas, las normas y criterios suelen ser más ambiguas e

Estas consideraciones remiten a pensar, desde el punto de vista del diseño curricular, en estructuras que sean capaces de promover niveles de integración creciente, pero bajo el supuesto que deba ser conocido aquello que se pretende integrar. Estructuras que presenten con claridad ejes de integración, y que reconozcan los aportes disciplinarios pertinentes para lograrla. Ello implica resolver a su vez problemas organizacionales, formas o maneras en que se agrupan los docentes (cátedras, departamentos) e instancias de trabajo intercátedra o departamentales.

Existe una fuerte relación con el problema de la integración curricular, cuando se debate la cuestión de la relación teoría-práctica. Se parte de la base de reconocer la importancia de transmitir su relación dialéctica, asumiendo que en los procesos de enseñanza universitarios, así como en la investigación científica, los problemas prácticos son siempre transformados en problemas teóricos (Coria, A 1999:31). El nexos con la práctica, desde esta perspectiva, es una cuestión directamente vinculada con la comprensión de quien aprende, más que con necesidades de carácter disciplinar. En el dispositivo curricular, será relevante poder determinar cuál es la teoría de la práctica que subyace en la definición de los problemas y la selección de estrategias.

Si el dispositivo curricular se utiliza como elemento regulador, las prácticas pedagógicas se verán fuertemente configuradas a partir del conjunto de posibilidades que éste permite, y de las limitaciones que a la vez promueva. El currículo puede tomarse tan solo como “un espacio cerrado, al que sólo basta poner en práctica” (Caruso, M.; Dussel, I, 1998: 79), o bien pensarse en términos de *texto* desde la perspectiva de Derrida¹⁴, para quien todo texto supone una práctica textual, en la que se producen sentidos. Esta noción de texto se apoya en una concepción de sentido, no como algo trascendente sino estrictamente ligado a la subjetividad, en la que docentes y alumnos son sujetos de la determinación curricular, es decir son hacedores del currículo en una actividad cultural que nos involucra a todos y por lo tanto debe ser puesta a debate por todos para llegar a pautar un acuerdo. Esta perspectiva es válida tanto para los docentes como para cualquiera que quiera integrar una ciudadanía democrática. El cuestionar las jerarquías heredadas es una de las herramientas con la que debe contar un “profesional reflexivo” (Caruso, M.; Dussel, I, 1998: 80-82). La mirada derrideana de currículo¹⁵ como texto implica que no existe una lógica unívoca, que no hay nada que esté por detrás, sino que hay una multiplicidad de textos incluidos, que conforman una densidad textual que hay que reconocer y recuperar en los diferentes niveles.

Resulta sugerente la definición de currículo de Alicia de Alba¹⁶ para quien currículo significa “... *síntesis de elementos culturales, valores, costumbres, creencias, hábitos, que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Conformando una síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.*” “... *propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la curricula en las instituciones sociales educativas cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación*”.

Uno de los peligros en las modas pedagógicas, aunque no figuren explícitamente en los diseños curriculares, está en determinar que “invadan” con teorías “difusas” y los sujetos de educación pasen a ser considerados sujetos ahistóricos y asociales. (Caruso, M.; Dussel, I, 1998: 83).

imprecisas y el proyecto de aprendizaje lo conoce solo el transmisor . Se tratará de una búsqueda de reconocimiento de las claves para la comprensión. Desde el punto de vista social, los sectores menos favorecidos suelen quedar excluidos de la posibilidad de aprender claves de transmisión. en Currículo e Investigación en Trabajo social, op. cit. Pág. 30.

¹⁴ Ver Lo que usted quería saber sobre la desconstrucción y no se animaba a preguntarle al currículum, en Caruso, Marcelo; Dussel, Inés. 1998. *De Sarmiento a los Simpson. Cinco Conceptos para Pensar la Educación Contemporánea*. Kapeluz: Buenos Aires

¹⁵ Desde esta perspectiva podrá discutirse la noción de currículo como diseño que “hay que bajar”, así como la noción de currículo oculto, como currículo que está por detrás o subyace o está por detrás del currículo explícito.

¹⁶ citado por Caruso, Marcelo; Dussel, Inés. 1998 op. cit. Pág. 82.

Qué enseñar y cómo hacerlo son las grandes cuestiones que debieran asumir los docentes para poder capacitar a las futuras generaciones; las prácticas deberían a su vez convertirse en medios para la elaboración de teorías; ya que se necesita formar profesionales críticos que puedan abordar la tarea de generar una toma de conciencia más profunda y creativa.

Néstor Roselli¹⁷ por su parte, señala que el gran despliegue teórico en torno al problema de la enseñanza no ha sido acompañado en igual medida por investigaciones empíricas controladas, ya que la mayoría de los estudios de terreno realizados en ámbitos docentes son por lo general del tipo de investigación acción o “del profesor en el aula”, siendo su metodología de corte naturalista. Para el autor “escasean” los estudios experimentales, sobre todo los destinados a comparar distintos modelos de enseñanza, por lo tanto el valor del enfoque metodológico que propone, si no exclusivo, reside en crear condiciones de una comparabilidad equilibrada y lógicamente viable.

En la medida en que los docentes tienen pocas oportunidades para reflexionar sobre su práctica ven limitada su oportunidad de generar conciencia crítica respecto de sí mismos y de la institución donde ésta se ejerce. Quien pueda reflexionar activamente sobre su práctica, en tanto pensador crítico, será capaz de trascender los diseños de ejecución e implementación burocratizados, desarrollando formas pedagógicas que traten a los alumnos como agentes críticos, que problematicen el conocimiento y trabajen a partir del diálogo e intercambio reflexivos.

Antes de avanzar nos parece interesante incluir tres posturas dominantes que se perciben en el discurso y en el ejercicio de la función docente (Aguerrondo, I, Pogré, P. 2001: 12).

- Una perspectiva que concibe la formación inicial como una introducción a los conceptos teóricos básicos relativos a la profesión docente, y que entiende que el desarrollo de las competencias profesionales, es un desafío a ser enfrentado durante el ejercicio de la profesión.
- Una perspectiva técnica, que concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.
- Una tercera que concibe a la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga, reflexionando sobre la práctica, desde la formación inicial.

Cada una de esas visiones acerca de la profesión docente deriva en un enfoque diferente para adoptar y diseñar propuestas de formación, destacándose la tercera propuesta, cuya hipótesis central sostiene que encontrar el modelo superador depende de redefinir la misión de las instituciones formadoras de docentes¹⁸. Desde esta perspectiva se trata de reconocer que la enseñanza es una actividad compleja, que se desenvuelve en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, en situaciones en las que el conflicto que plantea durante el hacer cotidiano requiere opciones técnicas, éticas y políticas. Por lo tanto, la formación del profesor busca autonomía profesional desarrollando su conocimiento pedagógico en el proceso de construcción y reconstrucción de reflexiones sobre situaciones prácticas reales que tengan como punto de referencia las competencias que se encuentran subyacentes en las prácticas de los buenos profesionales.

La naturaleza práctica de la actividad pedagógica, en tanto arte o ciencia de enseñar¹⁹ implica un saber hacer que orienta la mayor parte de las acciones del docente y es fruto de su experiencia práctica, sus conocimientos teóricos, sus convicciones, sus supuestos. Implica también la necesidad de trabajar para saber cómo intervenir mejor en aquellas realidades en las que debe actuar, confrontando sus teorías frente a las decisiones a tomar conforme los requerimientos de los alumnos y de sus situaciones. Finalmente requiere de la sistematización y

¹⁷ Roselli, Néstor. 2002. Comparación experimental. tres modalidades de tutoría docente Facultad de Ciencias de la Educación/UNER.

¹⁸ No se trata de crear institutos formadores de docentes, se trata de organizar centros de innovación pedagógica que desarrollen una serie de tareas, entre las cuales estará formar a los nuevos docentes. Para ampliar ver *Instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*, op. cit. Pág. 12.

¹⁹ Diccionario María Moliner

el distanciamiento durante un momento posterior a la experiencia, con el propósito de objetivarla, tomándola como una acción sobre la cual se puede pensar de forma fundamentada a partir del presupuesto que le pueden servir de referencia teórica, con el fin de reconstruirla mejor (Schön 1992).

Los cambios del modelo pedagógico difícilmente se presenten aislados de los cambios en las organizaciones. Entonces, ¿cómo descubrir, alimentar, difundir la necesaria innovación pedagógica en el marco de los nuevos sistemas educativos?

La dimensión educativa de la función docente parece más clara si se considera el proceso de educación como el desarrollo de la capacidad de analizar y confrontar en todas las situaciones los comportamientos propios de la conciencia colectiva, con el fin de analizarla y transformarla según nuevos modelos de vida a la luz del sistema de valores que se va creando (Imbrom, F, 1994: 29); apostando también a evitar la alienación profesional, que se produce cuando se la pretende marginar de esta importante función de analizar críticamente y proponer valores, aumentando el control de trabajo y construyéndose discursos morales estereotipados.

El “ser profesional” docente, en tanto quien se dedica a la enseñanza, tiene que ver con la calidad del trabajo que realiza, el modo y el estilo de conducirse y los estándares que enmarcan la actividad.

Necesitamos instituciones educativas diferentes: instituciones que sean capaces de procesar las demandas de su entorno y capaces de dar respuestas acertadas. La enseñanza, en su versión más pura, significa razonar activamente sobre los innumerables aspectos de la práctica y practicar con sólidos fundamentos, lo que compromete las características de nuestras instituciones educativas. Podríamos sugerir que la pedagogía activa es la que estimula al estudiante a pensar, a hacerse preguntas y a preguntar, a investigar, a problematizar la información que recibe, a dudar, a argumentar, a discutir, a sacar conclusiones propias, a forzarse a aprender y entender.

La pedagogía activa no tiene nada de extraordinario ni es innovadora; porque el aprendizaje es activo, tanto en el niño como en el adulto. Quien no tiene rol activo en su proceso de aprendizaje, sencillamente no aprende. Aprender implica descubrir, construir, crear, *implica la necesidad irreductible de afrontar y de comprender la complejidad y la diversidad de las respuestas posibles a los enigmas de lo real* (Coutel, Ch. 2006: 8).

En este marco nos resulta significativo recuperar tres sentidos distintos, pero necesariamente articulados: *aprender que*, donde el acto es la información y el resultado es el informe; *aprender de*, donde el acto es el aprendizaje y el resultado el dominio de un saber-hacer; y finalmente *aprender*, donde la acción es el estudio y el resultado es comprender. El acto de aprender en la perspectiva de comprender (se) contribuye a un espíritu libre y crítico.

Enseñar es ofrecer al alumno condiciones y oportunidades de aprendizaje para que, por sí mismo, vaya construyendo el conocimiento, desde sus propias necesidades e intereses, a su propio ritmo, en interacción permanente consigo mismo, con los demás y con los problemas y desafíos que le plantea el medio. Es estar dispuesto a ceder al estudiante el rol protagónico en su proceso de aprender, aceptando al mismo tiempo la compleja responsabilidad que en ese aprendizaje tiene quien, ubicado en el rol de educador, debe facilitarlo, estimularlo y orientarlo. A su vez los docentes necesitan un modelo de organización que les permita disponer de tiempo para pensar.

En nuestro modelo de educación occidental, el docente está sometido a un ritmo vertiginoso que no le da tiempo para preparar las clases, calificar las pruebas y realizar otras actividades fundamentales para la enseñanza, porque todo el tiempo del horario escolar lo ocupa dictando clase. Los docentes necesitan tener “tiempo institucional” fuera de clase²⁰, durante el horario escolar y dedicarlo a desarrollar otras responsabilidades.

²⁰ Planificar, compartir planes con otros maestros, aceptar críticas y concurrir a talleres, observar cómo enseñan los colegas, ver videos sobre la práctica de la enseñanza, pensar en las clases que se van a dictar.

Superando el paradigma de la docencia como trabajo individual, es necesario construir sólidas culturas profesionales de colaboración que apunten a un propósito común, faciliten el manejo de la incertidumbre y complejidad, respondan de manera efectiva a los rápidos cambios que caracterizan nuestra era, ayuden a crear un clima que valore la superación permanente y el asumir riesgos, desarrollen un sentido más intenso de la eficacia del maestro y establezcan culturas de aprendizaje profesional que substituyan a los modelos individualistas, episódicos y escasamente vinculados con las prioridades de la escuela (Hargraves 1996 Pág. 29)²¹.

Esto supone una conceptualización de la profesión docente como algo que se logra con esfuerzo. No se nace docente, el docente se hace gracias al compromiso y a la organización del tiempo, los docentes aprenden a enseñar mucho mejor que lo que su capacidad innata les hubiera permitido. Esta perspectiva incluye mirar lo que hacen los demás.

La principal condición de viabilidad de un proyecto es que exista interés en la tarea. Por eso, la primera responsabilidad de la institución se refiere a la cantidad y al tipo de estudiantes que acoge. Una institución que no despierta interés debe preguntarse los motivos y ajustar su oferta para satisfacer las reales necesidades que hoy manifiestan las escuelas, con el máximo aprovechamiento de los recursos con los que se cuenta. Al hablar de recursos no sólo tenemos en cuenta los materiales, sino también los recursos inmateriales que revisten una importancia crucial y deben ser aprovechados, dado que por lo general, son irremplazables. Nos referimos a recursos tales como el tiempo, los espacios, las competencias profesionales de quienes trabajan en los equipos.

Uno de los recursos a ser considerados es la didáctica en la educación social; en tanto disciplina que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en ambientes organizados de relación y comunicación intencional (escolares y extraescolares) con la finalidad de orientar sobre cómo mejorar la calidad de aquellos procesos. Esto implica pensar en el tema de los medios, del cómo enseñar y cómo esta preocupación por los medios deviene en propuesta desde el proyecto de los fines o de intencionalidades.

Schon (1983) plantea que la práctica es problemática y sus situaciones muchas veces resultan confusas y engañosas, y el educador o la educadora tienen que avanzar a tientas. Ante esta situación, se aplica la reflexión en la acción, que supone retornar al pensamiento dentro de la acción. A través de la reflexión, el educador o la educadora que está en la práctica saca a luz el conocimiento implícito y tácito en la acción que, entonces, es integrado en ésta y en su resultado. La tentativa de entender una situación a través de la acción conduce a cambios en la situación, cambios que en sí mismos generan nuevas comprensiones y una acción renovada. Esto nos obliga a reconsiderar nuestras propuestas docentes.

Así como surge la demanda de una efectiva modernización y mejoría de los recursos humanos, del personal docente y la necesidad de adecuar conocimientos, técnicas y destrezas de los instrumentos en su entorno social, laboral y tecnológico, se debe buscar, imaginar o acaso inventar y crear actitudes preactivas, fomentar la cultura independiente para intentar ser menos dependientes de los flujos del medio. La demanda de acercamiento a niveles óptimos de calidad y ajuste a la necesidad real de formación en el entramado económico actual es y debe ser distinta según diferentes áreas productivas:

- Aumento de la formación de mercado de trabajo introduciendo el concepto de calidad de la acción formativa.
- Flexibilidad de la organización, aplicación de métodos y medios y fomento de interactividad.
- Sistematización de los procesos y racionalidad de sus contenidos.
- Sensibilización hacia el valor de la comunicación y cooperación.

Fomentar una cultura de la profesionalidad que entienda al estudiante en su contexto socioeconómico capaz de producir y crear, motivado por la posibilidad de ocupación real que le

²¹ Ver Aguerrondo, Inés; Pogré, Paula quienes apoyan la propuesta de un aprendizaje y trabajo cooperativo como superador de un trabajo en equipo. Aquí no solo se trata de la necesidad del trabajo participativo, ya que la experiencia de los propios docentes es un factor clave para dar coherencia a los nuevos enfoques curriculares, sino ir más allá, armando equipos de trabajo que compartan espacios en diferentes espacios curriculares. Pág. 29.

ofrece el medio tanto como por su crecimiento personal como por el profesional. La acción formativa no es un mero cumplimiento de programa, nos alerta Edgar Morin. No basta con profundizar en el desarrollo de habilidades docentes, si bien necesarias, aunque no suficientes, sino que debiéramos avanzar en analizar el modelo de formación de docentes, las características psicolaborales y sociales de los estudiantes, las funciones del docente (impartidas, programadas, evaluadas) y su relación con lo laboral, los métodos de enseñanza, aprendizaje y los medios que se utilizan.

La práctica docente es un componente cada vez más esencial de la formación, existiendo tendencia generalizada a plantearse una mayor duración, por lo tanto estos cambios en los sistemas educativos afectan también a los docentes. Los cambios en la educación en general, las nuevas tecnologías y el incremento de información demandan de los profesores una actualización permanente intentando una revisión en la didáctica, debido al enorme potencial de esas nuevas tecnologías para la enseñanza y el proceso de aprendizaje, observándose en algunos casos²² tendencia a una formación demasiado teórica y demasiado alejada de la realidad.

²² Muchos países anglosajones, entre ellos Inglaterra y Estados Unidos, que tienen una larga y probada experiencia en formación de maestros y profesores en la universidad, están desilusionados con los resultados obtenidos. Se acusa a este tipo de formación de ser demasiado teórica y demasiado lejana de la realidad de las aulas.

III. El Trabajo Social

Intentar comprender el sentido y la función social de una profesión como el Trabajo Social, lleva necesariamente a reconocer que se *trata de una tarea que ha existido desde muy antiguo y que nació con el surgimiento de los pueblos y sus culturas. Ya sea de la mano de la religión, la filosofía, la ética, las leyes o la ciencia, ha pretendido contribuir en el proceso de humanización de las personas y sociedades*²³. En la actualidad, el Trabajo Social ocupa un lugar reconocido por la organización social siendo, a menudo, confundido y asimilado por las propias estructuras administrativas y burocráticas de los estados modernos.

El Trabajo Social en tanto práctica social²⁴, es fruto de los sujetos que lo construyen y vivencian, que acumulan saberes, que sistematizan sus experiencias y que contribuyen a la creación de una cultura profesional, históricamente circunscripta²⁵. Es en los modos de actuar y de pensar de los agentes donde adquieren visibilidad las bases teóricas y las orientaciones ideológicas que guían la determinación de respuestas profesionales, abordando el problema de la intervención desde los comportamientos ligados a la acción, es decir, desde lo que aparece en la realidad. El Trabajador Social no tiene un programa pautado de acción, goza de relativa autonomía –aún en las peores circunstancias– siendo sustancialmente un “creador”, no solo porque transforma una materia o situación concreta, sino porque además internaliza y transforma su subjetividad al descubrir nuevas capacidades en él y en los otros. De esto surge la trascendencia de la dimensión teológica de la profesión y toda su actividad se halla consustanciada con una dimensión ética²⁶. Por lo tanto toda reflexión sobre la práctica debe llevarnos a considerar:

- Categorías para cualificar el proceso de trabajo en sus tres dimensiones: la finalidad, el proceso de trabajo y los productos.
- Categorías para problematizar la construcción de identidad en tres planos constitutivos: la identidad subjetiva; la identidad como parte de una categoría profesional; la identidad laboral, y un eje que los atraviesa: los valores.
- Categorías para tematizar las formas de regulación profesional, a través de la identificación de los medios formalizados para producir, conservar y transmitir el cuerpo de saberes.

Ya hemos señalado que el Trabajador Social interviene ante la resolución de situaciones problemáticas, cuyo objetivo de la intervención se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, en tanto actores sociales; considerando lo instituido respecto de lo social como problema, en contextos socioeconómicos y culturales particulares y atravesados por valores que pueden variar mientras perdura lo social: es decir desde los actores, su situación, en su realidad social y su vida cotidiana.

Uno de los roles que el Trabajador Social ejerce es el de articulador con el fin de optimizar recursos o bien evitar la superposición de los mismos. Ya hemos señalado que el objetivo de la intervención se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, por lo tanto: ¿Qué? ¿Sobre qué? ¿Para qué? ¿Cómo? y, ¿Con quiénes? guiará su tarea. La intervención supone el rescate de lo individual a lo colectivo, de la dependencia a la autonomía, basándose en

²³ Krmptotic, Claudia; Tonon, Graciela; De la Fare Mónica; Allen, Ivonne. 1997. La inserción actual de los Trabajadores Sociales en el mercado de trabajo. Mimeográfica: Buenos Aires. El texto aborda el proceso de reforma del Estado y su repercusión en las áreas de intervención específicas del Trabajo Social; así como indaga acerca de los requerimientos al perfil profesional en el área de sus conocimientos, en un contexto de creciente complejidad de los problemas sociales, y a partir de nuevas manifestaciones de la demanda.

²⁴ En tanto el resultado de la convergencia dada por las potencialidades de cada hombre y por las posibilidades sociales (para desarrollar esas potencialidades) de cada situación. Se constituye así la categoría de comportamiento social que incluye a la persona (el complejo de potencialidades sociales), la interacción social (el hacer-con y el hacerse-con) y la situación social (el complejo de posibilidades sociales) ver Krmptotic, Claudia S. 1999. El sentido de la acción social, en Teoría y práctica del Trabajo Social. Conceptos y tendencias. Grupo Milenium. Buenos Aires Pág. 5.

²⁵ Allen, Ivonne. Práctica profesional, proceso de trabajo e identidad. Jornadas Universidad Nacional de La Matanza, 29.09.99.

²⁶ Allen, Ivonne. Práctica profesional, proceso de trabajo e identidad. op. cit .

el marco de principios y postulados del servicio social y de la intencionalidad de basar nuestras prácticas en principios humanos y críticos. Comprender cómo percibe, entiende y comunica la gente sus experiencias y cómo esto impacta en el comportamiento y en las experiencias de vida tanto positivas como negativas, no solo requiere de una base teórica y una sólida formación en investigación, sino en el despliegue de habilidades para la comunicación, entre otras. Razón por la cual es una actividad que requiere de técnicas especializadas y fortalecimiento de habilidades en su aplicación tendientes a contribuir a conseguir resultados positivos. Lograr entender lo que se está comunicando, significa utilizar todo lo que está a nuestra disposición para aproximarnos a las experiencias y a la cotidianeidad de los sujetos con los que se trabaja.

Los Trabajadores Sociales son las personas formadas y habilitadas (es decir, tituladas en el nivel universitario, y con una profesión regulada por su ley de ejercicio profesional y código de ética)²⁷ para dar una respuesta integral a los problemas sociales. Pero éstos no son los únicos comprometidos con la preocupación social ni de las soluciones, lo que sí es importante destacar que de ellos se espera no sólo la experiencia profesional, sino también algunas cualidades que hace que la intervención se asuma sobre la base de la autoridad y legitimidad social que nos da el reconocimiento del otro, condición que perdura en la medida en que los Trabajadores Sociales estén dispuestos a poner en práctica el respeto a la persona y en trabajar desde la complejidad de su vida, sus relaciones sociales y con el ambiente (Allen. I. 2004). Resulta necesario destacar qué es *en y en torno* a la relación de: *ayuda, escucha, reencuentro, intermediación, que el rol profesional se constituye, es decir que se estructuran las finalidades legítimas, que se realiza la identidad social, que se ejerce una autoridad, que se establece el estatus social del asistente social*²⁸.

Así como sucede con otras disciplinas de lo “social” el Trabajo Social no está exento del debate en torno a la debilidad de sus fronteras con otros campos profesionales, a la falta de discurso propio, a la baja codificación del campo, a la sustitubilidad profesional, a la tensión entre la ejecución de políticas y la modificación de éstas, entre el atender demandas y la creación de otras nuevas (Coria, A. 1999: 20). La tensión en la definición de los límites del campo y a quiénes se considera legítimamente como pertinentes a éste, es uno de los aspectos centrales por los cuales se establecen diversas disputas²⁹. Desde la perspectiva de Adela Coria, la interacción entre las lógicas universitarias, del mundo del trabajo, de otros campos profesionales y en el seno mismo de la agencia formadora³⁰, se pone en evidencia en la interacción universidad “Institución-centro de prácticas”. Es en este espacio donde se encuentran diversos sentidos (a la vez contradictorios) en relación con los procesos formativos, donde las respuestas a las demandas –en los tiempos del trabajo– suelen ser incompatibles con los tiempos académicos, donde se expresan concepciones ideológicas diferentes y formas de hacer frente a la realidad social también diferentes.

En este sentido las percepciones de la profesión se verán atravesadas por esa conflictividad desde la que se construyen relatos, definiciones, intencionalidades no unívocas y hasta divergentes, que rompen con la ilusión de una identidad profesional sin conflictos.

²⁷ Allen, Ivonne. *Autoridad, legitimidad para brindar la repuesta adecuada* en Niñez en Riesgo. Fundación Diario La Nación. Suplementos Solidarios, sábado 24 de julio de 2004, pp. 5

²⁸ Para ampliar consultar la investigación realizada en Bélgica por un grupo de asistentes sociales respecto de los cambios experimentados por la profesión en el contexto de mutación socioeconómica y cultural que viven las sociedades occidentales. El oficio de asistente social (análisis y pistas de acción), Veronique Albert, Bajoit, Guy; Franssen, Abraham; Walthery, Pierre en *Perspectivas*, Universidad Católica Blas Cañas. Año tres/número 5/setiembre 1997/, Chile.

²⁹ Para Adela Coria las disputas por la definición del campo profesional reflejan intereses de sujetos e instituciones con muchas dificultades para producir consensos, entre los que distingue: La propia agencia formadora y los sujetos en posiciones relativas diferenciales en su interior /el mundo de las ocupaciones tanto público como privado / otros campos profesionales y sus respectivas agencias corporativas / otros campos disciplinarios / cuerpos colegiados profesionales.

³⁰ La agencia formadora y los sujetos en posiciones relativas diferenciales en su interior; el mundo de las ocupaciones: tanto del orden privado como público; otros campos profesionales y sus respectivas agencias corporativistas; otros campos disciplinarios; cuerpos colegiados profesionales. Pág. 20

III. a La práctica profesional

Un aspecto esencial para comprender el sentido de la actividad es la definición de práctica; entendida como el ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas³¹

Desde la perspectiva del Trabajo Social, se entiende por práctica, la actividad académica realizada por los alumnos de la carrera de Trabajo Social, como así también la realizada por los trabajadores sociales egresados y en ejercicio profesional. La práctica es la instancia verificadora de la teoría, es la que una vez sistematizada, permite modificar y enriquecer la teoría o refutarla, permitiendo así el avance del conocimiento científico. En síntesis, la teoría guía la práctica a partir de centros de interés y explica los hechos o hallazgos que la práctica descubre al científico.

Para ser un profesional eficaz se requiere tener una base teórica sólida; aquellos profesionales que sientan que remitirse a la teoría es perder el contacto con la realidad es porque no han experimentado las ventajas y claridad que la teoría puede aportar a las situaciones que se dan en la práctica³².

*La practica profesional*³³ como asignatura, ofrece a los alumnos la posibilidad de integrar de forma paulatina y progresiva, los conocimientos teóricos aprendidos a lo largo de la carrera con las enseñanzas prácticas para el desempeño más eficaz del rol profesional. La práctica profesional se entiende como un proceso de aprendizaje en el que intervienen cuestiones pedagógicas, teóricas, experienciales y actitudinales y está orientada a la preparación de profesionales en cuanto a su relación con la comunidad, es decir, se pretende una formación teórico-práctica de alumnos al servicio de la comunidad, orientada a lograr que los mismos se apropien de la metodología del Trabajo Social en el abordaje de las problemáticas que emergen en el contexto institucional en el que realizan sus prácticas. Toda práctica profesional se realiza en instituciones de la comunidad dedicadas a la promoción, prevención, asistencia de situaciones problemáticas para individuos, familias, grupos y comunidades.

Se supone que la práctica deberá permitir: *recuperar* el sentido de la acción social, sus tradiciones epistemológicas y paradigmas teóricos, reconocer demandas y necesidades sociales, en temas referidos a la cuestión social y producción de bienestar, así como la comprensión del papel de las políticas, el rol de Estado y de la sociedad civil. La acción social entendida como el conjunto de las actividades que, mediatizada por los esquemas interpretativos de los actores que se manifiestan en ese espacio o territorio, tienden a la satisfacción de sus necesidades. Una acción social que se desarrolle en la microrrealidad en las que los actores sociales operan pero sin perder de vista lo global.

Destacamos que toda práctica conlleva una movilización de recursos, en particular humanos, para construir la realidad convivencial que desean. A partir de esto será posible *recuperar* la demanda social y su definición, es decir la descripción existente entre el estudio de las relaciones sociales en un momento dado y la forma en que interactúan los sujetos en la búsqueda de un reordenamiento de su propia reproducción social. Serán esos primeros rasgos observables, que invaden el campo de la práctica con su inmediatez y urgencia, la característica que confiere un espacio de vital importancia para el ejercicio profesional, lo que llevará a *retomar* definiciones acerca del campo profesional, recuperando orígenes, teoría y práctica, especificidad y estatus de la disciplina, y a la vez brindarán orientación para facilitar la selección de actividades y recursos; *reconociendo* el problema del objeto y los enfoques teóricos y metodológicos que nos permitirán *definir* la intervención como acción profesional, generando acciones desde un referente teórico metodológico surgido a partir de datos de la realidad.

³¹ Diccionario Enciclopédico Quillet, Tomo VII, página 239.

³² Trevithick, Pamela. 2002. Habilidades de Comunicación en intervención social. Manual Práctico. Narcea Ediciones: Madrid.

³³ UNLaM. Lic. Ivonne Allen. Ficha de Cátedra. 2001.

El dar sentido a la intervención necesariamente implica definir un aspecto elemental como la demanda que por su carácter multidimensional no puede establecerse de antemano y surgirá de la interacción de los sujetos en tanto actores sociales de un contexto determinado, en su vida cotidiana y su organización; es decir desde su realidad.

Será tarea de los profesionales captar las relaciones entre las personas, el significado de sus prácticas en la complejidad de lo social, determinándose de esta manera la direccionalidad de la intervención. Pero esta tarea no se realiza de manera arbitraria si no que requiere del seguimiento de pautas metodológicas que contribuyen al desarrollo de la misma. Podemos destacar un primer momento denominado inserción (que ayuda a construir el escenario), a partir del cual se conocerá determinada realidad social; se caracterizan los grupos sociales afectados, comprendiendo la realidad del Trabajo Social en dicho contexto. El reconocimiento de la institución como base para la práctica profesional nos permite ubicar espacios estratégicos para poder analizar la posibilidad de evolución de esta situación.

Esta primera etapa contribuye a un segundo momento que denominamos diagnóstico (ayuda a comprender y explicar aspectos de la problemática central) en tanto síntesis del proceso de conocimiento iniciado en la inserción. Este segundo momento deberá contribuir a fundamentar la problemática central; brindando una explicación teórica sobre la realidad, tendiente a facilitar a los profesionales acciones de planificación pertinentes y posibles para el desarrollo de la intervención profesional

Así se llegará a un tercer momento plasmado en la definición de un proyecto que posibilitará que los actores se reconozcan como parte del proyecto; en un proceso de aprendizaje para todos los que participan y en que las acciones están orientadas a responder a la problemática a trabajar. Todo esto debe estar acompañado por un proceso de evaluación permanente, como instancia retroalimentadora. La planificación organizará la implementación de la intervención y a su vez permitirá su constante evaluación.

Si retornamos al esquema metodológico básico de Trabajo Social: diagnóstico programación, ejecución y evaluación como las etapas o pasos metodológicos básicos, es desde la comprensión que el orden de estos pasos no expresa una secuencia lineal, ni un orden rígido de cómo el método se da en la práctica sino que se pretende solamente describir en forma abstracta el orden lógico de los procedimientos (Aylwin de Barros, N. 1999: 25). De hecho en la práctica estas etapas se dan con frecuencia de manera simultánea. Según la autora, el acercamiento a la realidad a través de la metodología, se da por aproximaciones sucesivas, que van permitiendo en forma gradual un conocimiento cada vez mayor del objeto y una acción transformadora más eficaz.

III. b El desarrollo de una práctica profesional

Los estudiantes realizan la práctica profesional en un ámbito determinado de intervención social, en organizaciones públicas o privadas, bajo la dirección de un profesor de la carrera de Trabajo Social y la supervisión directa de un trabajador social de la institución. Durante el proceso de la práctica se busca que los estudiantes desarrollen un conocimiento sistemático de la institución y de los sujetos y actores hacia los cuales ella dirige su acción. Se pretende el conocimiento y aprendizaje del uso de los recursos institucionales (locales y regionales) y aquellos provistos por las políticas sociales.

Se espera que los alumnos:

- Conozcan la estructura, organización, misión y principales funciones institucionales, así como la población objeto a la que está orientada su acción social.
- Conozcan y aprendan a utilizar los recursos institucionales, locales y regionales y aquellos que provienen de las políticas públicas y sociales.
- Conozcan y sean capaces de interpretar el contexto de ocurrencia de los fenómenos y problemas sociales y los sujetos y actores involucrados en éstos.

- Formulen un diseño de investigación de un problema específico.
- Formule un diseño de intervención social en un ámbito específico, acordado con la institución en que realiza la práctica.

Los estudiantes –individualmente o en grupo– deberán insertarse en una institución pública o privada dedicada a la intervención y acción social y/o a la formación de políticas sociales. Durante el proceso de la práctica, los alumnos desarrollarán: a) un conocimiento sistemático de la institución, de los sujetos y actores hacia los cuales la institución dirige su acción y de los recursos institucionales, locales, regionales y aquellos provistos por las políticas sociales; b) competencias para desempeñarse en el contexto institucional, que les permitan analizar críticamente la formulación y aplicación de políticas sociales y otros sistemas de recursos, para intervenir en el ámbito específico de acción institucional y en la comunidad; c) competencias para el diseño de propuestas de investigación e intervención social en el ámbito de los fenómenos y/o problemas específicos que aborda la institución.

Durante la permanencia en la institución-centro de práctica, los estudiantes realizarán diferentes actividades y procesos para el desarrollo de los conocimientos y competencias requeridos por la práctica profesional, estableciéndose una frecuencia semanal de concurrencia a la institución y al espacio áulico. Durante el desarrollo de esto último los estudiantes participarán de las actividades establecidas, dirigidos por un docente supervisor cuyo objetivo es guiar el trabajo de los alumnos, abriendo un espacio de intercambio de conocimiento, de experiencias y de resolución de interrogantes. El trabajo en aula será un trabajo colectivo, regular y acumulativo a lo largo del cuatrimestre equivalente a cuatro horas semanales. Adicionalmente pueden establecerse tutorías individuales o en pequeños grupos, destinados a acompañar de manera más específica el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes.

III. c La supervisión docente

La supervisión del docente es la que permite el cumplimiento de los objetivos de la programación de las prácticas, en la medida que guía el desarrollo de éstas con relación a la tarea concreta del alumno en su respectivo centro de prácticas. La relación que se establece entre el docente supervisor y el estudiante contribuye a que se aporten conceptos nuevos, se aclaren dudas, y se brinde un espacio de discusión y contención ante los problemas surgidos. A través de la supervisión se fortalecen aspectos técnicos, brindados en las clases teóricas donde se aportan técnicas que puedan no haber sido brindadas en espacios teóricos previos y cuyo conocimiento es fundamental para el trabajo diario. Así también, se refuerzan los conocimientos adquiridos, tanto prácticos como teóricos.

Tanto para estudiantes como para el docente supervisor, el proceso de inserción será complicado cuando el centro de prácticas es de nueva apertura y no tiene experiencia en la supervisión de alumnos (Majos, A. et al 1993: 23). Por esto se intenta sostener centros de práctica con “historia” en la recepción de estudiantes.

Se prioriza el trabajo en grupos operativos (grupos pequeños y con una finalidad de trabajo) por considerarlo útil en el proceso de aprendizaje y porque su objetivo es aprender algo en común facilitando la obtención del interés personal por el tema. El número de grupos estará en relación directa al número de alumnos del curso y a la disponibilidad de docentes supervisores. Se considera que la colaboración de los profesionales referentes pertenecientes a la institución en los centros, es clave en la orientación del trabajo que el estudiante ha de desempeñar a lo largo de sus prácticas, pues en ellos más que en los docentes supervisores, se logra la orientación directa y el conocimiento real de lo que es la profesión y los distintos enfoques para ejercerla en determinado contexto institucional. Será este proceso lo que le permitirá al estudiante crecer en la construcción de un futuro rol profesional: *“afianzar su empoderamiento profesional ejerciendo control político sobre acciones y decisiones propias de su actuación, establecer mediaciones entre lo singular y lo global, y profundizar sobre las*

características y formas de la exclusión (Vélez Restrepo, L., 2003). De esta manera, la coordinación de las universidades con las instituciones-centros de prácticas adquieren particular relevancia, ya que la falta de la misma, o una coordinación insuficiente provocaría un obstáculo al proceso de aprendizaje del rol profesional. Los encuadres de atención responden a una organización social relevante o coherente al resto de la organización social de que forma parte. Las instituciones son una manera peculiar en que un grupo humano se organiza para el logro de determinados fines u objetivos de trabajo y a su vez estos fines institucionales surgen de demandas sectoriales de la población, por lo general como respuesta a determinadas necesidades o urgencias planteadas en su seno³⁴. Cada institución está atravesada por complejas intervenciones humanas que en última instancia interpretan y fijan las normas que determinan su operatoria. Este es el escenario para la realización de la práctica profesional, el interjuego entre dos ámbitos: el académico y el social: los estudiantes reciben supervisión en la instancia áulica por parte de su docente supervisor, en un segundo momento reciben supervisión en su centro de prácticas por parte de su referente supervisor en el aula donde, estudiantes, docentes y supervisores interactúan compartiendo sus experiencias y recreándolas bajo los objetivos de sus propias instituciones con la finalidad de aportar así a la formación de nuevos profesionales.

III. d El docente supervisor

Este docente no escapa a los consensos mínimos donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza de manera efectiva cuando se establece una mediación por parte del profesor entre el sujeto de aprendizaje y el objeto de conocimiento, el problema entonces es: ¿Qué ocurre si el profesor es incapaz de realizar esa labor de mediación?

Es absolutamente claro que el contexto educativo en general se ha visto atravesado por cambios que afectan tanto a docentes como estudiantes y que esto implica situaciones problemáticas. Ante esta realidad han surgido numerosos programas tendientes a la formación de profesores a los fines de desarrollar capacitaciones que permitan adecuar sus conocimientos tanto en materia de contenidos, como de nuevas tecnologías e incluso en el aspecto curricular de los docentes a fin de contextualizarlos a la realidad social en la que estamos inmersos.

En este aspecto, nos parece importante marcar una diferencia que señala un grupo de académicos españoles acerca de las diferencias entre el desempeño del maestro y del profesor universitario³⁵. El maestro a lo largo de su proceso de formación debe aprender los contenidos que ha de enseñar, así como adquirir las destrezas metodológicas que le han de permitir transmitir esos conocimientos de la manera más adecuada en función de las variables que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje en cada momento determinado. A diferencia, el profesor universitario es un profesional con un alto nivel de conocimientos teóricos y/o prácticos, acerca de su materia pero que, por lo general, posee una formación muy escasa sobre cómo transferir esos conocimientos a los estudiantes, con los consiguientes resultados, reflejados en las evaluaciones. A esto debemos añadir que la actuación del docente se encuentra condicionada por su idiosincrasia, su pensamiento y su desarrollo personal (Pérez y Gimeno 1988)³⁶.

Frente a este escenario, resulta difícil establecer características que permitan determinar qué aspectos deben ser considerados al momento de intentar una tarea de investigación sobre el ejercicio del Trabajador Social en la docencia universitaria.

Es en este punto que consideramos importante partir de la idea de **perfil** en tanto "*conjunto de rasgos particulares que caracterizan a una persona o una cosa*"³⁷ y establecer como marco

³⁴ Ver Ferrari, Héctor; Luchina, Isaac; Luchina, Noemí. 1979. *Asistencia institucional. Nuevos desarrollos de la Interconsulta médico-psicológica*. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires. Pág. 143.

³⁵ *El docente en la universidad: ¿Cómo enseñar cuando no te han enseñado a hacerlo?*. Ocaña Moral Ma. T.; Quijano López, R.; Pérez Ferra, M.; Vida Sagrista, L.C.; Universidad de Jaén (06/06/2005)

³⁶ En *El docente en la universidad* op. cit.

³⁷ Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. Vigésima Segunda Edición.

general las características requeridas para el docente actual en Didácticas de las Ciencias Experimentales (Perales y Cañal, 2000)³⁸:

El perfil de docente universitario actual

<i>El profesor debe</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer en profundidad la materia que imparte; ➤ Estar abierto a la innovación didáctica y comprender la importancia de la metodología para la realización de la labor docente; ➤ Poseer conocimientos fundamentados sobre el aprendizaje de las ciencias; ➤ Conocer los criterios de selección y secuenciación de contenidos aplicables a su materia; ➤ Conocer procedimientos que le permitan planificar su proceso de enseñanza; ➤ Ser capaz de dirigir las actividades de los alumnos en el aula (y fuera de ella, tutorías, trabajos, etc.); ➤ Debe aportar una perspectiva formativa de la evaluación, concibiéndola más como un instrumento de aprendizaje que como una mera repetición de los contenidos expuestos en clase; ➤ Ser capaz de investigar e innovar didácticamente, utilizando recursos obtenidos de este <i>feedback</i> para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; ➤ Ser capaz de desarrollar aptitudes y prácticas docentes más colaborativas, críticas y autónomas; ➤ Ser capaz de cambiar sus concepciones y prácticas sin aferrarse a falsos dogmatismos.
-------------------------	--

En el caso del Trabajo Social el proceso de enseñanza-aprendizaje está vinculado en forma directa con el desarrollo de experiencias reales. Por lo tanto en las prácticas profesionales deben considerarse las competencias de forma operativa, *donde el saber, saber hacer y saber ser, pasan por una estricta interacción en todas las actuaciones, cuestión que reforzará los espacios de encuentro de conocimiento-acción*³⁹. De esta manera el vínculo directo entre academia e instituciones requiere la legitimación de convenios *formales* que aseguren la continuidad de la formación del estudiante. No quedan dudas que el proceso de enseñanza del aprendizaje del ejercicio profesional se desarrolla en contextos cambiantes, caracterizada por una interacción simultánea con la organización académica, entre actores esenciales: docentes supervisores, estudiantes y supervisores institucionales. El docente transforma su rol tradicional de transmisor de conocimiento, cediendo protagonismo al estudiante y constituyéndose en la guía de quien es el verdadero agente de resultados de aprendizaje, cediendo también el papel protagónico al referente de campo-supervisor. El proceso de formación requiere de una importante tarea de gestión ya que requiere: coordinación, claridad en la delimitación de competencias y responsabilidades y la necesidad de reconocimiento y valoración del ejercicio profesional, sin dejar de lado los acuerdos con las instituciones-centros de práctica.

A esta altura resulta conveniente asimilar el proceso de enseñanza-aprendizaje del ejercicio profesional, o práctica profesional a la propuesta de Schön (1983) cuando señala que **la práctica** es problemática y sus situaciones resultan a menudo confusas y engañosas y el educador/a tiene que avanzar a tientas. Ante esta situación aplica la reflexión en la acción, que supone retornar al pensamiento dentro de la acción. A través de la reflexión, el educador/a que está en la práctica saca a la luz el conocimiento implícito y tácito en la acción que, entonces, es integrado en ésta y en su resultado. La tentativa de entender una situación a través de la acción conduce a cambios en la situación; cambios que en sí mismos generan nuevas comprensiones y una acción renovada.

Si tomamos a la práctica como un entorno educativo amplio tendiente a una mejor y mayor comprensión de la realidad social, necesariamente debemos pensar en producir una combinación de experiencias que permitan la comprensión, de ahí que no podemos dejar de pensar en la necesaria integración teoría-práctica e investigación-acción.

³⁸ En *el Docente en la universidad*, op. cit.

³⁹ Ver *el docente en la universidad* op. cit.

III. e La sistematización

Desde el momento en que consideramos que la sistematización permite un aporte al desarrollo teórico de la profesión, en tanto instrumento de creación de nuevos conocimientos, es necesario iniciar la reflexión desde nuestra propia experiencia.

Nuestra intervención, como docentes, tiene como objetivo producir un cambio en la condición de formación de nuestros alumnos en tanto futuros trabajadores sociales. Es un proceso de transformación a través del cual docentes y alumnos actúan, conocen, aprenden y comprenden⁴⁰. Para que esto suceda, los docentes profesionales deberán sistematizar sus prácticas, conformarse en equipos donde la reflexión, discusión y análisis, en tanto actividades inherentes a su trabajo, sean habituales. De no suceder, todo lo que conocen y reflexionan, sus conocimientos y aprendizajes quedan limitados sólo a los profesionales que intervienen en determinada experiencia; sus debates y sus análisis no quedan registrados, y los resultados al ser considerados por cada participante, los aísla limitándolos al no transmitirlos y obturando la transformación de tales experiencias en nuevos conocimientos.

Es evidente que la producción de conocimiento a partir de la intervención social (recuperándolos, elaborándolos, comunicándolos) es una actividad exigente en términos de tiempo y dedicación, que además entra en conflicto con la urgencia ante situaciones concretas que los trabajadores sociales enfrentan, dado que concentran la mayoría sus energías en resolver urgencias y priorizar sus tareas. Lo mismo sucede desde la perspectiva de la tarea del docente de prácticas.

Esto muchas veces enmascara la inseguridad profesional que sienten muchos trabajadores sociales que se saben con una formación débil en lo que a investigación se refiere y socializados en la falsa dicotomía teoría-práctica / hacer-conocer, donde las prácticas son situadas en el hacer y lo teórico en el pensar.

Observa Ximena Valdez que suele existir una tendencia *al silencio de las prácticas sociales*, donde muchas veces este silencio deriva en un refuerzo de la invisibilización de la intervención.

Estos condicionantes pueden ser algunas de las situaciones que hace que los trabajadores sociales experimenten su incapacidad para transformar sus prácticas profesionales y sus aprendizajes en conocimientos, conceptos, ideas no puedan trascender “lo particular”. Esto impactará en su actividad llevando a situaciones de frustración e impotencia que en el largo plazo tiene efectos negativos sobre su autoestima, sobre la valoración de sus propias capacidades y reforzará la idea que su quehacer está sólo determinado por su accionar.

Es frecuente que muchas instituciones o equipos de trabajo recurran a la ayuda de personas externas en búsqueda de ayuda para evaluar, sistematizar e investigar, con la esperanza de que estos “agentes externos” recuperen los conocimientos generados a partir de las intervenciones sociales. Aquí surge una discusión, señala Valdez, acerca de si es posible comprender una experiencia que no se ha vivenciado. Esto puede convertirse en un obstáculo para la generación de conocimientos ya que sería un conocimiento “reinterpretado” que deja fuera todo aquello que conforma la subjetividad de los que han vivenciado la tarea.

Toda de trascender la experiencia particular y singular con la idea de llegar a otros, es una manera de contribuir con los conocimientos de la comprensión de lo social, intentar superar la tendencia al aislamiento de la intervención y de aprendizajes inconexos que restan aporte a la contribución de nuevos saberes.

Si las prácticas sociales no son productoras de historia futura, productoras del mundo y productoras de una mejor comprensión del mismo, las prácticas sociales no respetan su misión histórica y empobrecen su sentido y misión (Zúñiga 118). La sistematización tomada como uno

⁴⁰ Valdez, Ximena. *Las cuentas pendientes de la sistematización*, en Revista de Trabajo Social, Chile, 1992.

de los insumos del proceso de investigación, permite a los trabajadores sociales responder a los desafíos que plantea una realidad social compleja y cambiante, de manera que sea posible optimizar las actividades desarrolladas en función de los cambios buscados⁴¹, en tanto existan registros de las mismas; busca explicar y comprender la realidad social en la que se desarrollan los proyectos y en este sentido tiene por objetivo principal la producción de conocimiento, a través del seguimiento y reflexión de las acciones impulsadas por los proyectos, por lo que contribuye al proceso de investigación.

En la medida que utilicemos la sistematización como instrumento de investigación sobre la práctica, ésta se hará consciente en sus interpretaciones, las críticas, las reestructuraciones, y propiciarán una nueva acción. Con ello simultáneamente se generará una comprensión del fenómeno y un cambio en la situación (Schon, 1989).

La sistematización de la propia práctica es un instrumento que permite producir conocimientos desde nuestro particular contexto y nos posibilita fortalecer y enriquecer la profesión. Debe permitir una reflexión colectiva que trascienda los problemas inmediatos, de esta manera se revitalizarán las prácticas, se acumulará conocimiento para poder actuar y podremos comunicar las experiencias para que éstas puedan ser compartidas con todos los actores involucrados (docentes, alumnos, instituciones, universidad).

Si en tanto profesionales buscamos enfrentar las necesidades y/o problemas a través de procesos de transformación, teniendo como eje el desencadenamiento de procesos de autonomía, esto nos lleva a plantear y desarrollar propuestas atinentes a los cambios buscados.

La sistematización de la producción de conocimiento abre un cambio inédito para desentrañar la práctica profesional, permitiendo ser respetuosos y coherentes con las personas, grupos y comunidades con los que trabajamos.

A nuestro criterio, no existe dicotomía entre sistematización e investigación, sino por el contrario, se retroalimentan en pos de la intervención y el impacto social pretendido desde las prácticas pre-profesionales.

⁴¹ Aguayo Cuevas, Cecilia. Fundamentos teóricos de la sistematización. Revista de Trabajo Social. No. 61. 1992

IV. La experiencia

El asumir la sistematización de las prácticas pre-profesionales desde la perspectiva de una reflexión crítica de la experiencia (en el sentido del movimiento recuperación-crítica-proposición)⁴² tendientes a una evaluación de la tarea desarrollada, requiere del esfuerzo de ubicarnos en observadores / analistas externos, tomando distancia de la actividad docente.

La práctica, en tanto asignatura centrada en la práctica pre-profesional de los estudiantes, requiere la generación de condiciones para que éstos articulen el bagaje conceptual y metodológico adquirido según los contenidos de la propuesta curricular. Esta asignatura trata de un proceso que deberá desplegarse en instituciones -como ámbito de desempeño-, y según la realidad social donde la experiencia se inscribe, en un abanico de áreas temáticas que en general coinciden con la definición estatal de políticas sociales. Esto significa que el estudiante es uno de los agentes de la práctica, y participa en una red de relaciones sociales que construye junto al supervisor docente, el supervisor de campo o referentes institucionales, y los usuarios.

En consecuencia, la asignatura se convierte en un espacio privilegiado a la hora de estimular tanto la transmisión / reproducción como la adquisición de saberes, mientras que del proceso de distribución de conocimientos como así también de la formación de un discurso profesional, son responsables todos los espacios previstos en el plan curricular⁴³; destacándose la necesidad de una instancia de aprendizaje mutua, docentes y estudiantes a través de formas de comunicación centradas en las intenciones, disposiciones y capacidad reflexiva de ambos actores.

Si nos ubicamos desde la perspectiva de un doble juego en la enseñanza-aprendizaje del rol profesional, notamos que no será solo el estudiante quien desde su experiencia deba descubrir que su acción / inacción produce resultados, si no también el docente supervisor, ambos deben, desde sus respectivas perspectivas, dejar el papel de observador analítico de la práctica social de otros, para incidir en las circunstancias que los ubican en su condición de responsables, es decir reconocer las consecuencias sociales directas de sus actos.

Si bien el proceso de enseñanza aprendizaje del rol profesional se centra en el estudiante, el objetivo de nuestra investigación decidió centrarse en los docentes, en un intento de conocer cómo participa el docente de prácticas profesionales en la construcción de una práctica reflexiva y forma de investigación educativa. Esta decisión necesariamente nos llevó a recuperar los elementos del dictado de las asignaturas de la práctica profesional de la Licenciatura en Trabajo Social.

La población bajo estudio estuvo comprendida por docentes de la carrera de Trabajo Social vinculados a las asignaturas de práctica profesional desde un abordaje de investigación-acción, partiendo del supuesto que no exista separación entre investigación y práctica, si no que la práctica es un elemento para la investigación y el equipo de investigación estuvo conformado por docentes supervisores de prácticas profesionales, todos ellos con trayectoria en la docencia universitaria y ejerciendo la profesión en instituciones que cubren las áreas de: Justicia, salud, salud mental, educación, minoridad, tercera edad, políticas sociales, y se contó con la incorporación de una graduada reciente y una alumna avanzada y bajo la dirección de la docente a cargo de las prácticas profesionales desde 2001.

Como parte de la propuesta metodológica se definieron tres ejes de análisis: a) **Perfil docente**; b) **Perfil alumno** y, c) **Perfil institucional**, con el fin de organizar la recolección de datos, su sistematización, conceptualización de las variables intervinientes y el consecuente

⁴² Informe Técnico / Diciembre 2002 – Dra. Claudia S. Krmptotic

⁴³ En diciembre 2002 la titular de la cátedra concursó el cargo de la Asignatura Práctica II - Grupo y Comunidad - Resolución 107/17.12.02 y presenta como propuesta de investigación: Una práctica profesional reflexiva.

análisis. Para el desarrollo de las tareas vinculadas a los ejes, se conformó un equipo de docentes para cada uno de ellos.

El encuadre de la actividad en su conjunto estuvo determinado por los años lectivos 2001 al 2006; las diferentes asignaturas de práctica profesional; los docentes asignados a las mismas durante los períodos consignados, así como los alumnos que cursaran dichas asignaturas y las instituciones que sirvieran de base al desarrollo de las prácticas profesionales.

Se tomó como punto de partida el primer cuatrimestre del 2001, con la creación de una segunda asignatura de Práctica Pre-profesional⁴⁴, el cuatrimestre se inició con un equipo conformado por la profesora titular y cuatro docentes (ayudantes y jefes de trabajos prácticos), con treinta y dos alumnos, distribuidos en siete centros de práctica y ocho propuestas de intervención.

En mayo del mismo año, ante la renuncia del equipo docente de la asignatura Práctica profesional de mayor trayectoria, se unifican las tareas correspondientes a las dos asignaturas bajo la conducción de la misma profesora titular, asumiendo de esta manera la conducción de otros ocho docentes (ayudantes y jefes de trabajos prácticos), junto con cincuenta y siete alumnos distribuidos en once centros de práctica y catorce propuestas de intervención.

El comienzo del primer cuatrimestre del 2002 estuvo atravesado por cambios en el Plan de Estudios⁴⁵ lo que significó trabajar con dos modalidades de prácticas simultáneas, el remanente de estudiantes bajo la cursada de tres meses de duración y el nuevo régimen de cursada cuatrimestral⁴⁶. Durante ese año se trabajó con un equipo docente conformado por siete docentes (ayudantes y jefes de trabajos prácticos), con un total de cuarenta alumnos distribuidos en nueve centros de práctica y quince propuestas de intervención.

La cursada de 2003 se organizó con un equipo de trece docentes (ayudantes y jefes de trabajos prácticos), con un total de cincuenta y ocho alumnos en trece centros de prácticas con veinte propuestas de intervención.

En el 2004 el equipo docente asumió en forma definitiva las asignaturas 1610 y 1613⁴⁷. Se trabajó durante el primer cuatrimestre con un equipo docente conformado por siete integrantes (ayudantes y jefes de trabajos prácticos), con un total de cuarenta y nueve alumnos, distribuidos en once centros de práctica y doce proyectos de intervención. En el segundo cuatrimestre del mismo año se trabajó con un equipo docente de ocho integrantes (ayudantes y jefes de trabajo prácticos), con sesenta y dos alumnos, distribuidos en diecisiete centros de práctica con dieciocho propuestas de intervención.

Durante el primer cuatrimestre del 2005 la tarea se desarrolló con un equipo docente conformado por nueve docentes (ayudantes y jefes de trabajos prácticos) y se incorporó una ayudante alumna⁴⁸, con cincuenta y tres alumnos, distribuidos en dieciséis centros de práctica con diecisiete propuestas de intervención. En el segundo cuatrimestre del mismo año el equipo docente estuvo conformado por seis docentes (ayudantes y jefes de trabajos prácticos) y una ayudante alumna, a cargo de sesenta y cinco alumnos distribuidos en diecinueve centros de práctica y diecinueve propuestas de intervención.

En el primer cuatrimestre del 2006 el equipo docente se conformó por siete docentes (ayudantes y jefes de trabajos prácticos) y una ayudante alumna, a cargo de sesenta y dos

⁴⁴ Por decisión de la Coordinación de la Carrera de Trabajo Social se decide la oferta de una segunda asignatura de Práctica Profesional 158, a los fines de que los alumnos contaran con una segunda opción, a cargo de la Lic. Ivonne Allen. La asignatura según el Plan de Estudios vigente al momento tenía duración de tres cuatrimestres consecutivos, período durante el cual se desarrollaban los diferentes y modalidades de intervención.

⁴⁵ El plan de estudios propone la realización de prácticas cuatrimestrales divididas en los tres niveles Individuo y Familia, Grupo y Comunidad y Organizaciones e Instituciones.

⁴⁶ Durante casi dos años se trabajaron con ambas propuestas de prácticas simultáneas respetándose de esta manera la situación de los estudiantes según el año de inscripción y plan de estudios. Ante la aplicación del nuevo Plan de Estudios, el equipo docente decidió asumir la conducción de dos niveles de prácticas dos niveles de práctica pre profesionales consecutivos, en un comienzo Práctica II (Grupo y Comunidad) y III (Organizaciones e Instituciones).

⁴⁷ Si bien el equipo docente había optado por asumir la conducción de las asignaturas Práctica II y Práctica III para asegurar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje del rol profesional, los mismos docentes acompañaban el proceso en ambas asignaturas, la coordinación decide que el equipo docente se haga cargo de Práctica I y Práctica II y se determina que los docentes deberán ser parte de una u otra asignatura.

⁴⁸ Fue propuesta de la cátedra la incorporación de ayudantes alumnos asegurando de esta manera la formación ...

alumnos, distribuidos en dieciocho centros de práctica y diecinueve propuestas de intervención. Durante el segundo cuatrimestre de ese año el equipo estuvo integrado por seis docentes (ayudantes y jefes de trabajos prácticos) y una ayudante alumna, a cargo de sesenta y ocho alumnos, distribuidos en veintidós centros de prácticas e iguales propuestas de intervención.

Se sintetiza en un cuadro los años, asignaturas, cantidad de docentes, alumnos involucrados en las prácticas profesionales comprendidas en la investigación, así como las áreas temáticas abordadas, la cantidad de instituciones en las que se realizarán las prácticas y el número de proyectos llevados a cabo durante dichos periodos, bajo la supervisión de estos docentes y con la participación de los alumnos mencionados⁴⁹.

Años lectivos	2001/2002/2003/2004/2005/2006
Asignaturas	158 (Práctica Profesional) 1610 (Individuo y Familia) 1613 (Grupo y Comunidad) 1617 (Instituciones y Organizaciones)
Áreas Temáticas	Acción social Derechos humanos Discapacidad Educación Género Justicia Medio ambiente Niñez y juventud Pensiones asistenciales Tercera edad Vivienda
Total de docentes	Un docente a cargo de las asignaturas. Veinte (20) docentes supervisores con diferentes asignaciones y permanencia en las asignaturas.
Total alumnos	Quinientos cuarenta alumnos.
Total de Centros de Prácticas	Cincuenta y seis centros de práctica (Instituciones).
Total de productos⁵⁰	Ciento sesenta y tres.

En forma simultánea a la recolección de datos, su sistematización, conceptualización de las variables intervinientes y el consecuente análisis de los tres ejes propuestos, desarrolló un cuarto eje de aspecto transversal a los tres ejes y vinculado a la gestión universitaria.

⁴⁹ Ver anexo I

⁵⁰ Producto hace referencia a los trabajos finales realizados por los alumnos de acuerdo a las exigencias de la asignatura.

IV a. La gestión universitaria

La Universidad Nacional de La Matanza, creada en 1989 a través de la Ley 23.748, se concretó mediante propósitos como *contribuir a la retención y al asentamiento de la población joven localizada en La Matanza y su área de influencia, servir a las necesidades de la comunidad (habitantes, empresas, instituciones, profesionales) y actuar como factor de cambio y desarrollo*. Estos propósitos fueron luego incorporados en el Estatuto, por medio del cual, la Universidad se comprometió al desarrollo de carreras cortas y con títulos con rápida salida laboral, que correspondan a las necesidades actuales del medio y / o a los proyectos tendidos hacia un futuro de desarrollo, y a un sistema de enseñanza aprendizaje que integre a los docentes y alumnos, tendiendo al trabajo grupal y al análisis crítico.⁵¹

Actualmente, una de las tareas de la universidad es diseñar nuevas formas de articulación con el resto de la sociedad, debiendo sumarse como protagonista a la revolución científica y tecnológica y contribuir a alcanzar los objetivos de educación de calidad para todos, equidad, competitividad e innovación permanente, sin renunciar al ejercicio de su función crítica. En pos de cumplir esta tarea y dado que el contexto exigió a la Universidad una lectura de los condicionantes del medio, se correspondió adecuar sus estructuras y modos de funcionamiento, por lo que la gestión universitaria es un elemento estratégico para superar estos retos. Y según el informe Final de Evaluación Externa, realizado por la CONEAU, *“La Universidad Nacional de La Matanza se presenta como una organización con características muy aceptables de gobernabilidad institucional”*.⁵²

Por ello, en este apartado nos referiremos a la gestión universitaria, que representa el punto de partida para caracterizar y entender las funciones básicas de la Universidad, como lo son la Administración, la Formación Académica, la Investigación y la Participación Social. De tales funciones es interesante comprobar que, de manera implícita o explícita, determinan el rol educativo para toda la comunidad académica.

La gestión:

Partimos de la idea que gestionar es coordinar todos los recursos disponibles para conseguir determinados objetivos; requiere de amplias y fuertes interacciones fundamentalmente entre el entorno, las estructuras, el proceso y los productos que se desean obtener.

La CONEAU en el documento “Lineamientos para la Evaluación Institucional”, hace referencia a la gestión de la universidad como un complejo institucional, que *“está compuesta por un conjunto de factores (recursos, procesos y resultados) que deben estar al servicio y contribuir positivamente al desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión”* cuyo objetivo básico es *“... conducir al desarrollo integral de la institución”*.

Entendemos que forma parte de la gestión, la responsabilidad de conducción institucional, incluyendo instancias institucionalizadas responsables de diseñar y organizar integralmente los procesos universitarios, en lo que refiere a procedimientos para la toma de decisiones, para la gestión universitaria, para la fluidez de la información. Esta Universidad cuenta con mecanismos de decisión basados en las relaciones informales que se han ido estableciendo a través del tiempo.

El enfoque adoptado privilegia el análisis del rol y sus contribuciones a las diferentes posiciones de conducción institucional. Estas posiciones tienen a su cargo un conjunto de tareas interrelacionadas, vinculadas a la definición e instrumentación de objetivos, a la asignación y

⁵¹ Informe Final de Evaluación Externa de la Universidad Nacional de La Matanza. Abril 2007. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Introducción.

⁵² Idem. Página 14

manejo de recursos y a la conducción de grupos de trabajo, de acuerdo al escenario donde se desarrollan las diferentes capacidades decisorias.

La gestión de la Institución

La denominación “gestión institucional” fija la atención sobre un concepto, la institución, que supera la idea de organización, para centrar el análisis en normas, reglas, expectativas de comportamiento, sistemas de gratificación, mecanismos de articulación social, sentidos, identidades, etc. Considerar la universidad como institución, remite a un universo simbólico, con mitos que contribuyen a otorgar sentido a la realidad, pero que a la vez la construyen y la cristalizan. El universo simbólico al que nos referimos, se va conformando a lo largo de la historia institucional, se carga emocionalmente y brinda comprensión a la acción; el eje depende de su capacidad para afirmar la identidad de la universidad y la de sus miembros. Los criterios que se manejan para ganar legitimidad y para medir su éxito, se determinan según los componentes que se destacan.

Así también, *“la materia prima con la que trabaja la universidad es el conocimiento (...) y su carácter maleable, que facilita pro sus propias notas los arreglos organizacionales de la universidad, caracterizados por su adaptabilidad al entrono y por el modo particular en el que ella se distribuye el poder y se ejerce la autoridad.”*⁵³

Según el Informe de la CONEAU, *“los integrantes de la comunidad universitaria evidencian un alto sentido de pertenencia, que se expresa con claridad y sin ambigüedades, y que le da a esta comunidad uno de los valores más destacados”*⁵⁴.

La Universidad Nacional de La Matanza presenta una estructura organizacional caracterizada de la siguiente manera: centralista en lo que refiere a la administración y descentralizada en lo que hace a las actividades académicas, de acuerdo a la creación de estructuras departamentales. Asimismo, en ella se concentran la mayoría de las actividades académicas en un único predio. Las de posgrado, iniciadas en 1995, se desarrollan en su mayoría en la sede ubicada en el centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En lo referido al funcionamiento de esta Universidad, el motor principal es el Estatuto, que funciona al amparo de la Ley de Educación Superior N° 24.521 y sus decretos reglamentarios. En dicho estatuto se establece quienes participan de la conducción, siendo los docentes, los no docentes, estudiantes y graduados. Además se incorpora la comunidad de la que forma parte a través del Consejo Social.

En el informe de la CONEAU, se destaca en cuanto a este eje de análisis, que *“la Universidad no se propone un modelo departamental puro, no obstante la forma de organización actual se acerca a la organización tradicional de facultades, en la medida de que los departamentos disponen de un escaso número de no docentes (...), se tienen cargos de Secretarios Académicos, Administrativos y de Ciencia y Técnica cuando ya se disponen en la Administración Centralizada”*⁵⁵.

Un papel esencial de la gestión universitaria es el monitoreo de la coherencia entre su identidad y desempeño, congruencia entre lo planeado por la institución y su sustentabilidad. En consecuencia, la gestión no es una tecnología neutra ni una tarea de ingeniería es una labor de construcción, preservación y proyección en el tiempo de los elementos que convierten a la organización en una institución que involucra a diversos actores y que encuentra su razón de ser en los fines a los que sirve y en los resultados que alcanza.

La gestión organizacional

Este tipo de gestión se basa en la función básica de administración y vincula a la organización en sí misma, y en particular a sus recursos humanos y ambientales.

⁵³ Krostsch, Pedro. “Educación Superior y Reformas comparadas”. Universidad Nacional de Quilmes. Unidad III. Módulo teórico del Curso de Capacitación y Actualización Docente. Dirección de Graduados – UNLaM. Año 2007

⁵⁴ Informe Final de Evaluación Externa de la Universidad Nacional de La Matanza. Página 21-22

⁵⁵ Idem. Página 13

El abordaje institucional intenta dar cuenta de las articulaciones y atravesamientos entre el marco social, el contexto institucional y la vida cotidiana de los actores, en tanto estos elementos condicionan la puesta en marcha de las acciones pedagógicas.

La Planificación, es la impronta que tiene la Gestión Organizacional de la UNLaM, dado que en el Estatuto Universitario se ha establecido que una de las Secretarías que asisten al Rector es la de Planeamiento y Control de Gestión. Por ello, en su devenir histórico esta Universidad se planteó la ejecución, y en consecuencia formuló el Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010, que se encuentra en vigencia. En dicho plan, la Universidad se propone la asignación de recursos para concretar programas diversos⁵⁶, que tienen relación con:

- Desarrollo de la Docencia
- Desarrollo en Investigación y Tecnología.
- Desarrollo de la Extensión universitaria
- Desarrollo Administrativo – Organizacional.

Cada una de estas propuestas se encuentran representadas por metas a alcanzar según plazos pre establecidos y que son el resultado de una tarea llevada a cabo por la Secretaría de Planeamiento y Control de Gestión, a partir de la elaboración de un diagnóstico surgido de la Autoevaluación 2003 y las propuestas acercadas por cada Departamento Académico.

Este eje de análisis también contempla lo referido al presupuesto y financiamiento de la Universidad, toda vez que repercute en la gestión organizacional. Al respecto, los recursos económicos con los que cuenta la UNLaM⁵⁷, provienen de cuatro orígenes diferentes: Recursos del tesoro (83.34%); Recursos propios (8.67%); Crédito externo (0.97%) y Remanentes de ejercicios anteriores (7.02%).

En relación a los Recursos Humanos, la Universidad cuenta con respecto de los Docentes – y según datos del año 2006 – con un total de 120 *profesores titulares* activos, desempeñándose 39 de ellos en el departamento de Humanidades y Ciencias Sociales; de los 345 *profesores adjuntos*, 97 corresponden al mencionado departamento. Refiriéndonos a los *auxiliares docentes* (JTP, Ayudantes de 1º / 2º), suman 745 de los cuales 181 se encuentran abocados al citado departamento.

Por otro lado, la Estructura Administrativa de esta Universidad, actualmente se cuenta con 260 no docentes, marcando una proporción baja en relación al número de alumnos y docentes. Asimismo, cuenta con las funciones de docencia organizadas, adoptando la estructura departamental y entendiendo como Departamento a las unidades integradas por las disciplinas académicas afines para la docencia y la investigación, que deben proveer los docentes a las carreras y cautelar su buen desempeño en el proceso enseñanza – aprendizaje.

A modo de síntesis, y en valores absolutos, al año 2006, la UNLaM cuenta con 1294 docentes, 285 administrativos y alrededor de 25000 estudiantes. Ahora bien, las proporciones entre docentes – no docentes y estudiantes, arroja los siguientes valores:

Relación	Resultado
Docentes – No Docente	4.5
Administrativos – Docentes	0.2
Estudiantes – Administrativos	87.7
Estudiantes – Docentes	19.3
Estudiantes – Profesores	45.5

En líneas generales, se aprecian proporciones razonables entre los tres sectores considerados. Hay que tener en cuenta que la planta de personal habitualmente definida como

⁵⁶ Se encuentran desarrollados en el Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010 – UNLaM – pág. 47 a 124.

⁵⁷ De acuerdo a los ejercicios económicos de los años 2003, 2004 y 2005.

“no-docente”, incluye a funcionarios estrictamente administrativos dado que las tareas de limpieza y vigilancia están terciarizadas⁵⁸.

Refiriéndonos a Infraestructura y Recursos Materiales, la UNLaM desarrolla sus actividades en un predio, cuya superficie supera los 117.000 metros cuadrados. En dicho espacio físico, 55.000 metros corresponden a superficies cubiertas, compuesto por 186 aulas con capacidad para más de 11.400 alumnos por turno⁵⁹. Asimismo, se cuenta con instalaciones adecuadas para el dictado de la carrera de Educación Física; y con estudios de radio y televisión con las correspondientes instalaciones para edición y copiado para la Carrera de Comunicación Social. También están los laboratorios de idiomas que permiten la enseñanza mediante la interacción visual y auditiva y los laboratorios informáticos con más de 250 computadoras.

Por último, la Biblioteca, dependiente de la Secretaría Académica, cuenta con una sala equipada para no videntes, que permite traducir textos a banda sonora y a sistema Braille, como así también una Sala de Lectura.

La gestión educativa

Este punto está relacionado con la formación académica y pedagógica, de acuerdo a los perfiles docentes, a las carreras ofrecidas y la pedagogía que imparte.

Todo acto educativo es la parte emergente y visible de una compleja trama de situaciones previas preexistentes y de condiciones estructurales. Sólo analizando el hecho educativo en el contexto institucional podemos captar su sentido, indagar lo cotidiano naturalizado y tomar conciencia del carácter cultural de las producciones de sentido que sostienen las prácticas actuales.

Por lo tanto, tal como expresa Krostsch⁶⁰, *las disciplinas - como entramados de creencias- se expresan sobre todo en un lenguaje que posee un trasfondo común, que remite a significados propios, generalmente implícitos y que se transmiten durante la trayectoria educativa del alumno. El grado de integración simbólica y normativa de una disciplina no depende sólo de su unificación entorno a un patrón epistemológico, sino también del desarrollo, fortaleza y tradición de su cuerpo docente, y de la continuidad y centralidad que posee dentro de la institución en la que se desarrolla.*

Considerando la universidad como una institución especializada en la conservación y transmisión del conocimiento avanzado especialmente científico y tecnológico a disposición de la sociedad (Burton Clark)⁶¹; podremos decir que la docencia está colocada en el centro de atención al momento de una eventual evaluación institucional (como lo ha hecho la CONEAU con la UNLaM), dado que tanto la investigación como la gestión y la extensión se encuentran subordinadas a la docencia.

Tal como fuera enunciado en puntos anteriores, la docencia de grado se organiza en los siguientes Departamentos y carreras que cuenta la UNLaM:

DEPARTAMENTO	CARRERA DE GRADO
Ciencias Económicas	Licenciatura en Administración de Empresas
	Licenciatura en Comercio Internacional
	Contador Público Nacional
Humanidades y Ciencias Sociales	Licenciatura en Relaciones Laborales
	Licenciatura en Relaciones Públicas
	Licenciatura en Comunicación Social
	Licenciatura en Educación Física
	Licenciatura en Trabajo Social

⁵⁸ Más desarrollado en el Informe Final de Evaluación Externa de la Universidad Nacional de La Matanza. Abril 2007. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

⁵⁹ Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010, página 117

⁶⁰ Op. Cit.

⁶¹ Citado por Krostsch, Pedro. Op. Cit.

Ingeniería e Investigación Tecnológicas	Ingeniería Informática
	Ingeniería Electrónica
	Ingeniería Industrial
Derecho y Ciencias Políticas	Abogacía
	Licenciatura en Ciencias Políticas

Las asignaturas que se dictan en cada Departamento no corresponden a disciplinas afines, sino a la totalidad de las materias de la carrera, con excepción de idiomas e informática transversales que administra Pedagogía Universitaria. En consecuencia, exceptuando idiomas e informática, cada alumno cursa su carrera en un solo departamento.

Además de las carreras de grado coordinadas desde los Departamentos se agregan las de formación continua como las licenciaturas de complementación curricular que gestiona la Escuela de Formación Continua, dependiente del Rectorado, con el objetivo de brindar una oferta educativa, académica y técnico profesional que complemente y desarrolle el nivel adquirido en el grado.

La gestión de producción del saber.

La producción del saber, como gestión, hace referencia a los modelos epistemológicos que orientan. Influye sobre la definición y selección de los problemas de agenda científica, que en su mayoría concluyen como producciones de conocimiento.

La Secretaria de Ciencia y Tecnología es la encargada de ejecutar la política de investigaciones de la UNLaM. Su responsabilidad primaria es la de asistir al Rector en todo lo vinculado con el diseño de la política de investigación científica y tecnológica, y la promoción de los mecanismos necesarios para su fomento y ejecución.

“La universidad, lugar encargado socialmente para hablar de la verdad, constituye un lugar de disputa entre las disciplinas y sus criterios de apreciación y clasificación entre sí, y un campo de disputa dentro de las propias disciplinas.”⁶²

Si bien, esta universidad reconoce la importancia que asume la actividad de investigación para su crecimiento, debe impulsar su desarrollo. En la actualidad, ya se han llevado a cabo acciones para tal fin, como la creación del programa CyTMA y del Instituto de Investigación y Desarrollo. No obstante, esta universidad tiene un bajo número de docentes dedicados a la investigación, así como el de docentes categorizados en la convocatoria del 2004, que representan tan sólo un 17.35% del total de la planta docente⁶³. En consecuencia, habrá que estimular, en sentido general, la participación de los docentes para incrementar el desarrollo de actividades de investigación.

Respecto de los lineamientos de Investigación en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, éstos se encuentran relacionados con los objetivos establecidos en el Estatuto de la Universidad, principalmente referidos al desarrollo local y regional. En este departamento se cuenta con importante número de investigadores formados y categorizados.

Pese a la destacada producción científica con la que se cuenta, sus publicaciones se han efectuado en su mayoría por los propios autores, dada las dificultades de este departamento para publicar dichas producciones.

Por otro lado, a fin de formar nuevos investigadores, la UNLaM, mediante resolución 98/2005, ha llamado a concurso para el otorgamiento de becas para el Programa de Iniciación a la Investigación en los Departamentos de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas, Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias Económicas. Dicha convocatoria dirigida a alumnos y graduados de esta Universidad, arroja un resultado de la siguiente cantidad de becarios⁶⁴, por un lapso de 12 meses.

⁶² Krotsch, Pedro. Op. Cit.

⁶³ Informe Final de Evaluación Externa de la Universidad Nacional de La Matanza. Op. Cit. Pág. 59-60

⁶⁴ Resolución 352/07- UNLaM

Departamento	Cantidad total de Becarios	Becarios Alumnos	Becarios Graduados
Humanidades y Ciencias Sociales	16	12	4
Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas	4	1	3
Ciencias Económicas	6	2	4
Escuela de Posgrado	1	1	0
Departamento de Derecho y Ciencia Política	1	0	1

Estos becarios, de acuerdo a su desempeño informado por su Director de Proyecto, cuentan con la posibilidad de renovar dicha beca por un período de igual tiempo. Por ello, este programa resulta un instrumento efectivo para promover la formación de Recursos Humanos en Investigación científica y tecnológica, que se van incorporando a los equipos de investigación establecidos en la Universidad⁶⁵.

La gestión social

Este tipo de gestión se vincula a la participación de la universidad en la resolución de problemas comunitarios, mediante la extensión universitaria y la proyección.

A fin de concretar los objetivos y aspiraciones declaradas en los artículos 2, 4 y 6 del Estatuto de esta Universidad, se ha creado la Secretaría de Extensión Universitaria del Rectorado, asignándole tareas referidas a:

- Divulgación de expresiones culturales en sus distintas manifestaciones.
- Implementación del Sistema de Pasantías para estudiantes y Graduados.
- Programación y difusión de cursos extracurriculares en coordinación con la Secretaría Académica.
- Programas de vinculación con otras universidades, empresas y organismos públicos y privados. También con otras instituciones educativas extranjeras e internacionales.
- Inserción de la Universidad en la comunidad, en función de la problemática local, regional y nacional, detectando los problemas y necesidades.
- Para la concreción de dichas tareas, la Secretaría de Extensión se estructura en las siguientes áreas: Deportes, Actividades socio-culturales, Capacitación, Asistencia Técnica, Cooperación Internacional, Pasantías, Bienestar Estudiantil y Graduados.

⁶⁵ Este equipo de Investigación cuenta con 2 (dos) becarias, una alumna y otra, graduada.

IV. b Eje Perfil de Docente

Para trabajar el *eje Perfil de Docente*⁶⁶ de la presente investigación, se han realizado 13 (trece) entrevistas semi - estructuradas a docentes que estuvieron o están participando de las materias Práctica I (Individuo y Familia) y Práctica II (Grupo y Comunidad) en el período 2001 – 2006, de la carrera de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Matanza.

El registro de las entrevistas se realizó mediante grabación, acordado previamente con los entrevistados.

Para el análisis de los datos, retomamos las variables planteadas en el Informe de Avance 2007 e incluimos nuevas variables, constituidas durante el proceso de investigación al describir las respuestas obtenidas y realizar luego un breve comentario de los resultados, señalando algunos interrogantes que nos surgieron durante este proceso.

Sin duda creemos que resulta un desafío revisar la propia práctica, y en este punto cabría destacar, qué nos preguntamos en distintas etapas de nuestro trabajo, como incide nuestra propia subjetividad a la hora de entrevistar a nuestros compañeros de trabajo, con quienes compartimos un espacio y una historia en común, con las riquezas y las debilidades que esto pueda implicar.

Como dijéramos en el avance, nuestra investigación nos remite a una necesidad vinculada a la propuesta de mejorar la capacitación docente a partir de una práctica reflexiva. Los docentes juegan un papel fundamental en este campo particular que asume la preparación concreta de futuros profesionales en un doble recorrido: la capacitación y el fortalecimiento de las instituciones en las que las prácticas se desarrollan.

Remitiéndonos a Sagastizábal y Perlo (2006:36), encontramos que *“en general, existe entre los docentes un rechazo a toda teoría pedagógica como pura especulación desligada de lo real, y este rechazo y desvalorización se extiende a la teorización como tal.*

De esta manera la enseñanza resulta dominada por la práctica rutinaria y los docentes impregnados en ella se hacen impermeables a toda teoría, reduciendo su tarea a la ejecución de un modelo didáctico elaborado por otros”.

Siguiendo a las autoras coincidimos en que *“los docentes generalmente, ignoran que son también portadores de una teoría, teoría sobre la que se basa su práctica. Esta teoría, al no ser consciente, no es reflexionada y aparece desarticulada e incoherente, lo que se refleja de tal manera en su práctica”* (2006:36)

En virtud de tratarse de una *investigación-acción* creemos, y esperamos, que a partir del presente trabajo podamos repensar aspectos metodológicos, pedagógicos y actitudinales de nuestra propia práctica, además de generar nuevos interrogantes y cambios.

A continuación presentamos los resultados, detallando distintas categorías en relación a las variables propuestas.

1. Formación Docente Específica y Pedagógica

En este ítem hemos consultado a los docentes respecto de su formación específica y su formación pedagógica. Más de la mitad de los docentes entrevistados realizó o se encuentra cursando algún postgrado o especialización sobre temas específicos, mientras que algo menos que la mitad de éstos refiere que además de contar con alguna especialización realizó formación pedagógica.

A partir de ello, puede inferirse que la mayoría de los docentes no cuenta con formación pedagógica, por lo que creímos acertado indagar acerca del grado de importancia que le asignan a esta formación. Las diversas respuestas -que se encuentran ordenadas según lo más respondido-, son las siguientes:

- Es fundamental

⁶⁶ Eje “Perfil de Docentes” es trabajado por: Lic. Silvia Reitano y Lic. Alejandra Parrotta

- No es fundamental, lo más importante es la misma práctica docente
- Deberían tenerse nociones pedagógicas para ejercer la docencia
- Es importante, pero sólo eso no alcanza
- Se considera más importante la formación específica que la pedagógica
- No se realizó la pregunta

A partir del orden en que se encuentran las respuestas, notamos que la mayoría de los docentes entrevistados considera fundamental la formación pedagógica, o en su defecto, tener nociones pedagógicas. No obstante, algunos docentes al mismo tiempo opinan que lo más importante para ejercer la docencia es la misma práctica.

Y es en esta variable donde nos surgen algunos interrogantes posibles: *¿Será que los docentes sienten que la formación pedagógica actualmente ofertada no cubre sus expectativas? ¿Será que dicha formación no es en la actualidad un requerimiento excluyente para el ejercicio docente en el ámbito universitario; o que quizás no esté siendo incentivada desde la propia universidad u organismos superiores?*

¿Formará esto parte de una “cultura institucional” que le asigna menor valor a este tipo de conocimientos, priorizando la formación en el ámbito de la intervención profesional y áreas específicas?

2. ¿Estaba en sus planes el ejercicio de la docencia? Incorporación a la Universidad?

Indagando acerca de una posible planificación de la docencia universitaria, apenas una cuarta parte de los docentes afirmó que planeaba en algún momento el ejercicio de la docencia universitaria, el resto no lo tenía en sus planes. Si relacionamos las respuestas obtenidas con el modo de incorporación a la docencia de esta universidad, podríamos inferir que la misma institución promueve o facilita esta inserción docente, ya que las respuestas brindadas acerca del modo de ingreso refieren a propuestas realizadas por la coordinación de la carrera o docentes de la misma institución, mientras algunos aún eran practicantes de la universidad.

Las formas de incorporación a la universidad respondidas, fueron las siguientes:

- Convocatoria informal, era ayudante alumna.
- Presentación de currículum y la convoca el director del departamento.
- La convoca la titular de la materia, era alumna de la universidad.
- Propuesta por el director del departamento, fue alumna de la universidad.
- Convocada por una docente de la universidad.
- Convocada por la coordinación de la carrera, era ayudante alumna.
- “Por casualidad”, era referente de un centro de práctica.
- Presenta currículum, tenía conocimiento del director del departamento.

De las respuestas recibidas, la mayoría de las incorporaciones se produjeron por convocatoria de la Coordinación o Dirección del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, y una minoría por convocatoria de la titular de la materia.

En este punto se observa cierta informalidad en cuanto a la forma de incorporación, sin elecciones por concurso u otros métodos más formales de admisión.

3. Obstáculos y facilitadores en el desarrollo de la materia.

Bajo esta variable, se invitó a los docentes a reconocer obstáculos y facilitadores en el desarrollo de la materia. Las respuestas brindadas se encuentran descriptas a continuación.

Como Obstáculos se han identificado:

- Un cuatrimestre resulta ser muy poco tiempo para la cursada de la materia.
- Falta planificación de las clases.
- Dificultades con los centros de práctica.
- Desentendimientos hacia el interior del equipo docente.
- Falta de acompañamiento por parte de la coordinación.
- Inestabilidad en los equipos docentes de las materias.
- Falta de contención a algunos docentes que optaron por irse.
- Falta de acuerdos previos y cierre con los centros de práctica.

- Numerosos cambios de programa.
- Falta de centros de práctica.
- Poca lectura de los practicantes.
- Defasaje entre los tiempos de la materia y los centros de práctica.

Los mayores obstáculos mencionados refieren sobre el escaso tiempo para el cursado de la materia, como así también en las dificultades para la planificación de las clases a lo largo del cuatrimestre; cabe destacar en este punto que varios de los entrevistados reconocen que esta actividad de planificación estaba instalada en años anteriores y dejó de hacerse.

Asimismo se destacan los cambios de programa y la inestabilidad hacia dentro del equipo de docentes.

Se infiere, desde el análisis de esta variable, que resulta significativo para los entrevistados un trabajo más “hacia adentro” del equipo, referido a la planificación pero también a una mayor cohesión grupal que favorezca la fluidez en la comunicación y acuerdos entre los mismos docentes.

Como Facilitadores se han identificado:

- Apertura y libertad hacia el interior de la cátedra.
- Existe una planificación general muy lograda.
- Bibliografía y temario actualizado.
- Se logra articular con la coordinación y centros de práctica.
- Los aportes teóricos que brinda la materia.
- Los acuerdos previos realizados con las instituciones facilitan la inserción de los practicantes.
- Aportes bibliográficos de los docentes.
- La mayoría de los docentes está ejerciendo la profesión en otras instituciones.

Respecto de los facilitadores, la mayoría de los entrevistados acuerda en que existe apertura y libertad en la materia para realizar propuestas. También destacaron la articulación que se logra con los centros de práctica como así también que la mayoría de los docentes ejercen la profesión en otras instituciones, lo cual resulta importante, relacionado esto con las condiciones que creen necesarias para el ejercicio del rol de supervisor, donde la mayoría acuerda que deben ser profesionales que estén ejerciendo la profesión.

4. Condiciones del Docente de la Materia Práctica

Teniendo en cuenta las respuestas brindadas por los entrevistados, hemos seleccionado condiciones en relación a características personales, y condiciones en relación a cuestiones pedagógicas – docentes – profesionales.

Respecto de las Condiciones personales, escogemos:

- Capacidad para vincularse.
- Capacidad para hacer acuerdos.
- Capacidad para trabajar en equipo.
- Que sea buen humano, buen compañero.
- Que tenga paciencia.
- Que posea mucha seguridad.
- Que tenga buen humor.
- Que esté predispuesto a escuchar.
- Debe ser maduro y con experiencia de vida.
- Que sea responsable, comprometido y flexible.

En cuanto a las Condiciones pedagógico – docentes – profesionales, seleccionamos:

- Capacidad para supervisar.
- Que utilice herramientas pedagógicas (planificación, evaluación).
- Busque capacitación permanente en área docente y también en el área donde se desempeña.
- Que se especialice en comunidad y familia.

- Que pueda trabajar en distintos niveles de intervención.
- Que desee pertenecer a la materia.
- Que pueda transmitir desde la horizontalidad.
- Que posea manejo de grupo.
- Que pueda sistematizar.
- Que posea bagaje teórico.
- Que respete el espacio de la materia.
- Que tenga compromiso con la profesión y con la condición humana de la profesión.

Las respuestas reconocen una amplia esfera de condiciones, cualidades y perfil necesarios para el ejercicio de la práctica docente. Todas ellas versan sobre características personales (agrupadas en el primer punto) y condiciones de formación docente – profesional (agrupadas en el segundo punto).

Asimismo, se puede destacar el grado de compromiso para con la materia, la profesión, los estudiantes y la institución. También, la formación teórica, la especificidad y la capacitación continua, tanto en el área docente como profesional.

Del mismo modo, el ejercicio de la profesión y el compromiso con la misma, enfatizando la condición humana tanto en el ámbito académico como profesional.

5. Condiciones que reconoce tener el docente de la Práctica. Condiciones sobre las cuales seguiría trabajando.

Condiciones que posee el Docente de la Práctica

- Sabe trabajar en campo.
- Cuenta con experiencia en el ejercicio de la profesión.
- Posee un importante marco teórico.
- Cuenta con herramientas.
- Cree tener condiciones de seguridad, buen humor y predisposición a escuchar.
- Posee experiencia de trabajo en grupo y comunidad y en área de educación.
- ejerce la profesión, tiene capacidad para transmitir y sentido de pertenencia.
- Madurez, experiencia de vida y profesional.
- Predisposición, habilidad para registrar y sistematizar.
- Actitud de autocrítica y reflexión sobre la práctica docente.

Condiciones sobre las cuales considera que debe seguir trabajando

- Considera que debe seguir trabajando con todas las condiciones que reconoce poseer, manifestando que se “sorprende de las posibilidades de innovación que encuentra después de trece años”.
- Continuar la capacitación.
- Lograr que el estudiante se haga interrogantes.
- Encontrar respuestas institucionales.
- Cuestiones en relación a la docencia.
- Tener menos horas de trabajo, compartir nuevas didácticas con los otros integrantes del equipo.
- Formación pedagógico – académica.
- Más lectura.
- Poder definir el rol del docente supervisor de práctica

En relación a este ítem, podemos decir que casi la totalidad de los docentes reconoce poseer las condiciones requeridas para un docente de práctica, sobre todo en relación a las características personales. Respecto de aquellas condiciones sobre las cuales se deben seguir trabajando, sólo un docente manifiesta que debe hacerlo sobre todas sus condiciones, mientras que el resto considera que deben seguir trabajando en cuestiones más relacionadas a los ámbitos académico, pedagógico y de formación continua.

6. Propuesta de cambios en el Material Teórico. Respuestas de los entrevistados.

Algunas de las respuestas ofrecidas por los docentes se encuentran a continuación:

- Si. Propuestas en relación a metodología de planificación – acción participativa.
- Sí. Elaboración de fichas de cátedra.
- No. Aunque hubo propuestas de material específico del área para el grupo de practicantes de un determinado centro de prácticas.
- No. Propuso todo el material teórico con apertura a nuevos aportes del equipo docente, aunque no hubo demasiada participación al respecto.
- No lo recuerda, aunque propuso material relacionado al área de trabajo, pero no se incluyó en la materia, fue un material extra para ese grupo de practicantes.
- No recuerda.

Este ítem permite verificar que el material teórico de la materia fue propuesto por un solo docente, el titular de la materia.

Muy pocos entrevistados aportaron materiales teóricos, en relación a cuestiones metodológicas y fichas de temas específicos de su propia autoría y hubo otros, también pocos, que realizaron aportes a los estudiantes, en relación al área temática en la que se encontraban realizando sus prácticas; el resto reconoce no haber hecho aportes bibliográficos.

7. Rol del Supervisor de Prácticas

Bajo este ítem, se solicitó a cada uno de los entrevistados que comentaran acerca del rol que debiera tener un Supervisor de Prácticas. A continuación se encuentra transcrito un resumen de cada respuesta:

- Debe poder vincularse con los estudiantes, la institución y con sus compañeros docentes, mediante los acuerdos previos y el cierre de las prácticas. Saber planificar y utilizar herramientas pedagógicas, como así también saber evaluar y trabajar en equipo.
- Lograr que los practicantes puedan conectar la teoría con la práctica; despertándoles el interés investigativo, creativo, de búsqueda ofreciendo caminos.
- Acompañar al estudiante en todo el proceso de inserción, responder a las demandas de los practicantes; Acompañándolos desde el crecimiento, induciéndolos a la crítica, la autocrítica y la construcción sobre la propia práctica.
- Fortalecer el marco teórico, y la búsqueda de información específica y actualizada (por ejemplo Estadísticas).
- Ser nexo entre el estudiante y la institución. Acompañar a los practicantes, *bajar los decibeles de expectativas*, en relación a posibilidades reales de la institución
- Debe ser un buen negociador, mediar entre la institución y el estudiante a través del diálogo.
- Debe conocer la institución donde se realizará la práctica pre profesional. Mantener comunicación permanente con el referente de campo, detectar problemáticas de los practicantes en relación a la institución y verificar si la institución se ajusta como centro de práctica
- Debe orientar, organizar y acompañar. Es interlocutor entre la universidad y la institución; recepciona lo que el estudiante vivencia en el campo. Acompaña el proceso de la práctica y al estudiante más allá de las cuestiones académicas, se involucra desde el vínculo, debe ser muy humano por sobre todo.
- Es un acompañante en el proceso del estudiante. Debe tener mayor implicancia, compromiso y calidad humana.
- Es el que da la primera mano al estudiante, es fundante. Debe sostener al estudiante, acompañarlo, incentivarlo.
- Debe acompañar, observar y sugerir.
- Tiene el objetivo de enseñar, dicho “enseñaje” debe ser llevado a cabo desde la utilización de la escucha antes que la palabra, partir de lo que trae el/la estudiante para armar la dimensión de aprendizaje diario. Es un rol en el cual es necesario tener una apertura simétrica a pesar de que académicamente hay una asimetría. Es un/a docente con amplia disposición al acompañamiento del proceso de aprendizaje del estudiantado y por supuesto, eso hace que lo/a comprometa.

- Considera que todavía no está definido desde la cátedra, es uno de los motivos por el que propone esta investigación. Le gustaría definir el rol desde la ética. También piensa que se debería considerar con más claridad el rol profesional.

En relación a este ítem encontramos coincidencias en las respuestas, tales como:

Refieren que es *fundamental el acompañamiento al estudiante* tanto en el ámbito académico como en su esfera personal, imprimiendo en dicha tarea no sólo aspectos técnicos, sino aquellos que tengan que ver con el perfil humanitario del docente.

En el aspecto académico se lo visualiza como inductor y guía para que los practicantes puedan relacionar la teoría con la práctica, como fortalecedor del marco teórico y como interlocutor entre la universidad, el centro de práctica y los practicantes.

Pedagógicamente, se resalta el poder trabajar en equipo en relación a la planificación, evaluación, investigación y actualización teórica.

Se destaca por último una respuesta donde se manifiesta que este rol “aún no está definido desde la cátedra” considerando la oportunidad de esta investigación para poder hacerlo.

8. Cambios motivados por la práctica docente en la práctica no docente

Al indagar si hubo algún cambio en la práctica no docente, motivado por la práctica docente, las respuestas fueron las siguientes:

- Absolutamente, una cuestión que más impacta es la cuestión ética.
- Motivó un ordenamiento, saber los pasos metodológicos, aplicar teoría.
- Más que modificaciones, aportes, repensar la práctica desde la teoría e incorporar cambios a partir de esto

- Si, por estar en contacto con el material teórico y con otros profesionales en las distintas cátedras

- En general para mi, no generó ningún cambio

- No, uno siempre aprende, a lo mejor me movilizó cosas, pero modificarme en mi práctica, no.

- Si, abrió un abanico a instituciones que desconocía, se aprende mucho de la dinámica de las instituciones.

- Sí mucho. Reforcé muchas cosas y aprendí la aplicabilidad.

- Sí a partir del trabajo con los practicantes y los aportes teóricos, revisaba mi propia práctica.

- Yo creo que si

- Si, creo que si

- Fue permanente, ir haciendo en forma paralela el ejercicio de la profesión, la práctica docente e investigar. La práctica fue una “vigilancia” de mi actuación profesional.

En este ítem puede observarse que, una amplia mayoría de los entrevistados reconoce que la práctica docente produjo cambios en su práctica no docente, fundamentalmente en relación a la actualización teórica, la interrelación con distintas instituciones y la revisión de la actuación profesional a partir de la práctica.

9. Participación en trabajos de investigación

Bajo este ítem se solicitó a los docentes que dieran cuenta si han participado en trabajos de investigación, y en caso de responder afirmativamente, identificar los temas que se han abordado.

- Participó en cuatro investigaciones más la actual. Dos ad-honorem; además de investigación diagnóstica en el espacio laboral, dentro de temas como: modernización y democracia, Familia e impacto distributivo en la política social. Explotación sexual. Mujeres multíparas y pobreza.

- Si, varias en temas como: adulto mayor, Burn out en los TS. Mujeres líderes y la actual

- Si en Puerta de Hierro en temas como: sentimientos. Menores tutelados y delito. La actual investigación.

- Si en temas como: planes de estudio en el conurbano, historias laborales, menores con causa, función cautelar del TS
- No
- Si, en temas como: tercera edad y otras dos sobre TS y ámbito laboral
- Si en temas como: ONGs. Salud y prevención de HIV
- Si en temas como: Violencia familiar y maltrato infantil, Políticas universitarias y MERCOSUR. Burn out en TS. Adolescentes y nuevas tecnologías y la actual
- No, es una deuda pendiente
- Si, pero fuera de la Universidad, lo hice en el Hospital de Niños de San Justo
- Si en temas como: Menores tutelados y delito, adolescencia y sentimientos, la actual
- Si en temas como: La inserción profesional de los TS, Cualificación profesional, otras en el área de menores y la actual.

Del total de entrevistados, sólo dos no participaron nunca de una investigación; mientras que el resto ha participado en investigaciones realizadas en el ámbito académico y en su lugar de trabajo. Las áreas a las que se hacen referencia son: Justicia (menores particularmente), Salud, Tercera edad, Políticas sociales, Género y otras relacionadas a la profesión de Trabajo Social.

10. Propuestas de cambio a futuro.

Habiendo solicitado a los entrevistados que sugieran propuestas de cambio a futuro, se presentan a continuación las expresadas.

- Generar debates en torno a los temas que surgen de estas entrevistas. Decisiones desde la dirección de la cátedra y de cada docente acerca de la pertenencia a esta materia y a la disposición para generar los cambios que se establezcan necesarios para el equipo.
- Que los practicantes puedan permanecer los dos cuatrimestres en el Centro de Práctica y que el docente *rote* de la práctica I a la II, acompañando a los practicantes. Pensar las grandes instituciones para las prácticas
- Estar alerta a las modificaciones, no perder la autocrítica ni la posibilidad de cambio
- Que las prácticas no sean cuatrimestrales. No se si bajar expectativas, pero darles una visión de la realidad de las instituciones donde hacen la práctica.
- Preparar a los practicantes para la frustración, cuales son los inconvenientes que van a encontrar en el Centro de Práctica
- Más tiempo para trabajar con los practicantes, más tiempo en el aula para trabajar con los grupos.
- Cambiar algunos centros de práctica y bibliografía. Reuniones del equipo docente para organizar mejor.
- Aclarar cosas al interior de la cátedra, como equipo de trabajo, aclarar posturas. Rever cuestiones del material teórico y modalidad de clases (trabajar con técnicas participativas, incluir material audiovisual).
- Como se acerca la cátedra al campo. Supervisar con referentes de la institución.
- Más reuniones, más trabajo en equipo, tener un criterio similar
- Trabajar sobre el docente, el rol de la supervisión. Trabajar sobre la especificidad del área temática con aportes de cada docente.

Se observa en este punto que los cambios pretendidos ponderan cuestiones en relación a la organización de la materia y al equipo docente, a través de:

- Acordar criterios en común,
- Tener más reuniones de equipo,
- Debatir las respuestas - producto de estas entrevistas, con el objetivo de producir los cambios necesarios,
- Revisar técnicas de trabajo y material bibliográfico,
- Reorganización del tiempo de trabajo en el aula,
- Trabajar sobre el docente y en la definición del rol de supervisor.

11. Comentarios agregados al término de la entrevista

Los comentarios transcriptos (que se encuentran a continuación) se realizaron al finalizar la entrevista, cuando se les brindó a los docentes la posibilidad de agregar algo que no se le haya preguntado.

- Me gusta que la cátedra se abra, que organice jornadas, que se abra a la comunidad universitaria. Me gustaría que escribiéramos un libro donde se cuente como fue la experiencia, esta investigación es un buen comienzo.
- Algún aspecto que tenga que ver con la parte más humana de los profesionales, que se incluyan ese tipo de preguntas.
- El tema de la práctica es todo un tema, en mi práctica la jefa del servicio social no nos quería recibir.
- Creo que el poder ser docente me abrió mi mundo profesional, me encanta transmitir lo que sé, y he aprendido mucho, yo también aprendo.
- Creo que la práctica tiene que durar tres cuatrimestres, el estudiante necesita más tiempo para ver el proceso metodológico.
- Creo que tenemos un equipo con muchas cualidades, con cosas buenas, y no lo valoramos. Se ha tenido mucho respeto con cada uno. Deberíamos tener mayor acompañamiento del Departamento
- La práctica debe ser rigurosa.
- Después de dos años cobre mi primera mitad de sueldo.
- Espero que sirva, espero tener un resultado de lo que sería la revisión de las propias prácticas, con todo lo que pueda surgir.

En su mayoría, los comentarios rescatan aspectos positivos de la cátedra, poniendo énfasis en seguir trabajando aspectos humanitarios de los profesionales (docentes) y el compromiso por la revisión de la propia práctica.

Conclusión

Resulta significativo que en mayor medida los docentes entrevistados tienden a priorizar la experiencia de la misma práctica docente y la formación específica de diversas áreas, por sobre la capacitación pedagógica. Como señalan Sagastizabal y Perlo, referenciando a Senge *“tenemos la ilusión de que se aprende con la experiencia”*, si bien cuando *“nuestros actos tienen consecuencias que trascienden el horizonte de aprendizaje, se vuelve imposible aprender de la experiencia directa”* (2006:34)

Siguiendo a las autoras, creemos necesaria la sistematización y la reflexión continua sobre la práctica, como así también la incorporación de conocimientos pedagógicos que perfeccionen dicha práctica.

Respecto los docentes de la materia Práctica, en relación a su incorporación a la universidad, se observa cierta informalidad en cuanto a la admisión, siendo convocados en su mayoría por autoridades departamentales y/o docente titular de la materia; observándose que un alto porcentaje de los entrevistados no planeaba ejercer la docencia universitaria.

Con relación a los obstáculos que visualizan los docentes, encontramos que enfatizan el escaso tiempo para el cursado de la materia (un cuatrimestre) como así también las dificultades para la planificación de las clases. Asimismo, se destacan los cambios de programa y la inestabilidad de los equipos docentes.

Refiriéndose a los facilitadores, la mayoría de los entrevistados acuerda que existe apertura y libertad en la materia para realizar propuestas, se destaca también la articulación lograda con los centros de práctica y que la mayoría de los docentes se encuentran en el ejercicio de la profesión, condición que se considera necesaria para el desempeño del rol de supervisor.

En cuanto a las condiciones que debe tener un docente de la materia Práctica, las respuestas reconocen un gran conjunto de condiciones, cualidades y perfil necesarios para dicho ejercicio, entre los cuales se destacan el *grado de compromiso* para con la materia, la profesión, los estudiantes y la institución que funciona como centro de práctica; como así también la *formación*

teórica, la especificidad y la capacitación continua tanto en el área docente como profesional y el ejercicio de la profesión, destacando la condición humana tanto en el ámbito académico como profesional.

De las condiciones expuestas, la mayoría de los docentes reconoce que debe seguir trabajando en cuestiones relacionadas al ámbito académico y de formación pedagógico-específica. Relacionado a este punto, resulta relevante que todas las investigaciones, donde participaron los docentes entrevistados, se remiten al ámbito de la Universidad de La Matanza. Frente a esto observamos la falta de intercambio con otras unidades académicas como así también la escasez de trabajos de investigación en los ámbitos no académicos.

Relacionado al rol de docente supervisor, encontramos un abanico de respuestas, que podemos relacionar con las propuestas de cambio.

Si bien, la mayoría de los docentes puede definir el rol de supervisor, se puede observar que las definiciones son personales, y que no hay un criterio acordado como cátedra; inclusive se expresa que esta definición no estaría dada desde la cátedra y que habría que definirlo.

Al respecto, cabría retomar a Fernández Barrera (1997:18) quien hace mención a Julia Tuerlick, quien advierte que *“la supervisión no es sinónimo de control, ni de inspección ni de vigilancia. Considera que su contenido real es el de educación y formación”*(...) *“La supervisión es un método fundamental mediante el cual se enseña, en función de la práctica cotidiana, la aplicación de los principios del trabajo social a los estudiantes o a los trabajadores sociales de un organismo con el fin de ir consiguiendo paulatinamente determinados estándares en el desarrollo profesional y en la formación de estudiantes o de profesionales”*.... *“El supervisor en base a sus conocimientos, a la comprensión de sí mismo y de los demás y a su experiencia en el trabajo social, presta una ayuda real al supervisado tanto profesional como personal”*.

Entendemos que el supervisor de prácticas es un docente que debe estar capacitado para formar futuros profesionales, en este caso de Trabajo Social.

Coincidiendo con González Maura (2000), decimos que *“el proceso de formación profesional que tiene lugar en las universidades debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a la formación integral de la personalidad del estudiante, de la concepción del estudiante como **objeto** de la formación profesional a la de sujeto de su formación profesional”*.

Por lo tanto surgen interrogantes, siguiendo a la autora, acerca de si ¿los docentes cuentan con la formación profesional y pedagógica para encarar este desafío?

¿Tenemos una concepción acabada acerca de que es ser docente supervisor de práctica de Trabajo Social, formador de profesionales?

Entendemos que la posibilidad de revisar la propia práctica docente, nos ubica en un lugar protagónico y de autocrítica. Para ello la adopción de la metodología de la investigación-acción, permite mejorar la práctica y ser agentes del propio cambio. Según Pine (1984), citado en González Maura (op. Cit) *“Los profesores que participan en procesos de investigación acción colaborativa se convierten en agentes de su propio cambio. Los profesores pueden utilizar la investigación – acción para su crecimiento personal y profesional desarrollando habilidades y competencias con las que enriquecen su capacidad para resolver problemas y mejorar la práctica docente”*.

Retomamos las opiniones de los docentes:

- Generar debates en torno a los temas que surgen de estas entrevistas. Decisiones desde la dirección de la cátedra y de cada docente acerca de la pertenencia a esta materia y a disposición para generar los cambios que se establezcan necesarios para el equipo.
- Estar alerta a las modificaciones, no perder la autocrítica ni la posibilidad de cambio
- Cambiar algunos centros de práctica y bibliografía. Reuniones del equipo docente para organizar mejor
- Trabajar sobre el docente, el rol de la supervisión. Trabajar sobre la especificidad del área temática con aportes de cada docente.

A partir de ellas, consideramos la oportunidad para continuar trabajando estos aspectos, dado el interés de los equipos.

Finalmente creemos que resultaría interesante la interrelación con los ejes de practicantes e instituciones para arribar a conclusiones respecto de los objetivos e hipótesis que nos propusimos en un comienzo.

IV. c Eje Perfil de Estudiante

Respecto del *eje Perfil de Estudiante*⁶⁷ de la presente investigación, durante la primera etapa de la investigación hemos recopilado y seleccionado la información procedente de las fichas individuales que se le administraban a las/os estudiantes (con la modalidad de cuestionario autoadministrado)⁶⁸ durante los cuatrimestres correspondientes a los ciclos 2002 al 2006.

Se cuenta con una muestra de cuatrocientas sesenta y tres (463) fichas, que representan un 100 % de la población total de la Práctica I durante el período de 2004 a primer cuatrimestre 2007 (ciclos lectivos a cargo de esta cátedra), y un 90% de la población total de la Práctica II durante el período de 2002 a primer cuatrimestre de 2007. Y durante la segunda etapa, se han sistematizado, volcado a la matriz de datos y analizado toda la información. Existiría una diferencia de lo planificado en un inicio de la investigación, relacionada a la incorporación en el análisis del primer cuatrimestre del 2007 debido a la relevancia de las decisiones tomadas en el corriente ciclo lectivo⁶⁹, que dieron sentido a la elección metodológica (investigación-acción).

Habíamos propuesto como objeto de análisis las tesinas producidas a partir del año 2005 y las sistematizaciones desde el año 2004, representativas de las diferentes áreas de intervención del Trabajo Social. Las mismas son material de consulta en la biblioteca de la Universidad y están clasificadas en forma numérica - cronológica, no temática. No hemos podido por cuestiones temporales realizar la observación documental de las 317 tesinas de grado.

En síntesis, el eje perfil estudiante ha indagado sobre las características personales, laborales del estudiante en sí y sobre el vínculo del mismo con la carrera y con la practica pre profesional (cátedra) en particular. Y en virtud de tratarse de una *investigación-acción* todas las conclusiones nos remiten a acciones a futuro inmediato por parte de los actores de esta investigación y a una multiplicidad de interrogantes que guiarán a futuras investigaciones.

Los casos analizados se corresponden con las siguientes matrices anuales

Año	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2003	35	7,6	7,6	7,6
2004	109	23,5	23,5	31,1
2005	114	24,6	24,6	55,7
2006	136	29,4	29,4	85,1
2007	69	14,9	14,9	100,0
Total	463	100,0	100,0	

La cantidad de estudiantes que han cursado el primer o segundo cuatrimestre (en los distintos años) es prácticamente equitativa: del primer cuatrimestre el 50,8% y del segundo cuatrimestre el 49,2%.

Respecto al nivel de práctica, el 52,9 % (245 casos) pertenecen a la Práctica I, y el 47,1 % (218 casos) pertenecen a la Práctica II.

El 60,5 % cursó en el turno noche, el 21,8 % en el turno mañana (sábados) y el 17,7% en el turno tarde.

El 92,7% son de sexo femenino y el 7,3 % masculino.

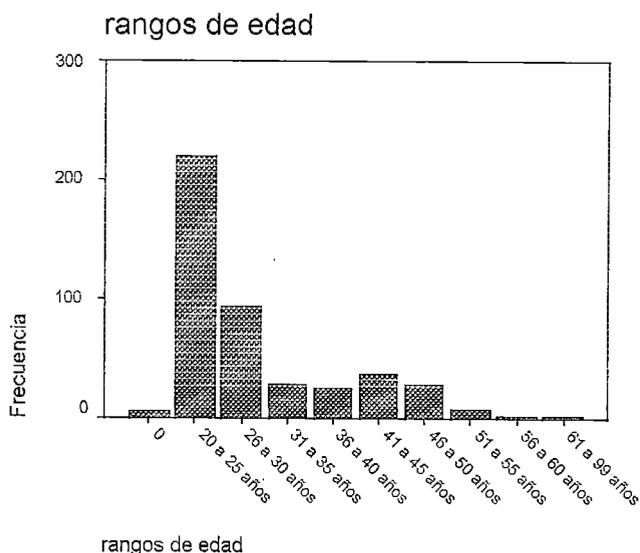
Acerca del estado civil: el 68,3 % son solteros, el 23,5 % son casados, el 3,2 % son divorciados, el 1,1 % son viudos y el 1,3 % son unidos de hecho.

La mayoría se encuentra en el rango de edad de entre 20 y 25 años (48,3%), y entre los 26 y 30 años (20,3%)

⁶⁷ Eje "Perfil de Estudiantes" trabajado: Lic. Patricia Pavón Rico, Lic. Verónica Rojas y Técnica Paula Parra.

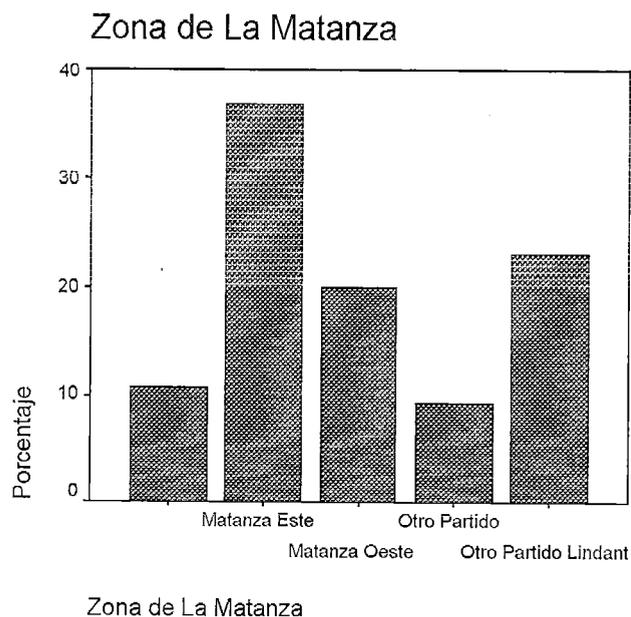
⁶⁸ Ver Anexo I

⁶⁹ Se incorporan en este eje de análisis las fichas auto administradas correspondientes a alumnos del primer cuatrimestre del año 2007. Si bien originalmente se hace referencia al trabajo con 546 fichas, la cantidad sugerida se modifica en función de las fichas disponibles.



Las localidades donde mayormente residen son: San Justo, Capital Federal, Ramos Mejía e Isidro Casanova, sumando entre todas, un 44,3 %. En menor medida se encuentran los que residen en González Catán, Haedo, Gregorio de Laferrere, Ciudad Evita, Rafael Castillo, Ituzaingó (partido) y Virrey del Pino, en un 31,8 %. Y el resto (23,9%) se distribuye en otras 20 localidades o partidos (Morón, Hurlingham, Merlo, Moreno, Marcos Paz).

Sumando las localidades que componen el Partido de La Matanza, el porcentaje es del 63%, del cual el 40,4 % reside en la zona de Matanza Este⁷⁰, el 21,4% en Matanza Oeste, el 23,8% en otro partido lindante y el 9,5% en otro partido no lindante:



Acerca de la ocupación, se destaca que el 25% no contesta esta pregunta, el 22,7% se define como empleado/a, el 14,5% son pasantes, el 8,6% son administrativos, el 7,8% se desempeñan como docentes, el 2,2% se desempeñan como orientadores sociales, el 1,9% es ama de casa, entre otras muy variadas ocupaciones.

Los lugares de trabajo se encuentran mayormente en Capital Federal y San Justo (26%), y es significativo que el 49,4% no responde a esta pregunta.

⁷⁰ Se establece como límite transversal al Partido la Ruta Pcial. N° 17 (Av. Carlos Casares), a partir de lo cual se delimita entre Este y Oeste.

Con relación a la carga horaria laboral: el 36,1% trabaja entre 4 y 6 hs. y el 27% trabaja más de 7 hs.

Respecto al tiempo de viaje a la universidad el 44,3% demora media hora o menos, el 22,2% entre media hora y 1 hora, el 26,4% entre una y 2 hs, y sólo el 1,1% más de 2 hs.

El 56,1% ingresó entre el 2000 y el 2002, el 18,4% entre 1997 y 1999, el 16,4% entre el 2003 y el 2005, y el 3,7% entre 1993 y 1996. Debido a tal dispersión se realizó un análisis de acuerdo a cada año de cursada.

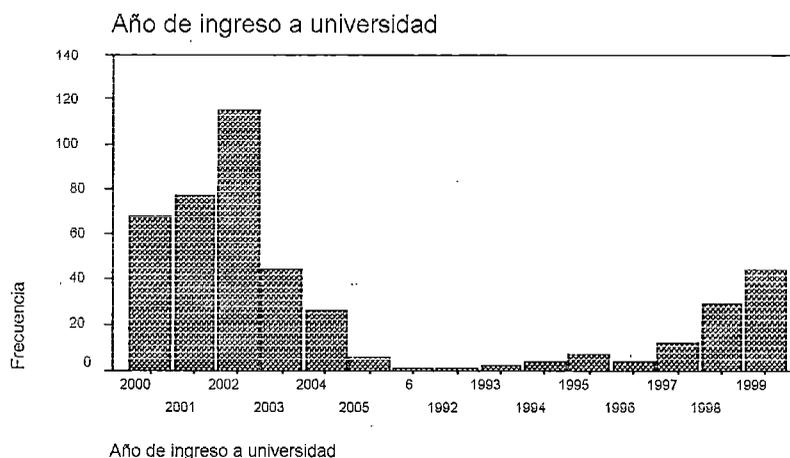
Analizando la cantidad de años cursados previamente a la práctica obtenemos que:

-De acuerdo a lo previsto por el Plan de Estudios, la relación Año de ingreso – Año de cursada sería la siguiente (tomando como testigo sólo el primer cuatrimestre):

Año de ingreso	Año a cursar Práctica I	Año a cursar Práctica II
2000	2002	2002/03
2001	2003	2003/04
2002	2004	2004/05
2003	2005	2005/06
2004	2006	2006/07
2005	2007	2007/08

-De acuerdo a una muestra relevada obtenemos que:

Año a cursar Práctica I	Año de ingreso S/ plan est.	Año de ingreso real	Año a cursar Práctica II	Año de ingreso S/ plan est.	Año de ingreso real
2002	2000		2003	2001	
2003	2001		2004	2002	1999/2001
2004	2002	2000/1999/ 2002/01	2005	2003	
2005	2003	2002/01	2006	2004	2002
2006	2004	2002	2007	2005	2002/03
2007	2005				



2004

Tabla de contingencia nivel de práctica * Año de ingreso a universidad * cuatrimestre

cuatrimestre			Año de ingreso a universidad								Total	
			2000	2001	2002	1993	1994	1996	1997	1998		1999
1er cuatrimestre	nivel de práctica	práctica I	8	4	5		2		2	1	7	29
		práctica II	3	5		1			1	2	5	17
	Total		11	9	5	1	2		3	3	12	46
			23,9%	19,8%	10,9%	2,2%	4,3%		6,5%	6,5%	26,1%	100,0%
2do cuatrimestre	nivel de práctica	práctica I	4	9	9				2	2		26
		práctica II	13	4	2		2	1	1	2	6	31
	Total		17	13	11		2	1	3	4	6	57
			29,8%	22,8%	19,3%		3,5%	1,8%	5,3%	7,0%	10,5%	100,0%

2005

Tabla de contingencia nivel de práctica * Año de ingreso a universidad * cuatrimestre

cuatrimestre			Año de ingreso a universidad						Total	
			2000	2001	2002	1993	1997	1998		1999
1er cuatrimestre	nivel de práctica	práctica I	2	6	8	1	1	3	2	23
		práctica II								
Total		2	6	8	1	1	3	2	23	
			8,7%	26,1%	34,8%	4,3%	4,3%	13,0%	8,7%	100,0%

2006

Tabla de contingencia nivel de práctica * Año de Ingreso a universidad * cuatrimestre

cuatrimestre			Año de ingreso a universidad										Total	
			2000	2001	2002	2003	2004	1994 reincorporado 2004	1992	1995	1996	1998		1999
1er cuatrimestre	nivel de práctica	práctica I	3	8	18	6	2	1	1			2	2	43
		práctica II	2	4	8	4						1	1	20
	Total		5	12	26	10	2	1	1			3	3	63
			7,9%	19,0%	41,3%	15,9%	3,2%	1,6%	1,6%			4,8%	4,8%	100,0%
2do cuatrimestre	nivel de práctica	práctica I	1	6	8	8	7				1	3	2	36
		práctica II	1	8	17	4				1			1	32
	Total		2	14	25	12	7			1	1	3	3	68
			2,9%	20,6%	36,8%	17,6%	10,3%			1,5%	1,5%	4,4%	4,4%	100,0%

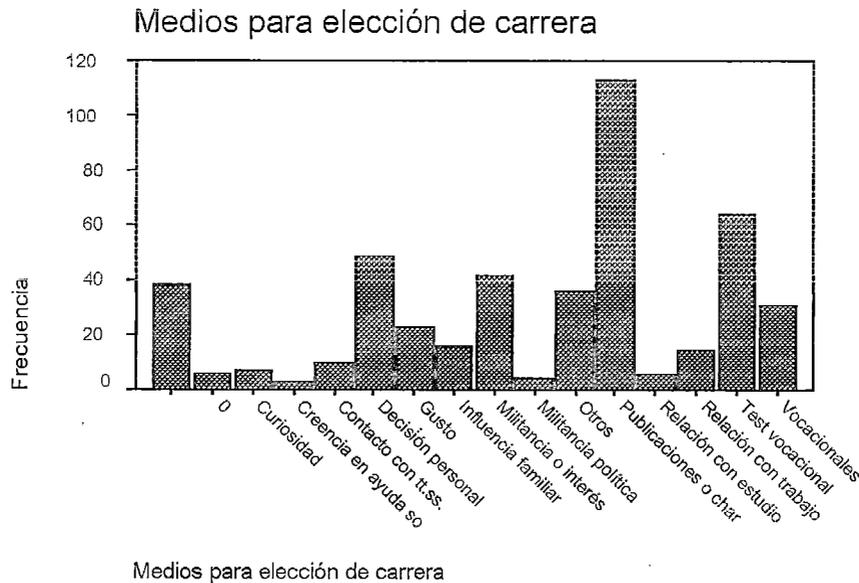
2007

Tabla de contingencia cuatrimestre * Año de ingreso a universidad * nivel de práctica

nivel de práctica		Año de ingreso a universidad						Total
		2001	2002	2003	2004	1998	1999	
práctica II	1er cuatrimestre	1	7	5	5	1	1	20
		5,0%	35,0%	25,0%	25,0%	5,0%	5,0%	100,0%
		1	7	5	5	1	1	20
		5,0%	35,0%	25,0%	25,0%	5,0%	5,0%	100,0%

El último nivel de instrucción es primordialmente la Enseñanza Media (73,3 %), y el 14 % proviene de enseñanza terciaria no universitaria.

Los principales medios para la elección de la carrera son: publicaciones o charlas informativas, seguidas del test vocacional y la simple decisión personal (sin motivo expresado). Sólo el 9,7 % expresa Militancia o interés en lo social.



Se consideran como principales contribuciones al proceso de aprendizaje: las clases teóricas, los Estudios de caso, el material bibliográfico, los Trabajos prácticos, y los Apuntes. En menor medida también aparecen: trabajo de campo, dinámicas grupales, intercambio con compañeros, charlas informativas, problematización, jornadas de perfeccionamiento, observaciones, películas, vivenciar lo aprendido en clase. No se detectan diferencias significativas entre ambas materias (Práctica I y II).

Surgen del análisis como motivos generales que dificultan el cursado de algunas materias: dificultad de comprensión, cantidad de material, modalidad pedagógica, ausencia de conocimientos previos, exigencia de la materia, escaso tiempo para el aprendizaje y que no gusta.

Aparecen como factores generales que disminuyen la dificultad para el cursado de algunas materias a: modalidad pedagógica, el gusto personal o las preferencias de los estudiantes, los contenidos interesantes, los conocimientos previos y los requerimientos mínimos. En considerable menor medida aparece la relación con el Trabajo Social y su práctica.

Las asignaturas de mayor dificultad son: *Inglés* (por cantidad del material, dificultades de comprensión y exigencia de la materia), *Metodología de la investigación* (por modalidad pedagógica, dificultad de comprensión, cantidad de material y exigencia de la materia), y *Antropología* (por modalidad pedagógica, dificultad de comprensión, cantidad de material y exigencia de la materia).

Las asignaturas que representan menor dificultad son: *Trabajo Social 3* (por modalidad pedagógica, contenidos interesantes y vinculados al T.S., requerimientos mínimos), *Derecho y Legislación aplicada* (contenidos interesantes y modalidad pedagógica), *Taller 1* (materia práctica, modalidad pedagógica y requerimientos mínimos), *Computación* (requerimientos mínimos, conocimientos previos y modalidad pedagógica) y *Psicología Social e institucional* (por modalidad pedagógica y contenidos interesantes).

La cantidad de días (alternativos) que los practicantes disponen para la práctica (en general) son: 1 sólo día el 17,1 %, 2 días el 27,2 %, entre 3 y 4 días el 32,8% y entre 5 y 7 días el 16,2 %.

Se establecen las siguientes decisiones metodológicas para el tratamiento de las matrices:

1. Análisis por materia de las siguientes variables:
 - a. Cantidad de materias cursadas
 - b. Cantidad de materias aprobadas
 - c. Cantidad de días que disponen para la práctica
 - d. Horarios disponibles desde los estudiantes para las practicas
2. Análisis por materia – año – cuatrimestre:
 - a. Cantidad de materias que cursan simultáneamente por año y por materia
 - b. Cantidad de materias que cursan simultáneamente por cuatrimestre
3. Análisis por materia y recodificación durante el análisis de:
 - a. Expectativas sobre la materia

1. Análisis por materia de las siguientes variables:

a.- Cantidad de materias cursadas

Cantidad de materias aprobadas	PRÁCTICA I	PRACTICA II
11 A 12	1	
13 A 16	8	
17 A 20	71	2
21 A 24	105	47 (*)
25 A 28	32	115
29 A 32	9	37
33 A 35		5
TOTAL	214	206

(*) Se registra un error en los instrumentos; se infiere que se omitió contestar esta pregunta en al menos 15 casos, que habrían contestado solamente la cantidad de materias aprobadas.

b.- Cantidad de materias aprobadas

Cantidad de materias aprobadas	PRÁCTICA I	PRACTICA II
13 A 16	12	
17 A 20	89	3
21 A 24	102	62
25 A 28	31	114
29 A 32	7	33
33 A 35	1	2
TOTAL	242	214

Se observa que coinciden la cantidad de materias cursadas con las aprobadas.

c.- Cantidad de días que disponen para la práctica

Cantidad de días disponibles	PRÁCTICA I (%)	PRACTICA II (%)
1	11	25
2	39	26
3 a 4	33	34

5 a 7	17	15
-------	----	----

d.- Horarios propuestos para las prácticas

<i>Horarios tentativos</i>	<i>PRÁCTICA I</i>	<i>PRACTICA II</i>
Manana	60	71
Tarde	43	28
Manana o tarde	65	28
Todo el dia	22	16
Tarde noche (+17hs)	9	7
Tarde (+15hs)	13	12
No contesta	32	55
TOTALES	245	218

2. Análisis por materia – año - cuatrimestre:

a. Cantidad de materias que cursan simultáneamente

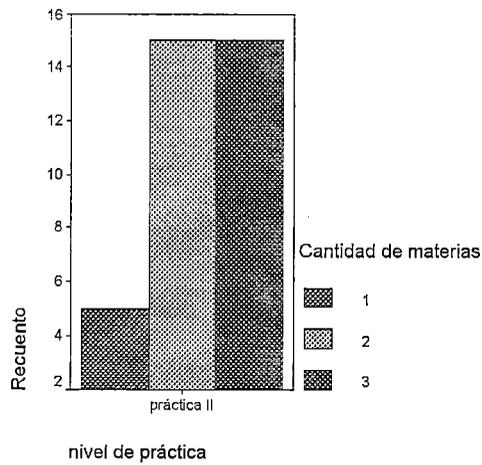
Por año y por materia

Tabla de contingencia nivel de práctica * Cantidad de materias que cursa simultáneamente * El origen del caso es PRÁCTICA PROFESIONAL\INVESTIGACIÓN\matriz_2007.sav

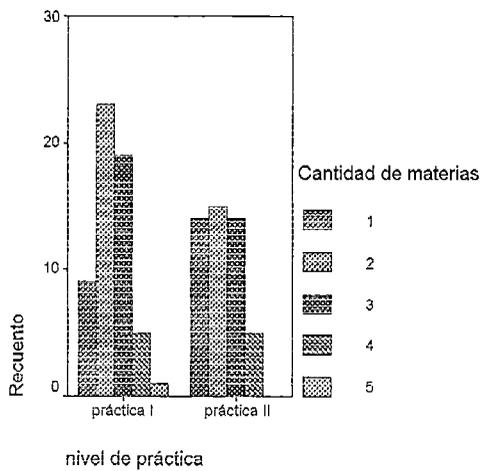
El origen del caso	Cantidad de materias que cursa simultáneamente						Total		
	0	1	2	3	4	5			
2003	nivel de práctica		5	15	15			35	
			14%	42,9%	42,9%			100,0%	
	Total		5	15	15			35	
			14%	42,9%	42,9%			100,0%	
2004	nivel de práctica		9	23	19	5	1	57	
			16%	40,4%	33,3%	8,8%	1,6%	100,0%	
			14	15	14	5		48	
			29%	31,3%	29,2%	10%		100,0%	
	Total		23	38	33	10	1	105	
			22%	36,2%	31,4%	9,5%	1,0%	100,0%	
2005	nivel de práctica		4	28	18	2	1	53	
			7,5%	52,8%	34,0%	3,8%	1,9%	100,0%	
			9	26	17	2	1	55	
			16%	47,3%	30,9%	3,6%	1,8%	100,0%	
	Total		13	54	35	4	2	108	
			12%	50,0%	32,4%	3,7%	1,9%	100,0%	
2006	nivel de práctica		7	40	26	3	1	77	
			9,1%	51,9%	33,8%	3,9%	1,3%	100,0%	
			8	19	23	1	1	52	
			15%	36,5%	44,2%	1,9%	1,9%	100,0%	
	Total		15	59	49	4	2	129	
			12%	45,7%	38,0%	3,1%	1,6%	100,0%	
2007	nivel de práctica		2	4	16	19	2	1	44
			4,5%	9,1%	36,4%	43,2%	4,5%	2,3%	100,0%
				5	5	11	1	22	
				23%	22,7%	50,0%	4,5%	100,0%	
	Total		2	9	21	30	3	1	66
			3,0%	14%	31,8%	45,5%	4,5%	1,5%	100,0%

Se observa que durante los años 2003, 2004 y 2005 los estudiantes cursaban en paralelo con la Práctica I y II dos (2) materias. A partir del año 2006 se incrementa a tres (3) materias por cuatrimestre.

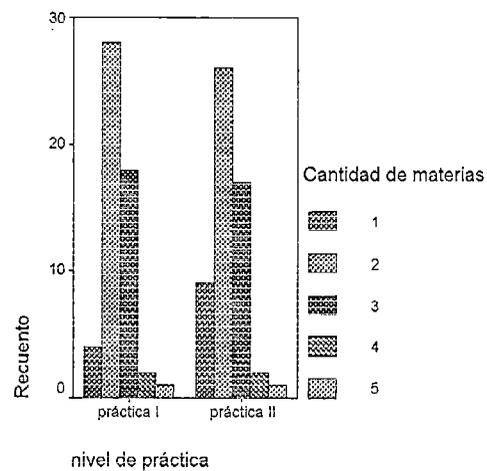
El origen del caso es AÑO 2003



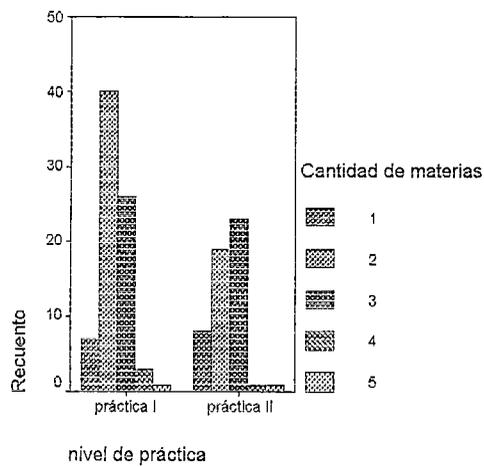
El origen del caso es AÑO 2004



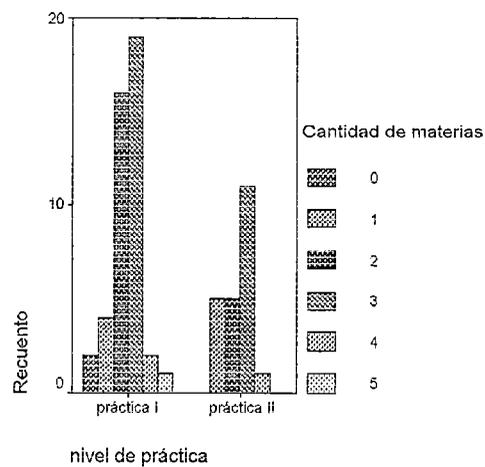
El origen del caso es AÑO 2005



El origen del caso es AÑO 2006



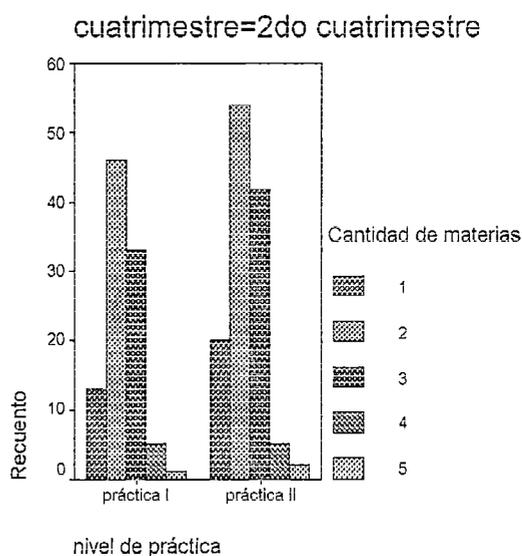
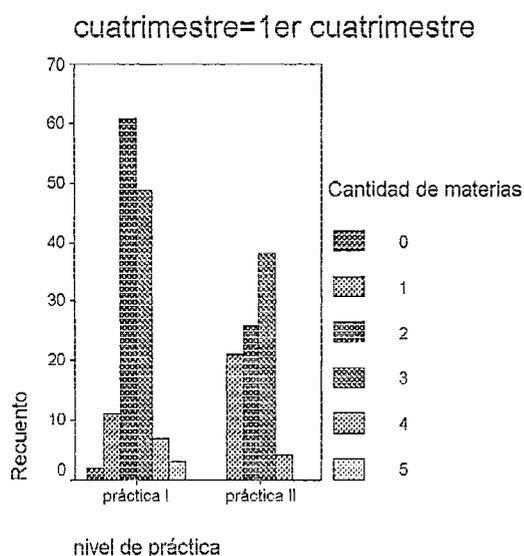
El origen del caso es AÑO 2007



b. Cantidad de materias que cursan simultáneamente por cuatrimestre

Tabla de contingencia nivel de práctica * Cantidad de materias que cursa simultáneamente * cuatrimestre

cuatrimestre			Cantidad de materias que cursa simultáneamente						Total
			0	1	2	3	4	5	
1er cuatrimestre	nivel de práctica	práctica I	2 2%	11 8,3%	61 46%	49 37%	7 5,3%	3 2,3%	133 100%
		práctica II		21 23,6%	26 29%	38 43%	4 4,5%		89 100%
	Total		2 ,9%	32 14,4%	87 39%	87 39%	11 5,0%	3 1,4%	222 100%
2do cuatrimestre	nivel de práctica	práctica I		13 13,3%	46 47%	33 34%	5 5,1%	1 1,0%	98 100%
		práctica II		20 16,3%	54 44%	42 34%	5 4,1%	2 1,6%	123 100%
	Total		33 14,9%	100 45%	75 34%	10 4,5%	3 1,4%	221 100%	



3. Análisis por materia y remodificación durante el análisis

1. Expectativas sobre la materia

<i>Expectativas</i>	<i>PRACTICA I (%)</i>	<i>PRACTICA II (%)</i>
Relación teórico – práctica	22	18
Seguir aprendiendo, adquirir herramientas	26	32
Relacionarse con la realidad social y con los actores (institución, profesionales, comunidad, grupos)	7	16
Reafirmar la elección de la carrera	2	0
Aprender sobre nivel específico y el rol, adquirir práctica, intervenir	13	16
Transitar los nervios, ansiedad, inseguridad	5	1
Que sea una experiencia enriquecedora, agradable	7	7
Contacto con la realidad profesional	9	3
Hacer aportes al centro de prácticas	0	0
Adquirir nociones conceptuales	1	1
No contesta	8	0
TOTALES	100 % (230)	100 % (194)

Se observa que los/as estudiantes instituyen que van conformando un proceso de aprendizaje donde habrían aprendido

Otros análisis de contingencia

1. Expectativas sobre la materia según rangos de edad
2. Horario disponible para las prácticas según horario de trabajo
3. Cantidad de horas de trabajo según edad

Tabla de contingencia Expectativas sobre la materia * rangos de edad

	rangos de edad										Total
	0 años	20 a 25	26 a 30	31 a 35 años	36 a 40 años	41 a 45 años	46 a 50 años	51 a 55 años	56 a 60 años	61 a 65 años	
Actividad agradable		4 1,8%	1 1,1%	1 3,6%	3 11,5%	1 2,7%					10 2,2%
Adquirir conocimiento teórico-práctico		7 3,2%	3 3,2%	2 7,1%	1 3,8%	1 2,7%	1 3,6%	1 12,5%			16 3,5%
Adquirir experiencia en trabajo de campo		4 1,8%	3 3,2%		2 7,7%	1 2,7%	1 3,6%	1 12,5%			12 2,7%
Aprender sobre herramientas de TS		11 5,0%	3 3,2%	2 7,1%	1 3,8%	2 5,4%	2 7,1%				21 4,7%
Actividad interesante		1 ,5%									1 ,2%
Adquirir práctica		2 ,9%	5 5,3%				2 7,1%	2 25,0%			11 2,4%
Aprender a Intervenir		4 1,8%	1 1,1%	2 7,1%	3 11,5%	1 2,7%	3 10,7%				14 3,1%
Contacto con grupos		5 2,3%	3 3,2%			1 2,7%	1 3,6%	1 12,5%			11 2,4%
Centro de Prácticas		3 1,4%		2 7,1%			1 3,6%				6 1,3%
Contacto con la realidad de la		18 8,2%	7 7,4%	2 7,1%							27 6,0%
Contacto con la realidad social	1 16,7%	5 2,3%			1 3,8%	1 2,7%			1 33,3%		9 2,0%
Conocimiento Teórico		1 ,5%	3 3,2%			1 2,7%					5 1,1%
Contacto con usuarios		2 ,9%			1 3,8%			1 12,5%			4 ,9%
Desenvolvimiento personal		7 3,2%	1 1,1%								8 1,8%
Definir aspectos de la personalidad		3 1,4%					1 3,6%				4 ,9%
Espacio de contencion y guía		2 ,9%									2 ,4%
Experiencias enriquecedoras		8 3,7%	4 4,3%	2 7,1%		2 5,4%			1 33,3%	1 50%	18 4,0%
Enriquecer y fortalecer conceptos		5 2,3%	6 6,4%			1 2,7%					12 2,7%
Guía de los docentes		1 ,5%	1 1,1%								2 ,4%
Hacer aportes al centro de práctica		1 ,5%									1 ,2%
Inserción en comunidad		4 1,8%	3 3,2%	1 3,6%	2 7,7%	2 5,4%					12 2,7%
Material teórico		1 ,5%									1 ,2%
Nervios, ansiedad o inseguridad		7 3,2%	3 3,2%	1 3,6%		1 2,7%	1 3,6%				13 2,9%
Aprender nivel específico		10 4,6%	5 5,3%		1 3,8%	3 8,1%					19 4,2%
Otros		4 1,8%	1 1,1%	1 3,6%							6 1,3%
Participación activa		2 ,9%	1 1,1%		1 3,8%						4 ,9%
Poco material teórico			1 1,1%								1 ,2%
Reafirmar elección de carrera	1 16,7%	6 2,7%									7 1,6%
Relación con instituciones		6 2,7%		2 7,1%							8 1,8%
Aprender rol profesional		7 3,2%	3 3,2%	2 7,1%	1 3,8%						13 2,9%
Relación teoría - práctica		39 17,8%	12 12,8%	2 7,1%	2 7,7%	4 11%	5 17,9%	1 12,5%	1 33,3%		66 15%
Seguir aprendiendo	2 33,3%	35 16,0%	17 18,1%	3 ****	2 7,7%	12 32%	6 21,4%			1 50%	78 17%
	2 33,3%	4 1,8%	7 7,4%	3 ****	5 19,2%	3 8,1%	4 14,3%	1 12,5%			29 6,4%
Total	6 ****	219 ****	94 ****	28 ****	26 ****	37 ****	28 100%	8 100%	3 100%	2 ****	451 ****

Horario disponible para las prácticas según horario de trabajo

Tabla de contingencia Horarios tentativos de prácticas-Horario de Trabajo

		Horario de Trabajo							Dato perdido	Total
		1 a 3 hs	4 a 6 hs	7 a 8 hs	más de 8 hs	Flexible	No específica	No contesta		
Horarios Tentativos de prácticas:	Mañana	4 40,0%	43 28,7%	12 19,7%	13 20,3%	9 37,5%	2 25,0%	44 38,6%	4 26,7%	131 28,3%
	Mañana o tarde	1 10,0%	22 13,2%	9 14,8%	12 18,8%	5 20,8%	2 25,0%	15 13,2%	5 33,3%	71 15,3%
	No específica		2 1,2							2 ,4%
	Tarde	1 10,0%	48 28,7%	16 26,2%	9 14,1%	2 8,3%	1 12,5%	14 12,3%	2 13,3%	93 20,1%
	Todo el día	1 10,0%	10 6,0%	5 8,2%	7 10,9%	2 8,3%	2 25,0%	8 7,0%	3 20,0%	38 8,2%
	Tarde noche +17		2 1,2%	8 13,1%	5 7,8%	1 4,2%				16 3,5%
	Tarde +15		19 11,4%	3 4,9%	2 3,1%				1 6,7%	2 5,4%
	No contesta	3 30,0%	21 12,6%	8 13,1%	16 25,0%	5 20,8%	1 12,5%	33 28,9%		8 18,8%
Total	1 100,0%	167 100%	61 100%	64 100%	24 100%	8 100%	11 100%	1 100%	46 100,0%	

Cantidad de horas de trabajo según edad

Tabla de contingencia rangos de edad * Horario de Trabajo

		Horario de Trabajo							Datos perdidos	Total
		1 a 3 hs	4 a 6 hs	7 a 8 hs	más de 8 hs	Flexible	No específica	No contesta		
rangos de edad	0		1 ,6%					5 33,3%	6 1,3%	
	20 a 25 años	5 50,0%	92 56,8%	31 52,5%	18 29,0%	6 26,1%	3 37,5%	59 52,7%	5 33,3%	219 48,6%
	26 a 30 años	2 20,0%	26 16,0%	9 15,3%	25 40,3%	6 26,1%	1 12,5%	21 18,8%	4 26,7%	94 20,8%
	31 a 35 años	2 20,0%	5 3,1%	2 3,4%	9 14,5%	3 13,0%	1 12,5%	5 4,5%	1 6,7%	28 6,2%
	36 a 40 años	1 10,0%	8 4,9%	7 11,9%	3 4,8%		1 12,5%	6 5,4%		26 5,8%
	41 a 45 años		12 7,4%	4 6,8%	4 6,5%	5 21,7%	1 12,5%	11 9,8%		37 8,2%
	46 a 50 años		12 7,4%	3 5,1%	2 3,2%	2 8,7%	1 12,5%	8 7,1%		28 6,2%
	51 a 55 años		3 1,9%	1 1,7%	1 1,6%	1 4,3%		2 1,8%		8 1,8%
	56 a 60 años		1 ,6%	2 3,4%						3 ,7%
	61 a 99 años		2 1,2%							2 ,4%
Total	10 100%	162 100%	59 100%	62 100%	23 100%	8 100%	112 100%	15 100%	451 100%	

Conclusión

- Cuanto mayor o más flexible es la carga horaria laboral, se escoge con mayor frecuencia el turno mañana como disponibilidad horaria para las prácticas.
- Se observa que la preferencia por el turno matutino no es excluyente del día sábado.
- *Aumentar la gestión y oferta de centros de prácticas en los turnos matutinos.*
- Mayoritariamente la población que cursa las prácticas son de sexo femenino, entre 20 y 25 años, solteras, con lo cual por un lado no aparecen condicionante familiares que obstaculicen la cursada y desarrollo de las prácticas, y por otro lado se observa una continuidad del proceso de formación, lo que podría deberse a una mejora en la articulación nivel medio-nivel superior.
- *Acompañar la iniciativa de la institución (universidad) en la articulación nivel medio – superior.*
- La residencia de los practicantes ha sido mayoritariamente en el Partido de La Matanza, duplicando a los residentes en otros partidos. No obstante que aproximadamente un tercio resida en otros incide en la localización de los centros de práctica.
- Los lugares de trabajo son mayoritariamente en San Justo y Capital Federal.
- De acuerdo a la relación Año de cursada de la práctica y Año de ingreso se evidencia un desfase de 2 años en la mayoría de los cursantes, considerando lo previsto por el plan de estudios de la carrera.
- *Profundizar la indagación acerca de las posibles causas de tal desfase.*
- Considerando que los principales medios para la elección de la carrera son publicitarios se infiere la preponderancia que tienen los mismos por sobre la decisión vocacional o antecedentes de militancia social.
- *Reforzar los contenidos vinculados a la ética y la responsabilidad social en la intervención profesional y pre-profesional.*
- *Incorporar estas cuestiones al debate sobre el perfil docente.*
- Los contenidos / enfoques metodológicos no se consideran a priori como contribuciones significativas al proceso de enseñanza – aprendizaje.
- *Enriquecer a través de las decisiones pedagógicas y las instancias de supervisión los aspectos metodológicos en el proceso de la práctica.*
- *Fortalecer el trabajo del equipo docente a fin de guardar coherencia interna.*
- Tomando en cuenta los factores que influyen en la mayor o menor dificultad durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes expresan que una modalidad pedagógica debería contemplar: conocimientos previos, dificultades de comprensión por parte del estudiante, “cantidad apropiada” de material de lectura, con contenidos “interesantes” y centralizados en los conceptos básicos.
- *Incorporar estas cuestiones al debate pedagógico e incorporar las decisiones al contrato pedagógico docente-estudiante.*
- La correspondencia entre el número de materias cursadas y número de materias aprobadas por los estudiantes, podría develar un conocimiento del Plan de Estudio que le permite al mismo finalizar la carrera en el tiempo previsto.
- La correspondencia entre el número de materias cursadas y número de materias aprobadas por los estudiantes, podría exhibir un interés de no dejar finales para otros años como tampoco rendir materias en la condición de “libres”.
- El aumento en el número de materias cursadas por los estudiantes a partir de 2006 se debería a la necesidad de finalizar en tiempo la carrera debido al incremento del mercado laboral para las/os Trabajadores Sociales.
- El aumento en el número de materias cursadas por los estudiantes a partir de 2006 podría ser producto de una baja en los pedidos de las pasantías ejecutadas en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

- No resulta significativo el tiempo de traslado hacia la universidad empleado por los estudiantes

Hipótesis

- La falta significativa de respuesta a la variable “Ocupación” (25%) podría deberse a una especulación ante la disponibilidad horaria para las prácticas.
- *Supervisar que el instrumento esté completo en todos sus ítems al momento de ser entregado por los estudiantes para facilitar los acuerdos entre compañeros de cursada en la elección de los Centros de Práctica.*
- Los estudiantes han generado mayor conciencia acerca de la responsabilidad social que implica la práctica pre-profesional, por lo cual optan por destinarle mayor tiempo y contar con más insumos formativos previos al momento de salida campo.
- Los cambios en el plan de estudios han incidido en la organización curricular por lo que se observa un desfase entre el año de ingreso y el año de cursada de la práctica.

Acciones

- A partir del análisis y sistematización de la “ficha individual” se realizaron las siguientes modificaciones, a fin de agregar, aclarar, profundizar las categorías de análisis⁷¹:
 - Se especifica *Año y Cuatrimestre*
 - Se establecieron nuevas dimensiones para mejorar el diseño del instrumento (*Datos personales, Ocupación, Datos académicos*)
 - Se operacionalizó la variable *Ocupación*
 - Se especificó *Localidad donde trabaja, Cantidad de horas que trabaja, Relación de la actividad laboral con el T.S., Antecedentes en actividades sociales, Aportes al Proceso de enseñanza-aprendizaje*
 - Se agregó *Otra carrera de UNLaM* en la variable Procedencia (debido al pasaje de practicantes de una carrera a otra)
 - Se rediseñaron todas las categorías de la dimensión *Aportes al Proceso de enseñanza-aprendizaje y Días y horarios tentativos de práctica*
 - Se incorporó el análisis de actores (cátedra-estudiante-universidad) en las variables *Obstaculizadores y Facilitadores* en el Proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Se operacionalizó la variable *Expectativas sobre la materia* (la cual era abierta)

Se sugiere evaluar el proceso del conjunto de las prácticas pre-profesionales mediante un nuevo instrumento al finalizar la cursada de la Práctica IV.

⁷¹ Ver Anexo III

IV. d Eje Perfil Instituciones

En este apartado de la investigación, eje Perfil Instituciones⁷² que nos convoca, se desarrolla el análisis de los productos realizados por los practicantes de las Prácticas I y II, correspondiente a la carrera de Trabajo Social durante el periodo comprendido entre los años 2002 – 2006.

Se confeccionaron dos grillas sobre cada una de las prácticas donde se trasladaron aspectos significativos de los productos, que luego fueron analizados y graficados.

Consideramos importante reflexionar sobre nuestras propias prácticas a partir de las producciones realizadas por los practicantes, dado que éstas reflejarían el trabajo docente llevado a cabo en cada cuatrimestre por los equipos.

En concordancia con la metodología de Investigación - acción y siguiendo dentro de éste modelo a Sagastizabal y Perlo, citamos la siguiente afirmación: *“El docente observa, evalúa y califica permanentemente a sus practicantes, pero suele resistirse a observaciones, evaluaciones y calificaciones sobre su práctica”* (2004:31). Por ello es que nuestra intencionalidad está guiada por el propósito de identificar y obtener datos para mejorar la calidad de nuestra propia intervención, conformando esto un proceso de crecimiento interno, centrado en el debate y la discusión.

Para superar la visión, que encuadra a la evaluación y observación como instrumentos de control, es necesario profundizar en la autocritica y reflexión de nuestro trabajo.

Una de las líneas teóricas a tener en cuenta pertenece a la psicología social en el estudio de lo que se denomina “atribuciones” (Morales, 1995) donde una de las formas habituales de responder a cuestiones sobre causalidad configura lo que se conoce como “estilo atribucional ego – protector” por el que una persona se atribuye a sí misma los buenos resultados de su conducta, y a factores externos los negativos (Sagastizabal y Perlo, 2004:30).

También se podrá ver en nuestro análisis que el escenario académico (áulico) no está exento de los cambios institucionales, lo cual influye en el proceso que el estudiante realiza a través de la práctica. Así el proceso de análisis de la intervención deberá incluir los diferentes atravesamientos contextuales, institucionales, de aplicación de procedimiento, técnicas y metodologías en diferentes circunstancias, teniendo en cuenta que es un equipo conformado por diferentes docentes en el que trabajo con los practicantes y las miradas sobre un mismo producto pueden variar acorde a la subjetividad, y al marco teórico al cual dicho sujeto responda.

Este análisis intenta construir una mirada que se aproxime a la totalidad de la situación, ya que desde la intervención se es participante de una práctica social que siempre está en relación y tensión con otras, pero acotada a un espacio y tiempo predeterminados.

“La noción de práctica, desde la perspectiva Kantiana implica una configuración concreta: no denominamos práctica a cualquier ocupación, sino a la efectuación de un fin pensado como consecuencia de ciertos principios representados en general”. Así Kant articula teoría y práctica.

La práctica interpela al conocimiento desde lo empírico, pregunta, interroga desde lo cotidiano pero requiere siempre de una instancia reflexiva en diálogo con la teoría.

Práctica I (Individuo y Familia):

Para la presente investigación se ha llevado a cabo una sistematización y análisis de los productos realizados por los practicantes pertenecientes a la Práctica I (individuo y familia), entre los años 2001 – 2006. Dicho análisis, permitió reconocer tres momentos dentro del proceso de práctica:

➤ *Reconocimiento del campo de intervención.* Destacamos que éste es el primer acercamiento a la intervención real y concreta, donde prima la observación por sobre las demás acciones. Aquí el estudiante se posiciona por primera vez en el rol de Trabajador Social,

⁷² Eje “Perfil instituciones” trabajado: Lic. Marcela De Marco, Lic. Pamela Rearte y Lic. Nuria Gimenez

adquiriendo conocimiento en el contacto con el otro, aportando sus propias ideas para la futura intervención del caso.

Esta etapa esta compuesta por un primer paso donde el estudiante realiza una identificación tanto individual como familiar. Ésta identificación debe sobrepasar el simple relevamiento para transformarse en una mirada técnica del tratamiento de los datos. Luego nos encontramos con la identificación de los recursos, éstos están vinculados a una concepción que debe sobrepasar el recurso en sí mismo, estando vinculados a las potencialidades que posee el sujeto y su familia, así también con qué redes de apoyo cuenta, sean éstas particulares o públicas. Reseña del caso, en donde se les solicita realizar un relato sobre la historia familiar relacionándola con la conformación de la problemática actual. Relación comunitaria, se releva cual es la relación que tienen el sujeto y su familia con diferentes actores comunitarios y como éstos pueden colaborar de alguna forma en la resolución de su problemática.

➤ *Articulación teórico – práctico.* En dicha articulación dialéctica, el practicante integra los distintos contenidos teóricos, tanto los que son facilitados por la cátedra como también por otras cursadas con anterioridad, orientándolos en la búsqueda de material bibliográfico acorde a la problemática abordada. Esta etapa se caracteriza por la exploración de los problemas involucrados en el caso, para luego abordarlos y actuar sobre ellos, en función de lo que la teoría y los actores involucrados en el proceso de aprendizaje orienten. Posteriormente, se articula teóricamente los hechos presentados con el fin de diseñar distintas acciones posibles para mejorar o abordar la realidad problemática presentada.

Esta etapa consta de un determinado marco teórico a través del cual se debe identificar las características de la *comunicación* dentro del seno familiar, los *roles* que cumple cada individuo dentro del mismo y cual es el *ciclo vital* por el cual atraviesa la familia al momento de la intervención.

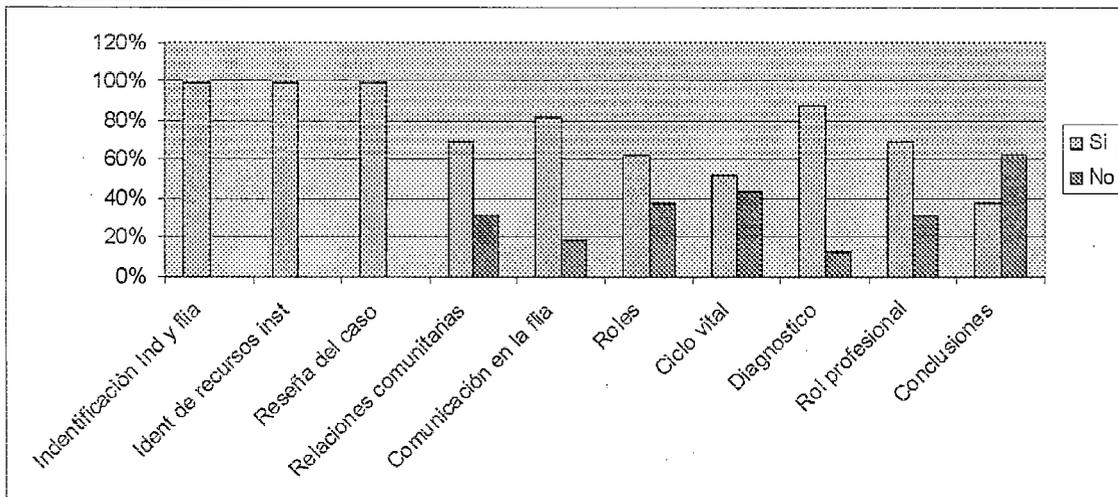
➤ *Culminación de la intervención.* Esta es la última etapa para los practicantes, debido a los tiempos académicos que es necesario cumplir, pero es necesario aclarar que lejos está de ser un cierre definitivo del caso abordado. Para ello, llevan a cabo un diagnóstico o al menos una aproximación diagnóstica, luego de la instancia investigativa y de exploración, asumiendo y reconociendo el rol profesional. Los trabajos culminan con las **conclusiones** finales que presentan la síntesis de lo actuado incluyendo una visión particular del mismo. Se intenta en esta instancia que los practicantes ensayen, luego de haber formulado y ejecutado la propuesta de intervención, evaluar los resultados alcanzados.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se identifican las siguientes áreas de trabajo:

Área Temática	Cantidad de Productos	Porcentaje	Período
Acción Social	16	17,8%	2004-2006
Tercera Edad	7	7,8%	2005
Salud	8	8,9%	
Niñez y Juventud	40	44,4%	
Justicia	3	3,3%	
Género	10	11,1%	
Educación	3	3,3%	
Discapacidad	2	2,2%	
Derechos Humanos	1	1,1%	
Total	90	100,0%	

Acción Social

Área temática: Acción Social			
16 Productos--2004/05/06			
Variables	Si	No	Totales
Identificación Individuo y familia	100% (16)	0%	100% (16)
Identificación de recursos institucionales	100% (16)	0%	100% (16)
Reseña del caso	100% (16)	0%	100% (16)
Relaciones comunitarias	68,7 % (11)	31,3%(5)	100% (16)
Comunicación en la familia	81,3%(13)	18,7 (3)	100% (16)
Roles	62,5%(10)	37,15%(6)	100% (16)
Ciclo vital	52,3%(9)	43,7%(7)	100% (16)
Diagnostico	87,5%(14)	12,5%(2)	100% (16)
Rol profesional	68,7%(11)	31,3%(5)	100% (16)
Conclusiones	37,5%(6)	62,5%(10)	100% (16)



En un primer momento observamos que la totalidad de los trabajos observados logran cumplir con las variables de *identificación individual familiar e institucional*, así también todos desarrollan la *reseña del caso* de manera adecuada. Con respecto a las *relaciones comunitarias*, son identificadas en un 68,7% de los trabajos relevados. Sobre este punto aclaramos que la mayoría de los casos corresponden al segundo cuatrimestre del año 2006⁷³.

En un segundo momento, vemos que la *comunicación en la familia* ha sido detectada en un 81,3% de los casos, los *roles* 62,5% y el *ciclo vital* en un 52,3%. Respecto de estos dos últimos puntos cabe especificar que quienes no lograron realizarlos son los productos llevados a cabo durante el año 2006⁷⁴.

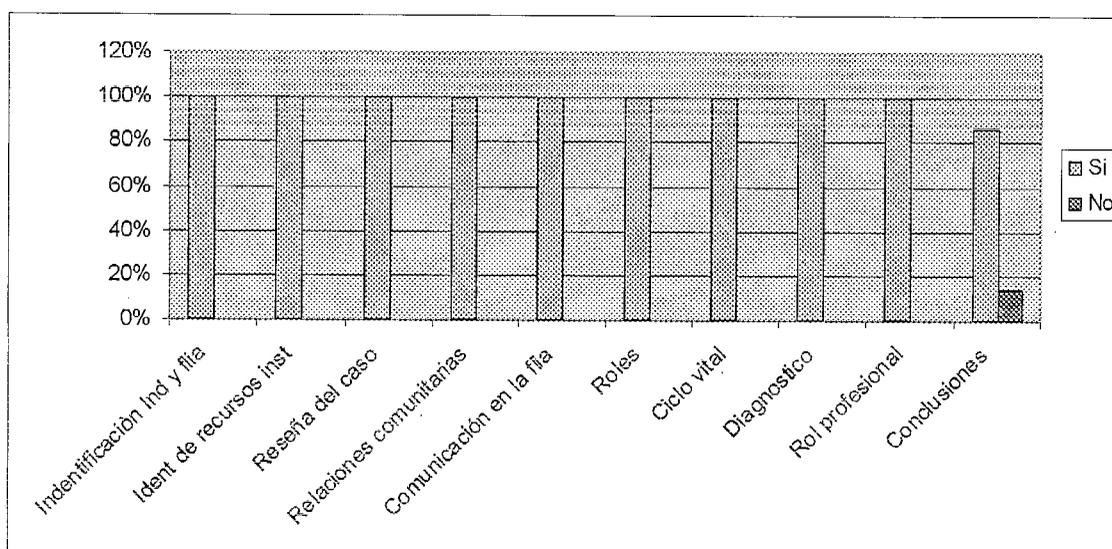
En un tercer momento, el *diagnóstico* es elaborado por el 87,5%, el *rol profesional* es detectado en un 68,7% y las *conclusiones* son producidas sólo en un 35,5%. El 65,5% que no logra alcanzar las conclusiones denota una marcada irregularidad en toda su presentación, sólo cumplimentando las variables correspondientes a identificación del individuo y reseña del caso. Detectamos que todos los trabajos pertenecen a las prácticas ejecutadas en los Centros de *Práctica Cáritas y Patronato Español*.

⁷³ Dicha observación deberá ser analizada en cuanto a su temporalidad con respecto a otros ítems y la reiteración de esta debilidad en algunos aspectos de los trabajos en el año señalado.

⁷⁴ Idem.

Tercera Edad

Área temática: Tercera Edad			
7 Productos—2005			
VARIABLES	SI	NO	TOTALES
Identificación Individuo y familia	100%(7)	0	100%
Identificación de recursos institucionales	100%(7)	0	100%
Reseña del caso	100%(7)	0	100%
Relaciones comunitarias	100%(7)	0	100%
Comunicación en la familia	100%(7)	0	100%
Roles	100%(7)	0	100%
Ciclo vital	100%(7)	0	100%
Diagnostico	100%(7)	0	100%
Rol profesional	100%(7)	0	100%
Conclusiones	86% (6)	14%(1)	100%

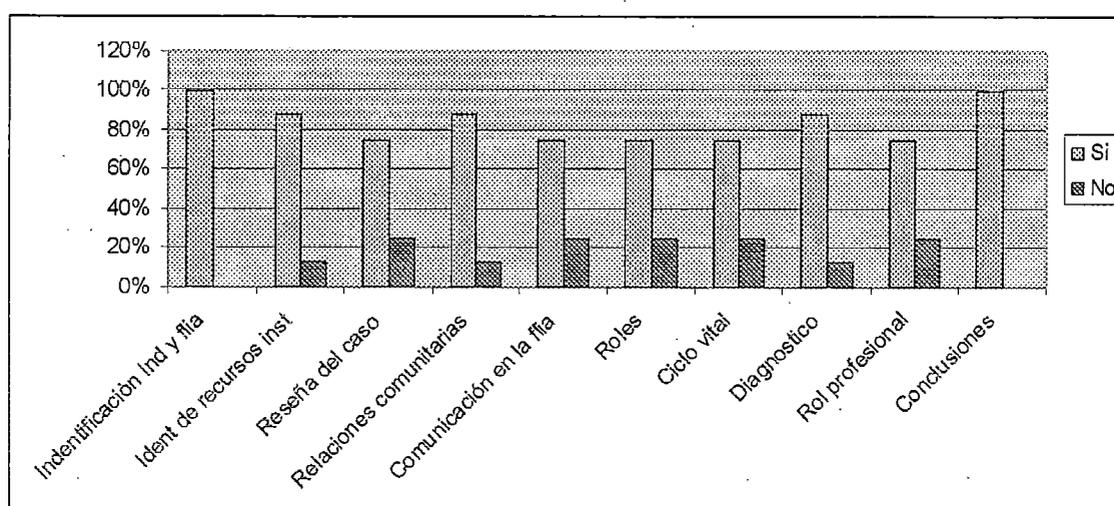


El área de tercera edad se destaca por su regularidad; todas las variables han sido detectadas en un 100% de los casos, presentado solamente de los siete productos relevados, uno que no realiza las conclusiones finales. Estos altos porcentajes pueden estar relacionados directamente con el Centro de Práctica, ya que todos pertenecen a la Institución *Hogar Viamonte – Martín Rodríguez*. Cabe aclarar que la referente de dicha institución fue formada en la UNLaM, siendo en ese momento la coordinadora del Servicio Social, cuestión que habría facilitado el desempeño de los practicantes y la supervisión docente.

En este punto creemos que el desempeño de la referente institucional junto a la supervisión áulica, están relacionadas al saber como conocimientos teóricos en la formación académica, al saber hacer que corresponde a la operativización en la práctica de esos conocimientos y el saber ser que tiene que ver con el desempeño en la relación con otras personas. El hecho que la referente esté formada en la misma universidad donde los practicantes realizan sus prácticas funcionaría como un facilitador. A la vez que el hecho que este ocupe una posición jerárquica dentro de la institución, posiciona a los practicantes en una situación favorable en cuanto a su inserción en el Centro, como así también esta condición impactaría en los practicantes de manera positiva.

Salud

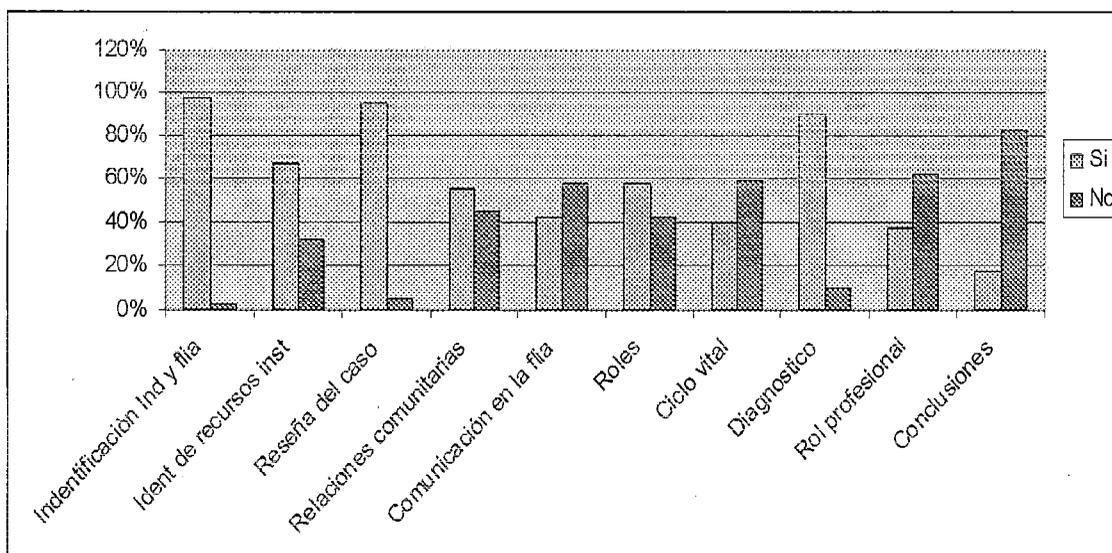
Área temática: Salud		
8 Productos		
VARIABLES	Si	No
Identificación Individuo y familia	100% (8)	0
Identificación de recursos institucionales	87,5%(7)	12,5%(1)
Reseña del caso	75%(6)	25%(2)
Relaciones comunitarias	87,5%(7)	12,5%(1)
Comunicación en la familia	75%(6)	25%(2)
Roles	75%(6)	25%(2)
Ciclo vital	75%(6)	25%(2)
Diagnostico	87,5%(7)	12,5%(1)
Rol profesional	75%(6)	25%(2)
Conclusiones	100% (8)	0



La totalidad de los productos logran llegar a una identificación de individuo y la familia como así también cumplen con la variable conclusión en un 100%. Luego todos los ítems restantes van de porcentajes entre un 87,5% y un 75% tratándose de un área donde se observa un alto acatamiento de las consignas propuestas. Los dos trabajos que no alcanzan los objetivos propuestos pertenecen a una institución en particular (Hospital de Niños) y fueron realizados en el transcurso del año 2006.

Niñez y Juventud

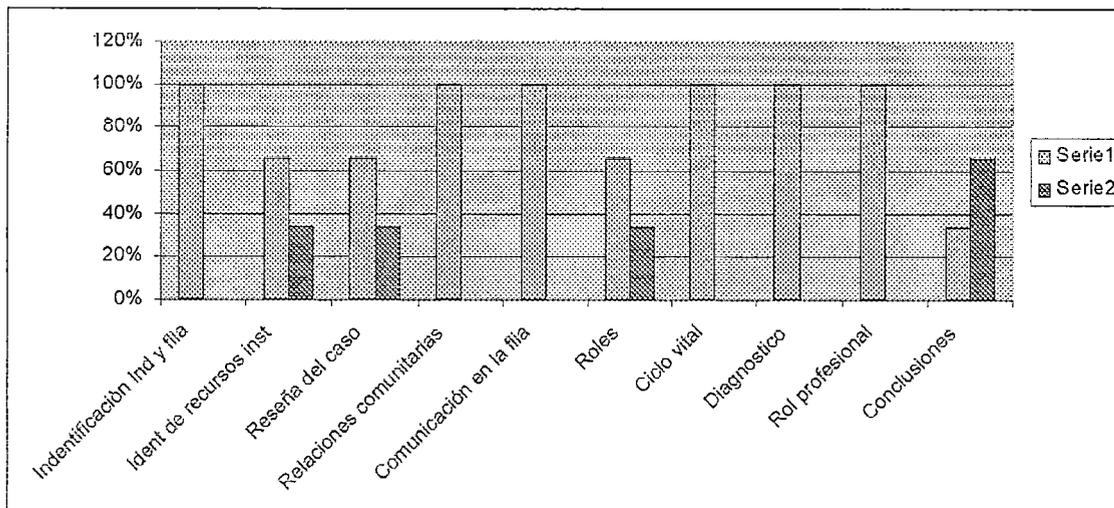
Área temática: Niñez y Juventud		
40 Productos		
VARIABLES	Si	No
Identificación Individuo y familia	97,5%(39)	2,5%(1)
Identificación de recursos institucionales.	67,5%(27)	32,5%(11)
Reseña del caso	95%(38)	5%(2)
Relaciones comunitarias	55%(22)	45%(18)
Comunicación en la familia	42,5%(17)	57,5%(23)
Roles	57,5%(23)	42,5%(17)
Ciclo vital	40%(16)	60%(24)
Diagnostico	90%(36)	10%(4)
Rol profesional	37,5%(15)	62,5%(25)
Conclusiones	17,5%(7)	82,5%(33)



Existe en estos trabajos una identificación del individuo y su familia correspondiente en un 97,5%, reseña del caso 95%, y diagnóstico 90%. Cabe destacar que hubo una importante variación en relación a las consignas requeridas por la cátedra, lo que marca una disparidad en cuanto al cumplimiento de variables que sí se han mantenido como consignas estables en otras áreas. Vemos nuevamente como el contexto que enmarca el año 2006 es un factor determinante en la producción final de los trabajos.

Justicia

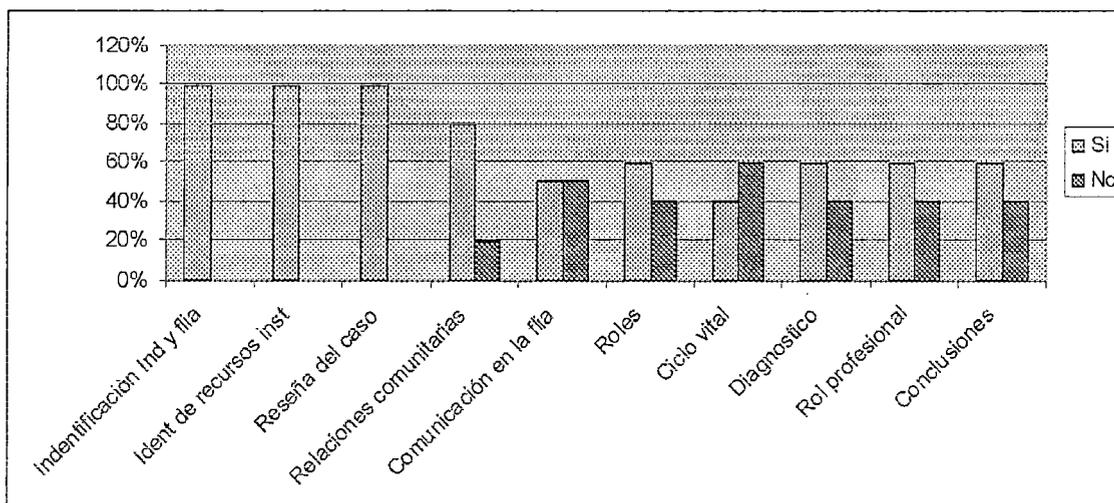
Área temática: Justicia		
3 Productos		
Variables	Si	No
Identificación Individuo y familia	100%(3)	0
Identificación de recursos institucionales	66%(2)	34%(1)
Reseña del caso	66%(3)	34% (1)
Relaciones comunitarias	100%(3)	0
Comunicación en la familia	100%(3)	0
Roles	66%(2)	34%(1)
Ciclo vital	100%(3)	0
Diagnostico	100%(3)	0
Rol profesional	100%(3)	0
Conclusiones	34%(1)	66%(2)



Los trabajos del área Justicia son sólo tres, las variables identificación del individuo y familia, comunicación, relaciones comunitarias, ciclo vital diagnostico y rol profesional han sido obtenidos en un 100% de los productos presentados. La identificación de recursos institucionales, reseña del caso y roles en un 66% y las conclusiones finales han sido realizadas sólo en un trabajo.

Género

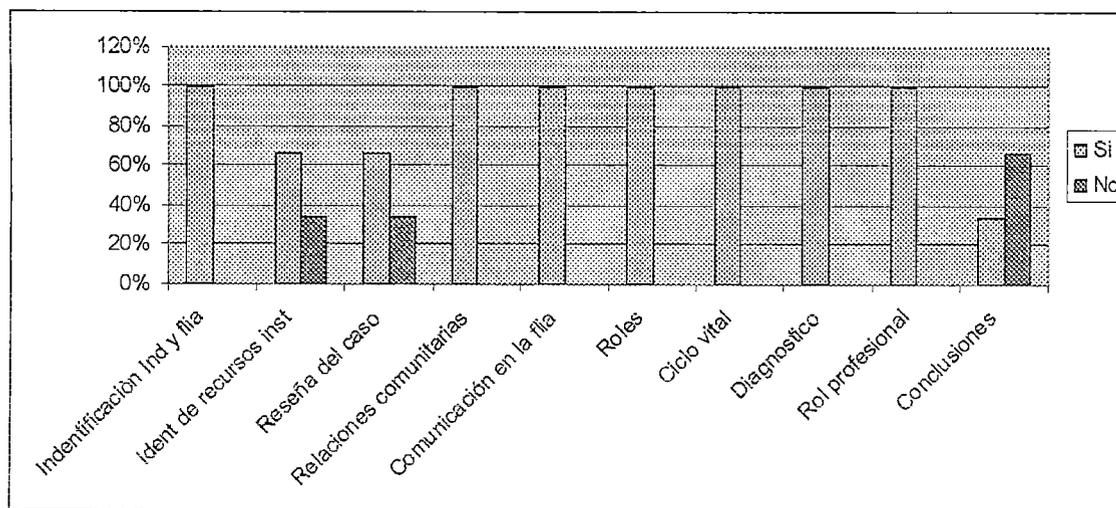
Área temática: Género		
10 Productos		
Variables	Si	No
Identificación Individuo y familia	100%(10)	0
Identificación de recursos institucionales	100%(10)	0
Reseña del caso	100%(10)	0
Relaciones comunitarias	80%(8)	20%(2)
Comunicación en la familia	50%(5)	50%(5)
Roles	60%(6)	40%(4)
Ciclo vital	40%(4)	60%(6)
Diagnostico	60%(6)	40%(4)
Rol profesional	60%(6)	40%(4)
Conclusiones	60%(6)	40%(4)



El primer momento denominado reconocimiento del campo de intervención ha sido elaborado casi en la totalidad de los productos, con un 95%. El segundo y tercer momento, muestran cifras bajas con respecto a los trabajos en general que van desde el 40% al 60% en el alcance de lo solicitado por los docentes, lo cual estaría relacionado con la mencionada variación en las consignas de trabajo ocurridas en el año 2006.

Educación

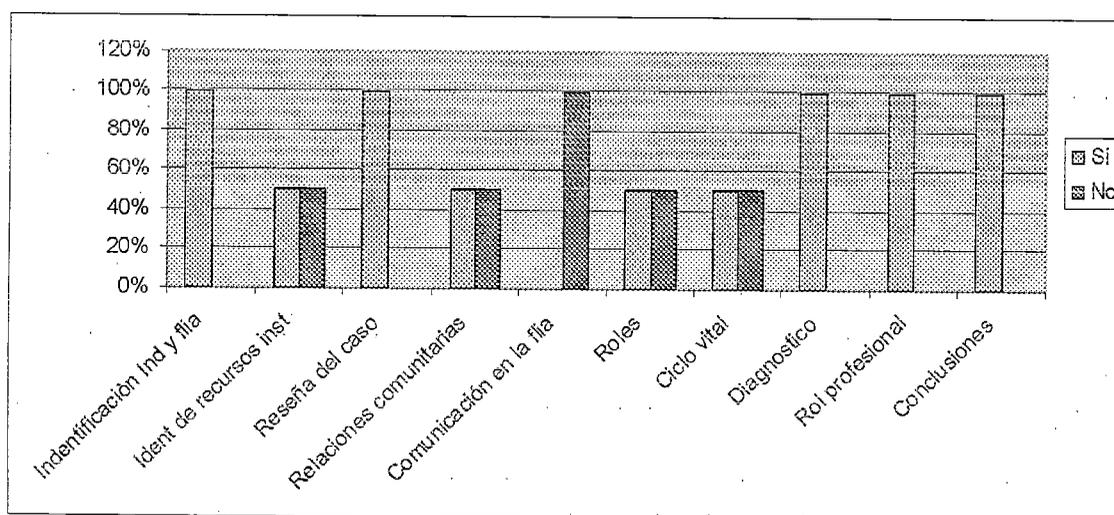
Área temática: Educación 3 Productos		
Variables	Si	No
Identificación Individuo y familia	100%(3)	0
Identificación de recursos institucionales	66%(2)	34%(1)
Reseña del caso	66%(2)	34%(1)
Relaciones comunitarias	100%(3)	0
Comunicación en la familia	100%(3)	0
Roles	100%(3)	0
Ciclo vital	100%(3)	0
Diagnostico	100%(3)	0
Rol profesional	100%(3)	0
Conclusiones	34%(1)	66%(2)



En esta área, se cuenta con tres productos, los cuales tienen una marcada regularidad en cuanto al desarrollo del trabajo. Identificación de individuo y familia, relaciones comunitarias, comunicación, roles, ciclo vital, diagnóstico y rol profesional han sido elaborados en un 100% de los casos existiendo una baja en cuanto a la identificación de los recursos institucionales y reseñas del caso logradas por un 66% y las conclusiones en un 34% de los casos. Haciendo una revisión de estos trabajos vemos que el punto conclusión es subsumido por el del rol profesional.

Discapacidad

Área temática: Discapacidad		
2 Productos		
Variables	Si	No
Identificación Individuo y familia	100%(2)	0
Identificación de recursos institucionales	50%(1)	50%(1)
Reseña del caso	100%(2)	0
Relaciones comunitarias	50%(1)	50%(1)
Comunicación en la familia	0	100%(2)
Roles	50%(1)	50%(1)
Ciclo vital	50%(1)	50%(1)
Diagnostico	100%(2)	0
Rol profesional	100%(2)	0
Conclusiones	100%(2)	0



Derechos humanos

Área temática: Derechos Humanos		
1 Productos		
Variables	Si	No
Identificación Individuo y familia	1	0
Identificación de recursos institucionales	0	0
Reseña del caso	0	0
Relaciones comunitarias	0	0
Comunicación en la familia	0	0
Roles	0	0
Ciclo vital	0	0
Diagnostico	1	0
Rol profesional	0	0
Conclusiones	0	0

Respecto a estas dos ultimas áreas temáticas (Discapacidad y Derechos Humanos), se cuenta escasa cantidad de trabajos (2 sobre Discapacidad y 1 sobre Derechos Humanos), lo cual hace difícil su análisis. En relación al área Discapacidad, notamos que no ha mantenido regularidad en el tiempo, mientras que derechos humanos es un área nueva en la cursada de la practica, lo cual hace que los datos con los que se cuentan sean irrelevantes.

Practica II (Grupo y Comunidad):

A igual que en el nivel de Práctica anterior, se ha llevado a cabo una sistematización y análisis de los productos realizados por los practicantes pertenecientes a la Practica II (grupo y comunidad), entre los años 2001-2006. A partir de ello se ha logrado identificar el proceso de los estudiantes en tres etapas o momentos, las cuales quedan reflejadas en los trabajos, a saber; Inserción (primer momento) incluyen los puntos de caracterización institucional, proyecto institucional e identificación de recursos institucionales, Planificación de la Intervención (segundo momento) incluye enunciación de los problemas, claridad en la enunciación de los objetivos, marco teórico, diagnóstico y detección del objeto de intervención, Intervención (tercer momento), contempla el diseño del proyecto, las técnicas utilizadas, las líneas de acciones propuestas ajustadas a una propuesta metodológica, conclusiones y evaluación.

Con el fin de identificar de manera más precisa las variables que orientaran nuestro análisis, se realizó una división de los trabajos por área temática. Esto último responde a la necesidad de poder objetivizar claramente el proceso transitado por los estudiantes en la producción de los trabajos antes mencionados, entendiendo que cada área posee una serie de particularidades que inciden en la práctica pre-profesional. También fue tenido en cuenta el período en el que se realizaron los trabajos, dado que los escenarios y el contexto inciden en la práctica, los practicantes están inmersos en una realidad particular determinada atravesada por lo temporal.

- *Inserción*: Teniendo en cuenta que la inserción forma parte del proceso metodológico, que se da en la intervención profesional, podemos decir que, en éste caso, comienza por un recorte geográfico y social del contexto en el cual se lleva a cabo la práctica profesional. Esta etapa adquiere un significado especial ya que posibilita la elaboración del diagnóstico.

Este proceso es una construcción en la cual se da una relación dialéctica entre conceptos y realidad. Es un proceso de reformulación constante del campo problemático. Implica iniciar el conocimiento de un contexto particular, a fin de establecer una ubicación profesional y una mirada estratégica de dicha ubicación.

Hace referencia a situarse en interrelación con los sujetos, sus demandas, la institución y el trabajador social con su saber específico. Nos ubica en un plano de la complejidad, en el cual las simplificaciones pueden balancear la práctica profesional, dado que este contexto es la expresión de la Cuestión Social.

En un primer momento de la inserción se desarrollan acciones aisladas, encuentros informales y diálogos fragmentados con los actores de la institución. Estos datos sueltos en esta etapa van configurando de manera aproximada el contexto de la acción profesional y el diseño de una estrategia.

La hemos separado en 3 dimensiones:

-Caracterización institucional: se refiere a todo aquello a lo que conforma una correcta caracterización de la institución, mapas, vías de acceso, población atendida, organigrama, horario de atención, etc. Es todo aquello que hace a la rápida identificación institucional

-Proyecto institucional: en este punto se ha solicitado un relevamiento de los proyectos institucionales relacionados con el servicio social, a la vez también se considera las relaciones que la institución en la que se esta operando tiene con otras instituciones y los programas a los cuales adhiere, como la dependencia de los mismos.

-Recursos: en este punto se pide una descripción de los recursos con los que cuenta la institución, sean estos materiales o humanos.

- *Planificación*: El proceso de conocimiento adquirido durante la inserción, nos posibilita el logro de obtener elementos que pueden ser analizados con la finalidad de visualizar el campo problemático sobre el cual se objetivarán los objetivos de la intervención profesional.

La planificación es el procedimiento mediante el cual se seleccionan, ordenan y diseñan las acciones que deben realizarse para el logro de determinados propósitos, procurando una utilización racional de los recursos disponibles. Esta planificación presupone:

- 1- definición de propósitos
- 2- establecer mecanismos para el logro de esos propósitos
- 3- La concepción de la misma como un proceso y como un sistema.

La hemos separado en 4 dimensiones

-Enunciación del árbol de problemas. A los fines del logro de un diagnóstico se debe definir un “foco central de análisis”. Así, mediante la técnica de “árbol de problemas” se intenta que el estudiante organice la descripción del problema central sus causas y efectos.

-Objetivos (generales y específicos). Los objetivos son las metas que se quieren alcanzar. Es la descripción del punto contra el cual se dirige una operación. Es la finalidad precisa que guiará la acción. Son los fines perseguidos y deben ser establecidos en virtud de los recursos disponibles. Se clasifican en generales y específicos. El objetivo general es la definición de la meta a alcanzar y los objetivos específicos deben derivarse de este objetivo general y constituir puntualizaciones del primero. Deben ser compatibles entre sí y alcanzar un grado de operatividad que garantice su medida y factibilidad.

-Marco teórico. Representa la búsqueda por parte de los estudiantes de todo aquel material teórico sobre la problemática seleccionada. También implica la habilidad de “recuperación” por parte de los practicantes de materiales y el relevamiento de trabajos anteriores presentados en la Universidad. También implica un desarrollo coherente y pertinente que le dé un marco a la propuesta que comienza a centrarse en una determinada temática. Esta tarea comienza con la conceptualización del problema, es decir cuando lo define a partir de una determinada perspectiva de análisis y en función de ello selecciona las categorías conceptuales que usará para esclarecer el problema de interés. La elección de una determinada perspectiva dependerá de varios factores, como: concepción del mundo, experiencias previas, contenido de sus decisiones, inserción institucional, características institucionales, nivel en la toma de decisiones, etc.

-Diagnóstico. El diagnóstico para la planificación debe contener una caracterización de la naturaleza y magnitud de los problemas, que incluya la relación de estos en un contexto histórico-global, que de cuenta de los orígenes y expliquen la existencia de los mismos. Así también una referencia de las acciones realizadas con relación a estos y las fuerzas y grupos influyentes.

El diagnóstico debe centrarse en identificar las determinaciones y relaciones causales que inciden en la producción de determinado fenómeno social y en delimitar las posibilidades de acción.

Los resultados del diagnóstico deben proporcionarnos:

- Identificación de la situación inicial, que incluya una caracterización del grupo que esta siendo afectado por los problemas de interés, y la probable evolución de los mencionados problemas. Esta caracterización incluirá el comportamiento de los grupos afectados.
- Objeto de intervención. Este momento se entiende como el de especificación espacial y temporal del área problemática a la que irán dirigidos los programas. El propósito de este momento es el manejo del tema donde se enmarca el problema estudiado que permita entender las causas y manifestaciones de éste último. Dentro de este momento se delimitan dos submomentos:
 - Reconocer la situación, que significa identificar los hechos sociales de interés.
 - Interrelacionar e interpretar los hechos sociales de interés, por medio del establecimiento de una estrategia de análisis multidimensional.

- *Intervención:* la intervención apunta a producir, a suscitar o a reforzar cambios que ya han sido definidos con anterioridad. Es el momento de la acción. Debemos hacer hincapié que estas tres etapas que se buscan en los trabajos prácticos no significan comportamientos estancos, sino que una fase implica con la otra.

La hemos dividido en cinco dimensiones

-*Elaboración del proyecto de intervención:* Se evalúa si el trabajo incluye la enunciación o elaboración de un proyecto de intervención. Esta elaboración supone tres operaciones.

-Determinación de objetivos de intervención generales y específicos

-Determinación del nivel de intervención, es decir la determinación de quien será el asistido (individuo grupo comunidad, institución etc.)

-Elección de los tipos de intervención.

-Técnicas de intervención: se evalúa si en el trabajo se especifican técnicas específicas del trabajo social, si hay una utilización pertinente de las mismas y si existe en el trabajo definiciones teóricas de las técnicas utilizadas. Las técnicas que se observan son la de entrevista, encuesta, observación y la realización de talleres. También se analiza en este punto los instrumentos utilizados y como fue el registro de los mismos.

Estrategias: Son las diferentes formas de intervención y la explicitación de las mismas. También son denominadas estrategias de abordaje, e implican cuales son las estrategias propuestas ante el problema y si estas son expuestas de forma clara y ordenada.

Conclusiones:

Se evalúa si el grupo de trabajo ha podido concluir con el trabajo y evaluar el proceso de aprendizaje. A la vez si se abren a partir de éstas nuevos caminos en la intervención y si se ha podido arribar a un proceso autocritico.

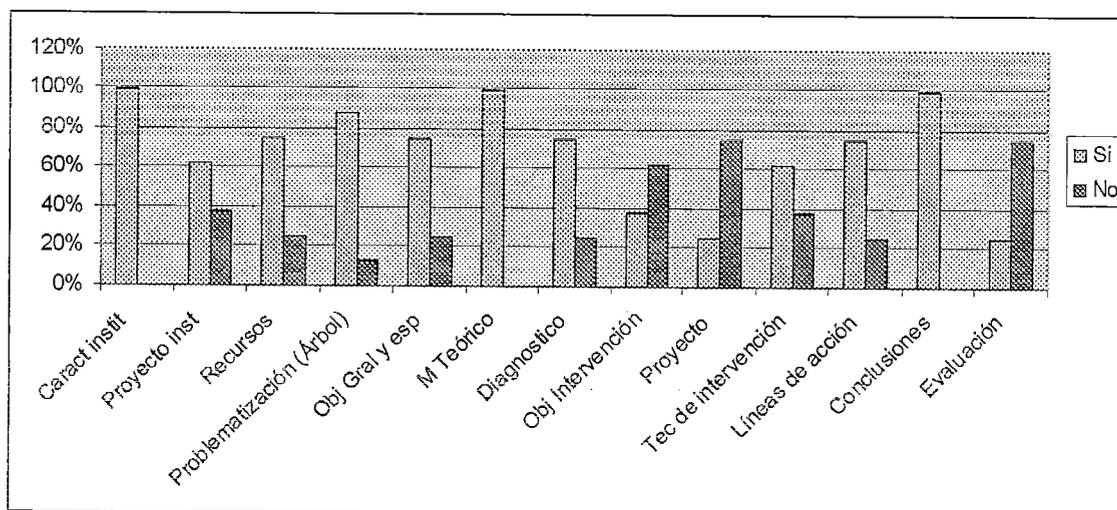
Evaluación de los resultados: Consiste en medir el camino recorrido, en evaluar los cambios que se han producido en la situación desde el comienzo hasta el final de la intervención. También se evalúa la presentación general del trabajo y los aportes originales del mismo.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se identifican las siguientes áreas de trabajo:

Área Temática	Cantidad de Productos	Porcentaje	Período
Acción Social	8	16,3%	2002-2006
Vivienda	2	4,1%	2001-2003
Tercera Edad	2	4,1%	2004
Salud	11	22,4%	2002 al 2005
Niñez y Juventud	10	20,4%	2001-2006
Justicia	4	8,2%	2002-2004-2005
Género	5	10,2%	2002-2006
Educación	5	10,2%	2001-2005
Discapacidad	2	4,1%	2003-2006
Total	49	100%	

Acción Social

Área temática: Acción Social		
8 Productos—2002/06		
Variables	Si	No
Caracterización institucional	100%(8)	0%
Proyecto institucional	62.5%(5)	37.5%(3)
Recursos	75%(6)	25%(2)
Problematización (Árbol)	87.5%(7)	12.5%(1)
Objetivos General y específicos	75%(6)	25%(2)
Marco Teórico	100%(8)	0%
Diagnostico	75%(6)	25%(2)
Objeto de Intervención	37.5%(3)	62.5%(5)
Proyecto	25%(2)	75%(6)
Técnicas de intervención	62.5%(5)	37.5%(3)
Líneas de acción	75%(6)	25%(2)
Conclusiones	100%(8)	0%
Evaluación	25%(2)	75%(6)



En el primer momento (inserción) puede observarse que la totalidad de los trabajos poseen una correcta caracterización institucional, mientras que, en cuanto al relevamiento de los proyectos institucionales un 37,5 % no logra identificar el mismo. Esto puede estar ligado a la escasa explicitación por parte de algunas instituciones en cuanto al proyecto que las orienta. La falta de claridad en este aspecto esta relacionada en algunos casos a la inserción en macro instituciones, donde el proyecto se desdibuja por la dinámica institucional y por los organismos públicos de los cuales depende. Dichas instituciones suelen ofrecer “(...) *prácticas burocráticas rutinarias que generan mecanismos de alienación que van destruyendo la creatividad de los individuos sometidos a ellos, ubicándolos en un callejón de difícil salida*”.⁷⁵ Este fenómeno, también es observado en cuanto a la asignación de recursos institucionales, pero en menor grado.

Cabe destacar al respecto de estos dos puntos, que estos ítems han sido individualizado en la mayoría de los trabajos en un 62,5% (proyecto) y un 75% (Recursos).

En relación al segundo momento, en su mayoría se han cumplimentado los ítems establecidos. Es necesario hacer la salvedad respecto a la identificación del objeto de intervención, dado que sólo un 37,5% logro identificar el mismo. Este hecho particular, nos pone en alerta acerca de cómo los docentes transmitimos la construcción de este concepto, hecho que nos invita a un replanteo en la enseñanza para futuras prácticas. Coincidiendo con Mendoza

⁷⁵ Malacalza Susana Leonor. Desde el imaginario social del siglo XXI –Repensar el Trabajo Social- Ed. Espacio. Año 2003

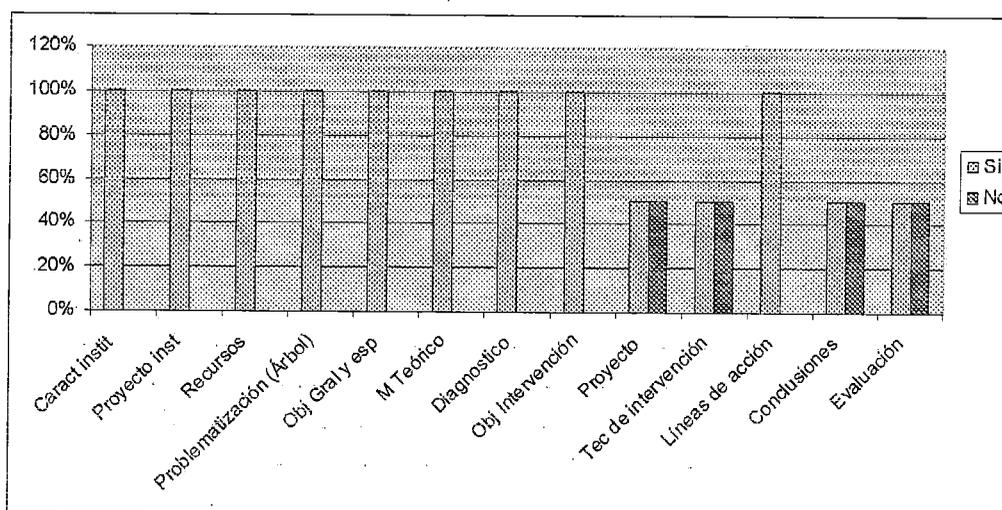
Rangel (1990), sostenemos que el objeto de intervención no es un objeto dado, sino que se construye en la practica misma, entre el transito de la necesidad y la satisfacción.

En el tercer momento, sólo el 25% logró arribar a un proyecto, lo cual podría estar relacionado con el escaso tiempo real en el que se desarrolla la práctica (un cuatrimestre). Esto sucede porque los tiempos académicos no siempre coinciden con los tiempos necesarios para desarrollar el mismo. A pesar de ello, el 75% puede plasmar líneas de acción futuras, y el 100% de los escritos presentan conclusiones.

Finalmente en dicha área, puede observarse que todos los productos analizados han logrado realizar una buena caracterización institucional, desarrollando a su vez un adecuado marco teórico y conclusiones acordes a lo escrito. Como así también, es menester tener en cuenta que los ítems: proyecto, diagnostico y evaluación, no han constituido un requerimiento constante en las consignas del trabajo solicitado por la cátedra.

Discapacidad

Area temática: Discapacidad		
2 Productos—2003/06		
Variables	Si	No
Caracterización institucional	100%(2)	0
Proyecto institucional	100%(2)	0
Recursos	100%(2)	0
Problematización (Árbol)	100%(2)	0
Objetivos General y específicos	100%(2)	0
Marco Teórico	100%(2)	0
Diagnostico	100%(2)	0
Objeto de Intervención	100%(2)	0
Proyecto	50%(1)	50%(1)
Técnicas de intervención	50%(1)	50%(1)
Líneas de acción	100%(2)	0
Conclusiones	50%(1)	50%(1)
Evaluación	50%(1)	50%(1)

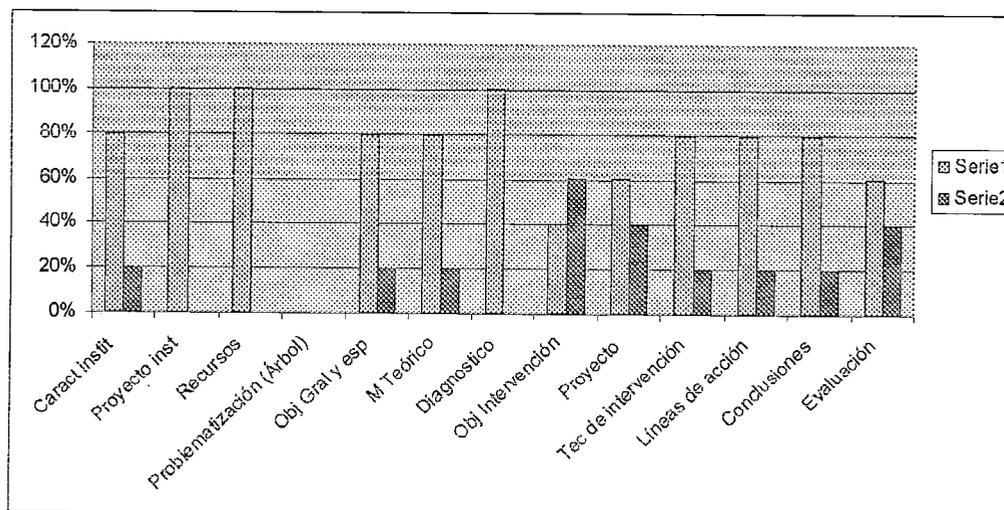


El análisis de esta área se ve limitado por sólo contar con dos trabajos para el relevamiento de la misma. Tanto los ítems de inserción como planificación de la intervención han sido cumplimentados en su totalidad. Con respecto al tercer momento, lo antes señalado se repite en cuanto a las líneas de acción, con un 100%. En cuanto a los ítems de proyecto, líneas de acción,

Conclusiones y evaluación han sido cumplimentados en un 50%. Las razones de estos guarismos, están relacionadas, en primer lugar por ser un análisis limitado a dos trabajos y en segundo lugar por lineamientos por parte de uno de los centros los practicantes se acoplan a un proyecto ya en marcha y sin posibilidad de modificación. Esto último motivó la suspensión momentánea de dicho centro como espacio de práctica hasta tanto no se revea determinadas políticas institucionales.

Educación

Área temática: Educación		
5 Productos—2001/05		
Variables	Si	No
Caracterización institucional	80%(4)	20%(1)
Proyecto institucional	100%(5)	0
Recursos	100%(5)	0
Problematización (Árbol)	100%(5)	0
Objetivos General y específicos	80%(4)	20%(1)
Marco Teórico	80%(4)	20%(1)
Diagnostico	100%(5)	0
Objeto de Intervención	40%(2)	60%(3)
Proyecto	60%(3)	40%(2)
Técnicas de intervención	80%(4)	20%(1)
Líneas de acción	80%(4)	20%(1)
Conclusiones	80%(4)	20%(1)
Evaluación	60%(3)	40%(2)

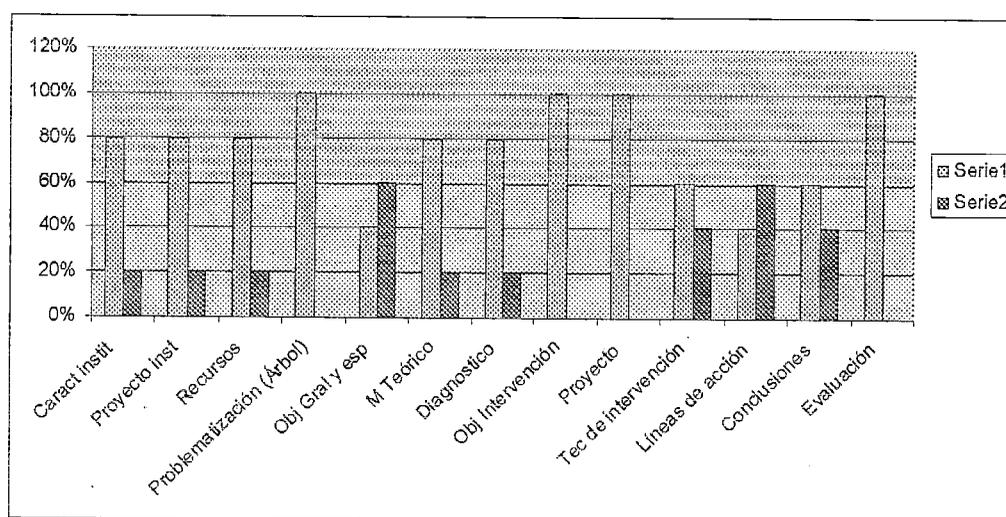


Los trabajos pertenecientes al área de Educación, han podido en el primer momento cumplir con los puntos requeridos. De igual forma sucede en lo que respecta a la planificación de la intervención. Al igual que en el área temática de Acción Social, encontramos aquí la debilidad en cuanto a la detección del objeto de intervención dado que sólo un 40% de los trabajos reflejan el objeto de intervención.

En lo relativo al tercer momento, también al igual que en otras áreas vemos que no todas las producciones pueden llegar al diseño de un proyecto. El resto de los puntos pertenecientes a este momento, han alcanzado un 80%.

Género

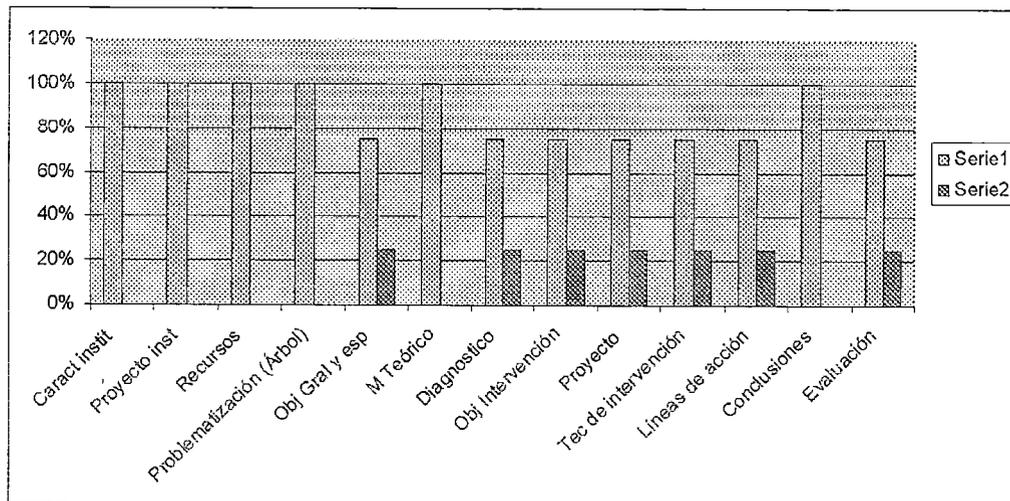
Área temática: Género		
5 Productos—2002/06		
Variables	Si	No
Caracterización institucional	80%(4)	20%(1)
Proyecto institucional	80%(4)	20%(1)
Recursos	80%(4)	20%(1)
Problematización (Árbol)	100%(4)	0
Objetivos General y específicos	40%(2)	60%(3)
Marco Teórico	80%(4)	20%(1)
Diagnostico	80%(4)	20%(1)
Objeto de Intervención	100%(5)	0
Proyecto	100%(5)	0
Técnicas de intervención	60%(3)	40%(2)
Líneas de acción	40%(2)	60%(3)
Conclusiones	60%(3)	40%(2)
Evaluación	100%(5)	0



En esta área un 80% logra identificar las variables relacionadas al proceso de inserción, de igual forma cumplimentan el segundo momento, con la excepción de la identificación de los objetivos generales y específicos reflejada en un 40%, como así también en el tercer momento se repite este porcentaje en cuanto a la variable líneas de acción y un 60% utiliza técnicas de intervención. Esto estaría relacionado con línea metodológica seguida, en donde prestarían especial atención a las variables de problematización (Árbol de problemas) y evaluación.

Justicia

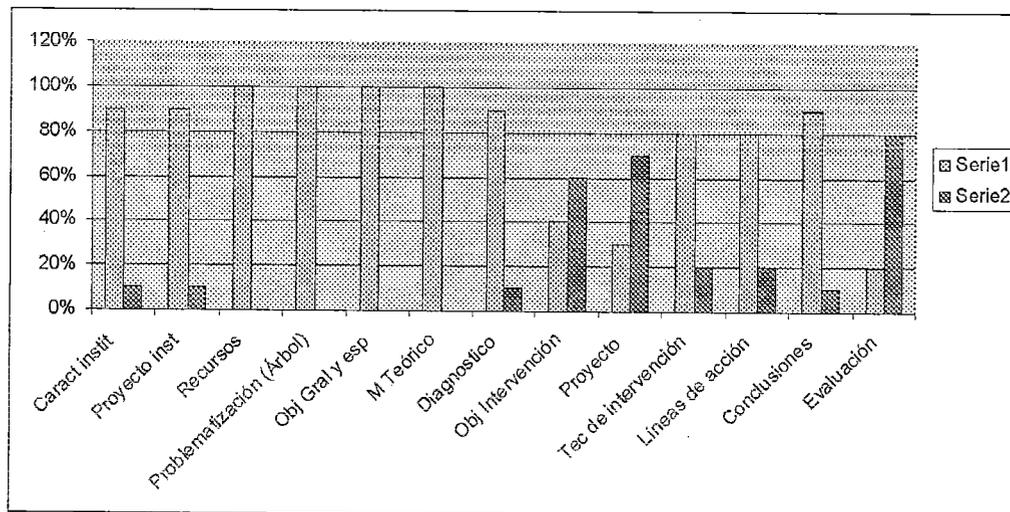
Área temática: Justicia		
4 Productos--2002/04/05		
VARIABLES	SI	NO
Caracterización institucional	100%(4)	0
Proyecto institucional	100%(4)	0
Recursos	100%(4)	0
Problematización (Árbol)	100%(4)	0
Objetivos General y específicos	75%(3)	25%(1)
Marco Teórico	100%(4)	0
Diagnostico	75%(3)	25%(1)
Objeto de Intervención	75%(3)	25%(1)
Proyecto	75%(3)	25%(1)
Técnicas de intervención	75%(3)	25%(1)
Líneas de acción	75%(3)	25%(1)
Conclusiones	100%(4)	0
Evaluación	75%(3)	25%(1)



Encontramos en esta área, un alto nivel en la identificación de las variables mencionadas en los tres momentos que conforman el proceso de práctica, todas superan el 75% de efectividad. Surge de la observación de los trabajos, que todos fueron supervisados por la misma referente institucional, la cual cuenta con una importante trayectoria en la temática, facilitando así la orientación de los practicantes en la tarea.

Niñez y juventud

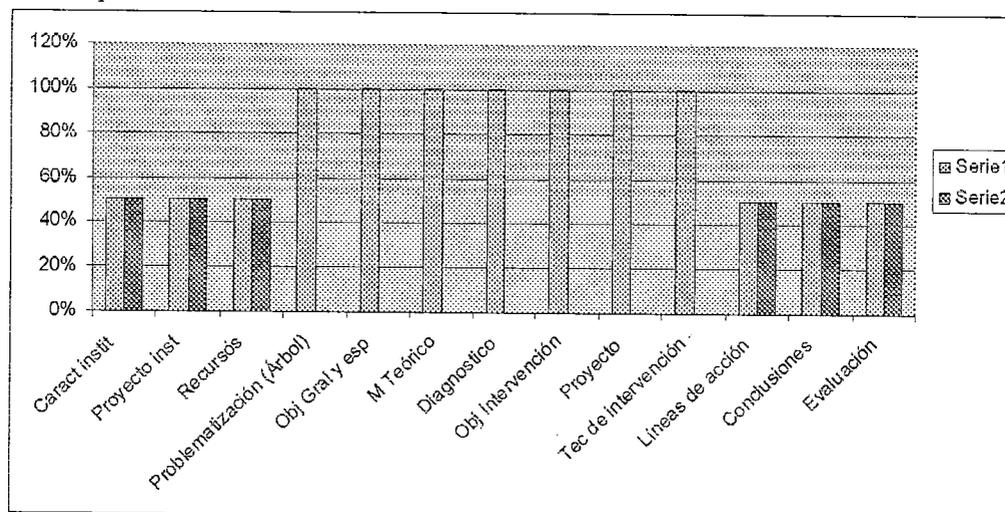
Área temática: Niñez y Juventud		
10 Productos— 2001/2006		
Variables	Si	No
Caracterización institucional	90%(9)	10%(1)
Proyecto institucional	90%(9)	10%(1)
Recursos	100%(10)	0
Problematización (Árbol)	100%(10)	0
Objetivos General y específicos	100%(10)	0
Marco Teórico	100%(10)	0
Diagnostico	90%(9)	10%(1)
Objeto de Intervención	40%(4)	60%(6)
Proyecto	30%(3)	70%(7)
Técnicas de intervención	80%(8)	20%(2)
Líneas de acción	80%(8)	20%(2)
Conclusiones	90%(9)	10%(1)
Evaluación	20%(2)	80%(8)



Nos encontramos frente al área temática con mayor cantidad de productos realizados. El primer momento, es cumplimentado satisfactoriamente en porcentajes que varían entre el 90% y 100%. En cuanto al segundo momento, vemos nuevamente que sólo el 40% arriba a dar cuenta del objeto de intervención, particularidad que se reitera en varias de las áreas analizadas. En cuanto al tercer momento, observamos un porcentaje bajo de diseños de proyectos de intervención y de evaluaciones (entre el 20 y 30%). Resaltamos que el 80% de todos los trabajos de esta área pertenecen al año 2006, con especial acento en el segundo cuatrimestre del mismo año. Esta situación, debe ser revisada por el cuerpo docente a los fines de poder desentrañar cuales fueron las causas de esta merma en el desempeño de los practicantes que se ven reflejadas en los productos.

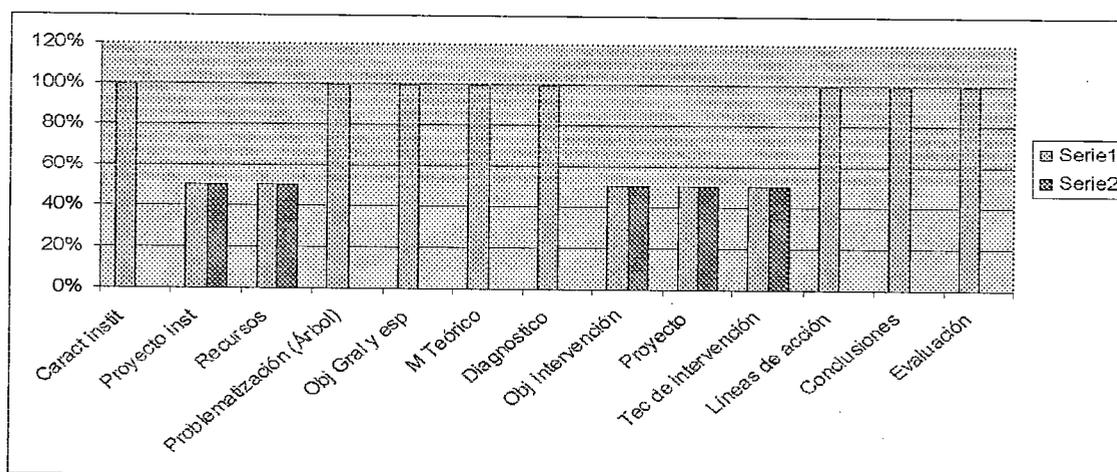
Tercera Edad

Al igual que el área de discapacidad, sólo contamos con dos trabajos para el análisis. En uno de ellos se observa la cumplimentación del primer y segundo momento obviándose los objetivos generales y específicos que no son expuestos en ninguno de los dos productos. Mientras que el otro comienza con la problematización cumpliendo todo lo correspondiente al segundo y tercer momento. Sin poder dar cuenta de los motivos por los cuales ambos trabajos presentan tal disparidad.



Vivienda

Area temática: Vivienda		
2 Productos--2001/03		
Variables	Si	No
Caracterización institucional	100%(2)	0
Proyecto institucional	50%(1)	50%(1)
Recursos	50%(1)	50%(1)
Problematización (Árbol)	100%(2)	0
Objetivos General y específicos	100%(2)	0
Marco Teórico	100%(2)	0
Diagnostico	100%(2)	0
Objeto de Intervención	50%(1)	50%(1)
Proyecto	50%(1)	50%(1)
Técnicas de intervención	50%(1)	50%(1)
Líneas de acción	100%(2)	0
Conclusiones	100%(2)	0
Evaluación	100%(2)	0



El análisis de estos productos debe partir de la contextualización, ya que uno de ellos pertenece a la práctica integrada y el otro a la práctica II (grupo y comunidad). El primer trabajo mencionado posee la primera y segunda etapa completa y se observa el trabajo de todas las variables analizadas. En cuanto al tercer momento carece de líneas de acción y evaluación. El segundo trabajo presenta una caracterización de la institución correcta, así también una correcta problematización, detección de objetivos generales y específicos, marco teórico y diagnóstico. Carece de objeto de intervención, proyecto y técnicas. Comenzando la etapa de intervención por las líneas de acción, culminando en evaluaciones y conclusiones.

Conclusión

Desde nuestro trabajo como docentes consideramos central la importancia del registro de trabajo de campo, como ejercicio reflexivo, según Habermas reflexionar no es solamente recolectar información sino es comprender el desarrollo histórico y actual de esta información sus interrelaciones causas y consecuencias. La reflexión es el proceso de hacer consciente lo que ha sido objetivado.

La recuperación de los trabajos realizados por los practicantes permitió observar un panorama a nivel general sobre los procesos llevados a cabo de las prácticas en los últimos cinco años. La elaboración de los trabajos, su presentación, los distintos abordajes planteados y sus resultados al igual que sus propuestas, dan cuenta del crecimiento que realiza el estudiante en el proceso de la práctica. También pone de manifiesto como la relación estudiante – docente queda develada en estos productos, enriqueciendo el aprendizaje de ambos.

Este equipo de trabajo, buscó alcanzar capacidad crítica en relación a lo analizado, en donde se pudo identificar, a partir de los trabajos: la pertinencia que obtuvieron los practicantes en el desarrollo de los mismos y el acercamiento al rol profesional, considerando un alto nivel de compromiso, creatividad en la elaboración de los productos y en las propuestas de acciones futuras, como así también se observó en la mayoría de los trabajos la utilización de técnicas, dando lugar a un crecimiento en el aspecto profesional. Entendemos que *“La instrumentalidad de la profesión esta soportada en un conjunto de técnicas e instrumentos que operan como dispositivos metodológicos de la acción social. El uso de estas técnicas esta vinculado con las concepciones y visiones que se tienen sobre la práctica profesional y la realidad social, no estando aisladas de los contextos donde se aplican, ni de los postulados teóricos o metodológicos que las fundamentan”* (Vélez Restrepo, 2003:95)

Por otra parte, se observa que en los productos que fueron realizados a partir de las prácticas llevadas a cabo en instituciones donde el servicio social tiene una trayectoria instituida, poseen un alto nivel de cumplimiento en las consignas solicitadas. Sin embargo, hay que tener

en cuenta que aquellas instituciones, si bien permiten tareas mas ordenadas limitan la innovación en las practicas, ajustándose a las ya instauradas.

Se presenta como dato relevante, que los trabajos que se realizaron en instituciones donde no existía la presencia de un trabajador social, se presentan más difusos, lo cual fue detectado a partir de la lectura de los trabajos. Como así también se encontró un alto nivel de desarrollo en aquellos trabajos en donde la supervisora áulica contaba con experiencia en la temática donde los practicantes estaban insertos así la orientación de los mismos en la tarea y en la búsqueda de material bibliográfico.

La presente investigación nos ha permitido replantear nuestras prácticas, logrando identificar aquellas falencias que como equipo docente hemos presentado, como así también reforzar aquellos aspectos que alcanzaron buenos resultados en los estudiantes.

A partir de las producciones de los practicantes es refleja cómo se ha expresado el contexto, que incluye la escucha y el acompañamiento del docente supervisor. Tomando al autor Carballada (2007:103) entendemos a la supervisión como un proceso de análisis de la intervención que implica básicamente una actitud de escucha, en *"(...) donde se ordenan situaciones, conceptos, regularidades percibidas, atributos yuxtapuestos, relaciones entre diferentes afirmaciones donde se construyen regulaciones cargadas de significaciones que se presentan en 'forma desordenada' desde una primera aproximación pero que dan cuenta de la existencia de 'otros ordenes' singulares que es necesario develar, para acceder a las distintas construcciones de lógicas de acontecimientos"*

V. Alcances del modelo metodológico aplicado

La selección metodológica es una decisión en sí misma vital a los fines de los resultados esperados. Hablar de investigación-acción remite a la reflexión de la práctica misma, por lo cual debe existir una intencionalidad de cambio desde los actores involucrados; en este caso los docentes, alumnos e instituciones de las prácticas pre-profesionales I y II de la Lic. en Trabajo Social de la UNLaM, siendo los docentes los que se constituyen en el grupo promotor de dichos cambios.

La existencia de una significativa cantidad de información sistematizada disponible a lo largo del período de estudio (2001 al 2006), motivó su revisión, selección y análisis a fin de promover cambios en algunos problemas diagnosticados, tomando como actores participantes en el proceso de investigación-acción a los propios docentes de las prácticas I y II, ya que han sido quienes han problematizado su propia experiencia docente.

Tal como prevé la propuesta metodológica, el mejorar una práctica consiste en instituir aquellos valores que constituyen fines, y que son las cualidades esenciales de las mismas prácticas. Poder expresar de qué valores se trata, conocerlos, compararlos, para luego debatir y consensuar, ha sido una instancia importante del proceso de investigación, aunque aún incipiente, por lo que se prevé profundizar en ello en investigaciones posteriores. Incluso el consenso esperado acerca de los valores que deberían guiar la práctica pre-profesional, entre los distintos docentes involucrados, es una finalidad un tanto ambiciosa, en la medida en que se han evidenciado diferencias al respecto. Ello nos lleva a plantear un fuerte proceso de toma de decisiones que atañe tanto a la conducción de las materias en cuestión como de cada uno de los docentes involucrados.

Si bien se han definido tres tipos de actores en el proceso de investigación: docentes, instituciones y alumnos, que delimitaron tres ejes de análisis, no todos han tenido una participación activa en el proceso de toma de decisiones (y por consiguiente en las acciones que orienten los cambios) pero sí se han contemplado los resultados obtenidos en cada uno de los ejes. Así, por ejemplo:

- A partir de los resultados del eje alumnos, que se produjeron por la sistematización y análisis de las “fichas individuales”, los asuntos que requieren decisiones son: - Aumentar la gestión y oferta de centros de prácticas en los turnos matutinos, - Acompañar la iniciativa de la universidad en la articulación nivel medio – superior; - Debatir: si aumentar la oferta de centros de práctica en el Partido de La Matanza y en Capital Federal beneficia al perfil profesional que se desea formar; - Reforzar los contenidos vinculados a la ética y la responsabilidad social en la intervención profesional y pre-profesional; - Incorporar estas cuestiones al debate sobre el perfil docente; - Enriquecer a través de las decisiones pedagógicas y las instancias de supervisión los aspectos metodológicos en el proceso de la práctica; - Fortalecer el trabajo del equipo docente a fin de guardar coherencia interna; - Incorporar estas cuestiones al debate pedagógico e incorporar las decisiones al contrato pedagógico docente-alumno; - Articular con la Coordinación de la carrera acciones inherentes a diagnosticar e intervenir en las causales de la prolongación de los estudios de los alumnos.
- A partir de los resultados del eje instituciones / centros de prácticas, que se desprendieron del análisis de los productos finales escritos de los alumnos, se desprenden los siguientes temas que requieren de toma de decisiones: - Perfil de las instituciones (con o sin servicio social instituido, con o sin trabajador social); - Unificación de criterios acerca de los requerimientos en los trabajos por parte de los docentes; - Perfil del docente supervisor vinculado al área temática; - Revisión de las causas en la baja de rendimiento de los alumnos en determinados periodos.
- A partir de los resultados del eje docentes, los asuntos que requieren reflexión y toma de decisiones son: - La tendencia a priorizar la experiencia de la misma práctica docente y la formación específica de diversas áreas, por sobre la capacitación pedagógica; - Los

mecanismos de incorporación de los docentes a las materias prácticas; - Las dificultades de planificación cuatrimestral de cada materia; - La inestabilidad de los equipos docentes; - El impacto de los cambios de programas y planes de estudios; - El rol y perfil del docente supervisor.

Al poner en común las conclusiones parciales de cada uno de los ejes, se visualizó que en todos ellos había un rasgo en común: la mención del rol o perfil docente. Ello motivó aún más la reflexión y focalización en la práctica docente como motor de los cambios necesarios que impacten en los otros ejes.

El análisis de los productos obtenidos en el proceso de investigación-acción, ha dado lugar a la revisión simultánea y permanente de los procesos, en cuanto a las acciones concretas de la práctica docente. No fue sencilla la reflexión acerca de los valores que guían dicha práctica. Para ello se ha decidido construir un espacio de encuentro entre todos los docentes supervisores de las Prácticas I y II, con apertura a los otros niveles de prácticas (lo cual sería abordado en una posterior investigación-acción).

En la medida en que la reflexión promueve la elección de un curso de acción, llevar a la práctica los propios valores, reviste carácter ético. Pero como la elección ética supone la interpretación de los valores que han de traducirse a la práctica, la reflexión sobre los medios no puede separarse de la reflexión sobre los fines. La reflexión ética tiene una dimensión filosófica (Elliot, J., 1991: 69). Este complejo proceso es el que los equipos docentes se disponen a transitar.

Una cuestión a resolver será ¿qué ocurre cuándo no se tiene total consenso acerca de los valores de fondo que sirven de marco ético-filosófico para el dictado de una práctica pre-profesional? Pues no se aspira precisamente a lograr dicho consenso, sino más bien a visibilizar, debatir, y concordar a partir de las diferencias en este sentido que se sabe existen. Construir un camino a partir de dichas diferencias es el verdadero desafío, más que encaminarse todos alrededor de una dirección.

El docente supervisor colabora en el entrenamiento y perfeccionamiento de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas, por las cuales transitan los alumnos. Cómo, entonces, no hablar de ética en la intervención, y de ética en la práctica docente.

Con el mismo criterio, el equipo ha decidido realizar determinados recortes en cada uno de los ejes, con relación a los primeros diseños, privilegiando el análisis de la información y contacto con los actores que mejor condujeran a la reflexión y a la acción. El trabajo de cada sub-equipo (por eje de análisis) y el de la integración metodológica, fue heterogéneo pero no por ello incoherente. Aquellos objetivos definidos para el proceso, fueron reforzados en un proceso de construcción conjunta, sumando entre los docentes a los más recientes integrantes, nóveles investigadores. Ello permitió realizar una “vigilancia” entre los sub-equipos y la dirección de la investigación, de modo de regular el involucramiento de los propios investigadores en el proceso.

La investigación participativa es una vertiente de la investigación-acción, y se ha desarrollado en el eje Docente y en el equipo en general; pues la misma pretende un cambio de actitud y de comportamiento en la comunidad educativa y/o social basada en la praxis real (Montero, M. 2006), proceso que es necesario fortalecer y que requiere de un encuadre y escenario particular.

En todos los ejes se tuvo una reflexión problematizadora, incluso desde el momento de la definición y operacionalización de las variables.

Recordando las finalidades generales propuestas para este tipo de metodología, revisaremos algunos resultados en su implementación:

- *El fin último de este método es la transformación de la realidad, como participe de los supuestos generales de la investigación-acción.* En el debate surgido en los espacios de encuentro, socialización e integración de los ejes, uno de los consensos arribados fue la

necesidad de tomar decisiones y realizar cambios que todos evalúan como necesarios, neutralizando los “eternos períodos de transición”; asimismo, reconocer y distinguir los asuntos que exceden a la cátedra y requieren de decisiones en otras instancias de la vida académica (Coordinación de carrera, Departamento, etc.).

- *Es un proceso que se encamina a la toma de conciencia de los participantes, de su propia situación, y se orienta hacia la capacitación para su mejora. Esto supone no sólo partir de la situación original, sino también analizar los recursos y su distribución, así como las posibles alternativas.* La toma de conciencia de los participantes no se produce naturalmente, ni por la voluntad de quien dirige el proceso. Es un proceso personal y colectivo en donde todos deben al menos coincidir en la formulación del problema a transformar. Los ejercicios de problematización de los involucrados permitió en sí mismos una toma de conciencia acerca de la realidad que estamos analizando.
- *En tanto proceso pretende mejorar la sociedad a partir de la mejora de una de sus partes: desarrollando las capacidades de sus miembros, analizando necesidades, fines, intereses, etc., encontrando soluciones a determinados problemas, e iniciando actividades sociales.* A ello hacíamos referencia cuando destacábamos que los cambios en el cuerpo docente involucrado serán el motor de transformaciones que impactarán en los otros ejes (alumnos e instituciones). Pero para ello se deberá acordar en la finalidad de los cambios, y la responsabilidad social que se debe asumir desde la práctica docente, en lo cual ya se está trabajando; pues es un proceso que implica relaciones que se construyen mediante el contacto y no es obra de unos pocos encuentros, sino de una interacción prolongada.

Luego de dos años de transcurrida esta investigación-acción se han podido percibir algunos efectos claros, producto del proceso, a saber:

- Cambio de actitudes y disposiciones en algunos docentes.
- Una nueva concepción de equipo de cátedra.
- Nuevos mecanismos para el planteamiento de demandas por parte de los docentes.
- Recupero de la autocrítica como el disparador de los cambios.
- Un interés genuino y compartido en repensar el rol y perfil del docente supervisor.
- Preocupación de los equipos de cátedra en sus prácticas pedagógicas.
- Preocupación renovada (considerando nuevas variables) por el perfil de los alumnos y de las instituciones / centros de práctica.
- Interés por parte de algunos docentes por otras actividades de la vida académica, que exceden el ámbito de las materias.
- Creatividad e innovación al momento de construir instrumentos, producir el dato o bien analizar los documentos existentes.
- Prácticas de autodeterminación, y a la vez de trabajo en equipo, en el proceso de investigación.
- Familiarización con el método por parte de docentes que no lo conocían.
- La renovación contractual de pertenecer a una cátedra / materia.

En el proceso que nos ocupa, no todo ha sido armonía, se ha contado con obstáculos, como por ejemplo la no participación de algunos actores, o una participación difusa que manifestaba el desinterés o desacuerdo con el proceso encarado.

La posición que se pretende debe dejar en claro que la decisión de participar en las tareas es porque nos preocupa y esto quiere decir que tenemos opinión y posición sobre el tema. Sin la sensibilización de los investigadores respecto de su comunidad y sus problemas no podrá garantizarse la confianza en la detección e identificación de necesidades y el proceso puede verse obstaculizado. (Montero, M. 2006)

Por ello, reconocemos que es un proceso complejo y de mediano / largo plazo, en tanto implica decisiones tanto personales, colectivas como institucionales, e involucra incluso a otros actores de la universidad, para lo cual queda abierta la antesala de sucesivas investigaciones.

Conclusiones generales

Una primera y no menor conclusión luego de dos años de trabajo es que el desarrollo de la investigación permitió conocer acerca de la participación del docente de prácticas profesionales en la construcción de una práctica reflexiva y formación de investigación educativa. La propuesta metodológica, como ya se desarrolló ampliamente, estuvo guiada por tres ejes de análisis: perfil docente, perfil alumno, perfil institucional (a través de la sistematización de productos). Cada uno de ellos permitió desarrollar y producir resultados enriquecedores alrededor de cada uno de los objetivos planteados:

- Descubrir factores contextuales que contribuyen al discurso curricular de los docentes.
- Establecer teorías que subyacen al interior de las prácticas educativas.
- Reconocer concepciones de aprendizaje y evaluación de las prácticas
- Establecer experiencias de sistematización de las prácticas.

A partir de los hallazgos de la investigación, resulta significativo que la mayoría de los docentes que se desempeñaron como supervisores de las prácticas I y II de la licenciatura en trabajo social durante los períodos 2003-2006 reconocen que no cuentan con formación pedagógica específica (sólo el 39% realizó algún curso de formación pedagógica, de los cuales sólo uno los finalizó y 2 eran de nivel terciario pero no los culminaron) y muchos de ellos no consideran necesario tenerla (para el 30% la formación pedagógica es fundamental, para un 23% no es fundamental –para éstos lo más importante es la misma práctica docente–, para otro 23% deberían tenerse nociones para ejercer la docencia, para el 8% es importante pero no alcanza, para otro 8% es más importante la formación en la materia específica/profesional que la pedagógica. Sin embargo, la mayoría cuenta con formación de posgrado (el 61% en diversas temáticas, más vinculadas al ejercicio profesional). Otro dato significativo es que el 74% no tenía pensado ser docente, y del 24% que sí lo tenía en sus planes no lo preveían en el ámbito universitario necesariamente.

Es por ello que se lo considera un problema científico práctico que requiere la indagación profunda, no sólo de cuáles son las posibilidades y ofertas actuales de formación docente (aspectos externos o contextuales), sino fundamentalmente de las disposiciones de los docentes para desarrollar acciones de formación pedagógica, es decir de los aspectos más internos o personales, lo cual ha sido objeto de análisis en el proceso de investigación-acción.

Como es de esperar en un proceso incipiente, quedan algunos interrogantes que animan al equipo a continuar esta línea de investigación que sin duda alguna se enmarca en la investigación educativa, como por ejemplo:

¿Por qué si la Universidad implica hablar del “más alto nivel educativo”, frecuentemente los docentes universitarios se resisten a la formación pedagógica?

¿Se es consciente de la responsabilidad social de la enseñanza universitaria?

¿Cuáles son las implicancias de una pedagogía universitaria en los tiempos que corren?

¿En qué medida el ejercicio de la docencia universitaria está teñido por la soberbia disciplinaria o profesionalista?

La investigación-acción permitió a todo el equipo (en diferentes grados de profundización) avanzar en cada uno de estos interrogantes, algunos de los cuales dieron lugar a pensar en la necesidad de una próxima investigación.

Recordemos algunos de los resultados ya expuestos:

- Los docentes tienden a priorizar la experiencia de la misma práctica profesional y la formación específica de áreas diversas, por sobre la capacitación pedagógica. La experiencia sin sistematizar o reflexión continua no permite trabajar sobre el proceso de las prácticas (sus contenidos – sus consecuencias). Si a esto añadimos la informalidad en cuanto a las formas

de admisión del personal y la ausencia de vocación docente, el problema se agrava y admite el reconocimiento de otros actores responsables de la situación problema.

- Se focalizan los obstáculos en el escaso tiempo para la cursada, así como también para la planificación de clases, la inestabilidad del equipo docente y los cambios de programa.
- La rigidez e idea de enseñanza primaria –muy planificada– versus la flexibilidad de una práctica social.
- Se observan como facilitadores la apertura y libertad de la cátedra para realizar propuestas, así como la articulación lograda con los centros de práctica y el hecho de que la mayor parte de los docentes se encuentra en ejercicio de la profesión, condición necesaria para el desempeño del rol de supervisor.

En las respuestas, los interlocutores reconocen un gran conjunto de condiciones, cualidades y perfil necesario para el ejercicio docente, destacando el grado de compromiso con la materia, la profesión, los estudiantes y la institución que funciona como centro de prácticas, así como la formación teórica, la especificidad y la capacitación continua tanto en el área docente como profesional y el ejercicio de la profesión.

Pero la mayoría de los docentes reconoce que debe seguir trabajando en cuestiones relacionadas al ámbito académico y de formación pedagógica específica, y que sostiene escasa interacción con otras unidades académicas.

En cuanto al rol de supervisor existen definiciones personales, no criterios acordados con la cátedra; sin poder pensarse que la supervisión es un método fundamental mediante el cual se enseña, en función de la práctica cotidiana, la aplicación de los principios del **trabajo social** a los estudiantes, a fin de que paulatinamente incorporen determinados estándares en el desarrollo profesional. Es decir que el supervisor de prácticas es un docente que debe estar capacitado para formar futuros profesionales, observándose un riesgo en la formación profesional universitaria en la que pareciera prevalecer la adquisición de conocimientos y habilidades a la formación integral de la personalidad del estudiante. El interrogante que surge es si sabemos de qué hablamos cuando hablamos de *docente supervisor de práctica de trabajo social* en tanto formador de profesionales.

Aún así, a modo de cierre del proceso el equipo realizó una serie de encuentros de reflexión donde el eje de debate fue la responsabilidad social que implica (o que debería implicar) una pedagogía universitaria. Allí se manifestó la existencia de una voluntad y demanda claros por parte de los docentes de contar con una formación específica para el ejercicio del rol.

Reconociendo que en algunas prácticas docentes lo único innovador es el discurso, se observa cierto “desgano” en la formación docente y podemos visualizar algunos condicionantes históricos, y he aquí algunas de nuestras conclusiones más profundas.

El ejercicio de la docencia no es ajeno al contexto donde se desarrolla y a la historia de un país. Tantos años de prácticas institucionales autoritarias, de las cuales han sido también protagonistas las universidades, condicionan el cambio de paradigma pretendido con metodologías pedagógicas modernas.

Durante la dictadura *“se intervinieron las universidades con militares y se censantearon a decenas de miles de docentes y de estudiantes universitarios.(...) Un muy alto número de profesores e investigadores debieron exiliarse en otros países de América latina y de Europa.(...) El número de estudiantes de universidades nacionales se redujo en un 22% entre 1976 y 1983, registrándose una situación inédita en la historia de la educación superior en el país.”*⁷⁶

A 24 años de democracia podemos identificar los procesos por los cuales deberíamos estar en condiciones de asumir una docencia universitaria responsable. Dichos procesos se refieren a: la normalización de las universidades nacionales, la eliminación de todas las cláusulas

⁷⁶ Fernández Lamarra. *“La educación superior Argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas.* Eudeba. Bs. As. 2003

discriminatorias y proscriptivas, la fuerte expansión de instituciones universitarias en la década de los '90, hasta llegar a la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en 1995.

Por todo ello, algo tenemos que haber madurado como sociedad, y en particular las instituciones universitarias, y deberíamos estar en condiciones de hacernos responsables del ejercicio de la docencia universitaria con todo lo que ello implica. Y lo que ello implica, valga la redundancia, es una responsabilidad social ineludible.

Por empezar, el Estado argentino entiende a la educación superior como un bien público, lo cual se deja entrever en algunos artículos de la Ley N° 24521/95⁷⁷:

De esta ley debemos destacar los siguientes aportes:

- Incluye, por primera vez en la legislación argentina, tanto a la enseñanza superior universitaria como la no universitaria y su articulación.
- Plantea normas para el funcionamiento de la enseñanza universitaria nacional, provincial y privada.
- Establece la evaluación institucional y la acreditación de carreras de grado y de posgrado, para la cual se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).
- Fija las bases para el funcionamiento de los órganos de coordinación y consulta del sistema universitario.
- Establece las normas básicas para las universidades nacionales.
- Brinda las pautas para la diferenciación entre Universidades e Institutos Universitarios.
- Posibilita la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria.

A pesar de la sanción de la ley desde hace 13 años, muchos especialistas coinciden en aseverar que no existe en la actualidad una política específica de educación superior, lo cual impacta en la **formación y perfil de los docentes universitarios**.

Ahora bien... ¿existe una voluntad y demanda claras por parte de los docentes de contar con una formación específica para el ejercicio del rol? Los datos obtenidos en la investigación citada, demuestran que en muchos de ellos no. Evidentemente, estos docentes no ven como una necesidad la formación en pedagogía universitaria, pero la observación empírica de algunos problemas que podrían estar vinculados, pondría en cuestión esta percepción. Dicha observación hace referencia, por ejemplo, a diferencias notorias entre docentes de una misma cátedra respecto a los criterios de evaluación y modalidades de supervisión o acompañamiento docente por parte de los auxiliares y jefes de trabajos prácticos; entre los polos podemos encontrar a aquellos que son mucho más rigurosos tanto en el tratamiento de los temas y bibliografía de la materia como en la evaluación de dichos contenidos, y –en el otro extremo– aquellos que organizan el proceso de enseñanza casi exclusivamente a partir de la demanda de los alumnos; entre ambos polos aparecen por supuesto los distintos matices y modelos pedagógicos.

El último extremo planteado es al que Guillermo Jaime Echeverri hace referencia acerca de la educación en la escuela, lo que podría transferirse al nivel superior:

“La concepción que sostiene que el interés del alumno es el principal conductor de la enseñanza nos lleva a complacer su deseo de reconocerse en la escuela, de enfrentar allí sólo el paisaje familiar. Buscamos interesar a los alumnos en lo que ya les interesa. Dejamos de creer en la posibilidad de encontrar una motivación genuina en la fuerza cognoscitiva y crítica de la cultura. Si el criterio de evitar el aburrimiento es lo que guía el curso, abandonaremos el pasado en aras de lo que es actual, reduciendo la escuela a un lugar de consumo del presente, que aliente la pura expansión de lo que ya se es o, más bien, de lo que se cree ser. Porque la confusa subjetividad juvenil, modelada sobre la base de la apelación consumista y publicitaria, afirma la propia voluntad de ser así como se es, rechazando todo intento de dejarse modificar por los saberes escolares, de confrontarse con la alternativa que ellos pueden representar.”

⁷⁷ Pavón Rico, Patricia. “La Responsabilidad Social en el más alto nivel educativo. Posibilidades para una Pedagogía Universitaria.” Monografía presentada en el marco de la Maestría en Educación Superior (UNLaM). 2007

Como la tecnolatría modernizante nos convence de que el conocimiento está al alcance instantáneo de todos y de que se hace rápidamente obsoleto, pretendemos enseñar "habilidades" en un vacío de saber.

La escuela debe resistir a los prejuicios, a las certidumbres, a la vulgaridad del presente."

Nadie pondría en dudas la necesidad de que un maestro cuente con capacitación específica que lo habilite previamente a su ejercicio docente; este cuestionamiento es incipiente en el nivel universitario. Está comprobado que se requieren de mediaciones pedagógicas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte efectivo, pero existe al mismo tiempo la creencia de que una expertez en la materia de estudio por parte del profesor universitario proporciona todo lo necesario para que el alumno aprenda los contenidos en cuestión, por lo cual se opta por la formación de competencias y habilidades que incentiven la búsqueda de información. Esta postura presenta la debilidad de carecer de una práctica científica en el abordaje de los problemas sociales.

Los desafíos de una pedagogía universitaria remiten a dos cuestiones básicas:

- La sociedad de la información o sociedad del conocimiento
- La modernización de las instituciones de educación superior

Acerca del primer punto, *"somos conscientes de que para enfrentar estos desafíos queda mucho por hacer, pero sabemos que otros países con severas restricciones presupuestarias han diseñado políticas activas para facilitar la incorporación de las TIC a los procesos educativos; en todos los casos el gobierno se fijó la prioridad de desarrollar la ciencia y la tecnología y estableció estrategias para lograrlo".*⁷⁸

El sistema académico trabaja con materias crecientemente especializadas y numerosas, intensivas y extensivas en conocimiento, y que gozan de una autonomía derivada de la inercia.

Respecto al segundo punto, el de la modernización de las instituciones de educación superior, existe un rasgo que llama la atención en cuanto a los criterios de calidad de los perfiles docentes. Un estudio⁷⁹ en el marco de las evaluaciones institucionales externas de las universidades (CONEAU) refiere que:

"Los criterios de evaluación de la calidad de las plantas docentes son uno de los aspectos más variables que pueden encontrarse en los informes analizados.

La calificación académica, dedicación, regularidad y categorización como investigador se destacan como los indicadores más frecuentes para estimar la calidad del cuerpo docente. Aquí es necesario destacar dos cuestiones: a) los criterios enunciados son aptos para apreciar la calidad de un perfil de docente universitario: el del docente-investigador, pero no ocurre lo mismo cuando se trata de profesores adscriptos a carreras profesionalistas que, como contabilidad, derecho y medicina agrupan a casi la mitad de la matrícula universitaria del sistema; b) los criterios indicados no son aplicados de manera homogénea en todos los puntos del sistema de lo que resulta que un profesor titular concursado en la Patagonia sería categorizado como Jefe de Trabajos Prácticos o, a lo sumo, Profesor Adjunto en Tucumán.

Así, puede observarse una cierta sobrecategorización de los docentes/investigadores establecida con criterios no explicitados que tienden a ponderar y compensar la condición de marginalidad cultural y geográfica que adolecen ciertas universidades ubicadas en regiones relativamente alejadas de los centros urbanos tradicionales."

Entendiendo a la **actividad docente** como una **intervención social** no es posible soslayar la responsabilidad ante la sociedad de cumplir con este rol con la mayor ética posible. En este sentido, resultan pertinentes las reflexiones acerca de la dimensión ética del conocimiento y de la acción de Luis Carrizo⁸⁰, donde plantea el necesario acercamiento entre dos términos que están

⁷⁸ María de los Angeles Bruzzone (Asesora de la Secretaría de Políticas Universitarias). "Educación Superior y nuevas tecnologías".

⁷⁹ César Peón y Juan Carlos Pugliese. "Análisis de los antecedentes, criterios y procedimientos para la evaluación institucional universitaria en la Argentina (1996/2002)".

⁸⁰ Carrizo, Luis. "Planta docente. Academicismo / Profesionalismo. Sobre Ética de la Intervención en Ciencias Sociales. Brechas, suturas y desafíos para el Desarrollo Local."

típicamente asociados a dimensiones que el pensamiento clásico ha contribuido a mantener alejadas entre sí: el campo de las tecnologías (que en nuestro aporte haría referencia al perfil docente más vinculado a lo cognoscitivo) y el campo de los valores (más vinculado a la relación docente-estudiante universitario). El primero, amarrado a la objetividad científica y técnica; el segundo adscripto a la reflexión moral y filosófica.

“Hablar de la ética del conocimiento y de la acción impone un tratamiento no idealista de la cuestión ética. En verdad, es posible y necesario deconstruir las proposiciones éticas en abstracto, para advertir su carnadura en la vida cotidiana del conocimiento y en la actividad profesional de la intervención social. Las tres proposiciones que integran el acápite de este capítulo refieren los desafíos a los que nos enfrentamos cuando intentamos una crítica de la intervención social. Por un lado, las trampas de las buenas intenciones; por otro, la necesidad del cuestionamiento permanente; por último, un método de acción no imperialista. En esta triangulación están presentes un modo de conocer, una actitud subjetiva del agente y una definición política de la praxis; es decir, una decisiva relación entre el saber, el deber y el poder.

Desde un punto de vista clásico, ubicado en la torre de marfil de la asepsia y la neutralidad, la ciencia ha estado divorciada del componente político –en el sentido más noble– de su tarea, así como también alejada del objetivo social y humanista de su misión. En el peor de los casos –con sorprendente frecuencia– ha estado más afiliada al Poder del Saber (dicho esto con mayúsculas, es decir, como instituciones de lo social), que a la posibilidad de poder hacer que el saber le brinda. En esta afiliación, el Saber está más orientado –como sugiere Bruno Latour– a mantener el control sobre “la turba indisciplinada”, que a contribuir al avance del conocimiento compartido y pertinente. Una nueva humildad y un nuevo compromiso ético se hace necesario.”

Saber, Deber y Poder, forman parte de una tríada que se manifiesta permanentemente en la labor docente. Creer entonces, que el conocimiento profesional alcanza para formar a otros profesionales en la disciplina de que se trate, implica un reduccionismo del rol docente que puede tornarse peligroso a sabiendas de que, o bien no se logran transmitir los legados históricos (en los términos de Echeverri) porque los alumnos no lo demandan, o bien no se cuenta con los medios pedagógicos necesarios para captar dicha demanda y para transmitir y generar conocimiento científico-técnico, en el ámbito universitario.

Ahora bien... ¿cómo pensar la formación en pedagogía universitaria sin vulnerar uno de los rasgos específicos de la educación superior que es la autonomía y pluralismo de ideas?

Burton Clark⁸¹ es claro al plantear: *“En la educación superior, éstas (las actividades del sistema) giran en torno al conocimiento. La singularidad de la educación superior tiene su origen en la formidable gama de temáticas específicas y sus tendencias autónomas y autogeneradas que debemos comprender en sus propios términos. Uno de sus esfuerzos centrales, la creación de conocimiento, escapa a nuestra comprensión si no captamos el hecho de que ‘la diferencia y la pluralidad son componentes integrales del universo moral del descubrimiento y la invención’ (Ralf Dahrendorf, Life Chance, p. 157). En los diversos campos del conocimiento, la búsqueda académica del progreso conduce a visiones alternativas del mundo. La incertidumbre, antes que la verdad, caracteriza las fronteras del conocimiento, y los mortales solamente pueden ofrecer aproximaciones diversas y cambiantes de la verdad. El conocimiento permanecerá como sustancia imperfecta y dividida. Buscando en sus fisuras y fallas nos acercamos a la causa profunda de las extrañas costumbres del sistema de educación superior.”*

⁸¹ Burton Clark. Op. Cit.

Podemos concluir, entonces, que en pos de dicha autonomía y pluralismo que son las que permiten el avance de la ciencia y de la educación superior, es que debemos asumir la responsabilidad social de la labor docente universitaria, en la cual:

- se conozca el contexto de la educación argentina y sus antecedentes;
- se cuente con información para poder “leer” la institución universidad donde se ejerce la actividad docente.
- se sepa formular un currículo como articulador de prácticas diversas;
- se generen procesos de mediación pedagógica y estrategias didácticas apropiadas y modernizadas.
- se comprenda la necesidad de realizar un contrato didáctico entre docente-estudiante, materializado en el proyecto de cátedra;
- se pueda “enseñar a aprender”, generando un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje;
- se valore la evaluación en cuanto a la definición de contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales), criterios, parámetros y modalidades de información de los resultados de la misma.

El logro de estos puntos implica claramente una construcción colectiva ya que no sería posible a partir de decisiones unipersonales. Por ejemplo, el “formular un currículo que articule prácticas diversas” requiere del aporte (puntos de vista, posiciones teórico-ideológicas, metodologías, etc.) de los agentes de dichas prácticas. Y es esa construcción colectiva lo que caracteriza a la responsabilidad social a la que hacemos referencia, no apelando a ella por una moda, sino por el impacto de las acciones de la actividad docente en la misión universitaria hacia la sociedad.

Al respecto, François Vallaëys⁸² manifiesta lo siguiente acerca del concepto de responsabilidad social:

“Todos los documentos publicados y presentaciones en eventos públicos académicos o empresariales dicen lo mismo: no es Filantropía. Tanta insistencia merece nuestra atención. ¿Por qué sería tan importante distinguir la responsabilidad social de la benevolencia filantrópica, si las dos se reclaman de las actitudes éticas? ¿Acaso “filantropía” (literalmente el amor a los humanos) se habría vuelto una mala palabra, algo que ya no deberíamos buscar practicar? No. Lo que hay que entender detrás de esta distinción es que la responsabilidad social se refiere a un modo de comprender la ética diferente del habitual.

La ética de la Responsabilidad Social:

1. La ética que le corresponde a la responsabilidad social no es una ética de la intención (soy bueno si tengo buenas intenciones) si no una ética de la acción y de la responsabilidad por las consecuencias inmediatas y a futuro de la acción (soy bueno si mis acciones tienen buenos efectos, sin importar mis intenciones personales, mis motivos para realizarlas).

2. La ética que le corresponde a la responsabilidad social no se refiere meramente a la relación causa-efecto unidireccional (será buena una acción cuya meta tendrá en vista un efecto directo y preciso bueno, y cumplirá con realizarlo eficazmente) es decir que no se limita al binomio medio-fines, si no que abarca al campo de todos los efectos colaterales y retroacciones posibles generados por la acción, que ésta tenga como propósito explícito producir estos efectos, o que los descubra casualmente una vez realizada (será buena una acción cuyos efectos en su determinado campo producirá retroacciones positivas para el campo).

3. Por eso, la ética que le corresponde a la responsabilidad social no es una ética en sentido tradicional, como en el caso de la filantropía, que sólo se preocupa por la buena voluntad del agente y su capacidad de emplear los medios adecuados para lograr un fin bueno en sí mismo, tal como lo había previsto el agente. La responsabilidad social parte de una visión sistémica y holística del entorno del agente. La intencionalidad unívoca del agente voluntario se diluye ahí en un sistema complejo de retroacciones múltiples, de impactos en cadena, que se

⁸² François Vallaëys. “La Responsabilidad Social de las organizaciones.”

trata de gestionar más que de querer realizar o controlar. Es la noción de "ecología de la acción" de Edgar Morin.

?Cómo hacer para que la responsabilidad social no se transforme en una fachada? Esta es una pregunta que nos importa a todos nosotros universitarios responder de manera clara, empezando por casa: No hagamos de la responsabilidad social universitaria una fachada de benevolencia fácil para encubrir prácticas académicas y administrativas incongruentes. Es todo el sentido del necesario esfuerzo de "diagnóstico del Ethos oculto" que estamos tratando de promover aquí. Lo primero que debemos de superar es el debate sofista de si la responsabilidad social puede ser obligatoria o si tiene que ser voluntaria. Es tan burdo como de preguntar si la honestidad tiene que ser obligada por ley o si debe ser sólo un asunto ético personal. Mientras dependa casi exclusivamente del buen querer y la iniciativa de los directivos de la organización, la responsabilidad social no logrará escapar del patrón de conducta voluntaria y voluntarista de la filantropía, que, por muy buenas intenciones que se tenga, no dejará de ser (1) poco sostenible en el tiempo, (2) discutible en sus impactos, (3) de poca relación con la organización misma, y (4) siempre interpretable de distintos modos en cuanto a las reales intenciones que la animan.

Sólo tendrá solidez cuando logre penetrar la cultura de los actores de las organizaciones, principalmente los colaboradores internos y los usuarios directos (consumidores, clientes). Cuando la mayoría de los consumidores sean conscientes, informados y exigentes. Cuando la mayoría de los empleados estén formados en el tema y se comportarán desde dentro como líderes vigilantes de las iniciativas, la responsabilidad social se volverá ya no un lujo, una excepción, sino lo "normal", "lo que la gente hace", es decir el Ethos común de las organizaciones. Es por eso que el factor educativo e informativo es clave, y depende en gran medida de las universidades introducir el tema en la formación básica como avanzada de los estudiantes, porque son los futuros consumidores conscientes y empleados responsables de las organizaciones.

Considerando las argumentaciones precedentes, le cabe a la Universidad entonces el propender políticas activas para que los docentes asuman la responsabilidad social de sus acciones en el ejercicio del rol, y un buen comienzo parecen ser las instancias de formación. Es esto mucho pedir a las organizaciones universitarias cuando ni los mismos docentes asumen la necesidad de formarse como tales? En fin... es un debate que requiere profundizarse.

En la actualidad los establecimientos estatales y privados que componen el sistema universitario, integran un conjunto que presenta, entre otras la siguiente característica preocupante: la escasez de procesos de evaluación pedagógica y de satisfacción de los usuarios del sistema (estudiantes, docentes, administrativos), ha sido en este sentido en el que también se ha orientado el proceso de investigación-acción.

El sistema debería asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia de los estudiantes, sin desconocer que las universidades son instituciones académicas y meritocráticas, donde la calidad se relaciona estrechamente con estándares básicos de competencias pedagógicas de los docentes y requisitos de aprendizaje de los estudiantes (factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales), asociados al uso intensivo de las nuevas tecnologías y las redes de comunicación.⁸³

Por lo tanto, el no considerar los déficits en las competencias pedagógicas de los docentes haría peligrar la elección de los estudiantes por la unidad académica de que se trate y su permanencia en la carrera.

En este contexto, las nuevas tecnologías de información y comunicación se presentan como un potencial poco explorado por los docentes (al menos en lo relevado en la investigación citada), lo cual se constituye en un asunto pedagógico y didáctico por resolver. Algunos docentes alegan que la mediación tecnológica les impide la interacción que necesitan sostener con los estudiantes.

Aún así, lejos parecen estar los docentes de referencia de contar con herramientas para la educación a distancia, con las nuevas tecnologías para la información y comunicación disponibles, y carecen de capacidades aprendidas en este sentido por experiencias propias de formación. Una evidencia de ello es la dificultad que se ha presentado hasta no hace muchos años (2003-2004) para el uso frecuente del correo electrónico como medio de comunicación al interior del equipo de cátedra. Podría aseverarse que ello ha sido superado en la actualidad, aunque quedan por utilizarse una diversidad de recursos tecnológicos existentes.⁸⁴

La docencia en el nivel superior significa enseñar en el más alto nivel. En este sentido *el alumno recibirá una formación científica y humanista que le permitirá insertarse en las fronteras del conocimiento cualquiera sea la orientación que elija. En cambio la formación profesional puede implicar simplemente una buena capacidad para dominar conocimientos y técnicas especializadas. Aquí es donde se abre el abanico de misiones que una universidad puede adoptar. No todas se proponen lo mismo. Las ciencias humanas y sociales tienen hoy tanta importancia como las ciencias naturales y las ingenierías. Podría decirse inclusive que en las próximas décadas es necesario invertir mucho más en estos campos tradicionalmente discriminados en la asignación de recursos si queremos resolver problemas cruciales de la sociedad.*⁸⁵

Ahora bien, al “más alto nivel” de enseñanza deben poder acceder los distintos sectores de la sociedad, no sólo como estudiantes sino como diversos actores que interactúan con la universidad. Es este encuentro entre sociedad-universidad uno de los pilares donde los docentes universitarios pueden poner el énfasis (a modo de misión institucional).

Pero el cambio necesario también remite a modificaciones de la dinámica intrauniversitaria. En este sentido se han observado algunos avances al interior de la Licenciatura en Trabajo Social, y al interior de las prácticas mismas, como por ejemplo la creación del área de prácticas dentro de la coordinación de la carrera, la aplicación de un instrumento al iniciar cada cuatrimestre para el estudio del perfil de ingreso del estudiante en cada cátedra de las prácticas (aunque sólo en los niveles I y II), una mayor y mejor articulación entre los distintos niveles de práctica y las mismas y la coordinación de la carrera, una incipiente articulación con otro tipo de materias, un análisis del perfil institucional de los centros de práctica más riguroso, entre otros.

Partiendo de que la renta educativa es un producto social, como tal debe ser objeto de políticas públicas y debate ciudadano; es falso y peligroso suponer que los estudios superiores son privilegio de los que disponen de capacidad y recursos económicos⁸⁶, lo cual es un asunto bastante claro para el trabajo social. Es esta una forma concreta de la tan mentada democratización del conocimiento.

Lejos de homogeneizar el conocimiento, en la actualidad se habla de la convivencia de saberes distintos. La Universidad no parece funcionar como “universitas” en el sentido amplio de su palabra que engloba todos los saberes.⁸⁷ Tanto la diferenciación entre enfoques, metodologías, modelos educativos, como la propia diferenciación institucional (entre las distintas universidades), son la expresión de las nuevas demandas sociales. En este sentido, se requieren también nuevas competencias pedagógicas en los docentes, capaces de convivir y recrear a partir

⁸⁴ NTIC's -Presentación PPT- Seminario “Políticas Públicas” de la Especialización en Docencia Universitaria, 2007, UNLaM

⁸⁵ Augusto Pérez Lindo. Gestión del Conocimiento y Universidad. 2005. En Seminario “Políticas Públicas” de la Especialización en Docencia Universitaria, 2007, UNLaM

⁸⁶ Juan Carlos Pugliese. Reforma del Estado y reforma universitaria. 2000. En Seminario “Políticas Públicas” de la Especialización en Docencia Universitaria, 2007, UNLaM

⁸⁷ Claudio Rama (Director del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)). Ponencia presentada en el Seminario Internacional “La Universidad hoy: desafíos y oportunidades”, ORUS, Caracas 27-29 de septiembre 2005

de las diferencias; es decir capaces de ser verdaderos gestores del conocimiento, que provean aquello que se espera de los egresados universitarios actuales: capacidades para incrementar conocimientos con pensamiento crítico y evaluador, y visión estratégica de los escenarios futuros⁸⁸. Todo ello sin perder de vista, y hasta recuperando la misión tradicional de la universidad, como centros de valoración del conocimiento, con lo cual:

- Exaltaron la importancia del conocimiento para la sociedad.
- Transmitieron el valor de la honestidad intelectual.
- Practicaron el apego a las verdades.

La calidad de la enseñanza no debería reducirse entonces a los parámetros mercantilistas de la competencia institucional, a las escasas definiciones de las políticas públicas universitarias, si no que deberá contemplar, entre otros factores, la gestión y democratización del conocimiento, asumiendo en primer lugar una posición autocrítica acerca del desempeño docente. Pues no hay cambio posible si no reconocemos qué es lo que hay que cambiar, y no hay posibilidad de demandar claridad y decisión en las políticas públicas en el nivel superior si no somos partícipes del debate.

⁸⁸ Juan Carlos Pugliese: Universidad y sociedad del conocimiento. En Seminario “Políticas Públicas” de la Especialización en Docencia Universitaria, 2007, UNLaM

Referencias bibliográficas

1. Aguayo Cuevas, Cecilia. Fundamentos teóricos de la sistematización. *Revista de Trabajo Social*. No. 61. 1992.
2. Aguerrondo, Inés & Paula Pogré. 2001. *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Editorial Troquel S.A.: Buenos Aires.
3. Albert, V. y otros: *El oficio del asistente social (Análisis y pistas de acción)*. en Revista de Trabajo Social Perspectivas. Universidad Católica Blas Cañas. Año 3, No. 5. Setiembre 1997.
4. Allen, Ivonne (Dirección). Investigación “Una práctica profesional reflexiva, 55/A155”. Programa de Incentivo al Docente investigador 2006-2007. UNLaM.
5. ----- *Autoridad, legitimidad para brindar la repuesta adecuada en Niñez en Riesgo*. Fundación Diario La Nación, Suplementos Solidarios, sábado 24 de julio de 2004.
6. ----- Práctica profesional, proceso de trabajo e identidad. Jornadas. Universidad Nacional de La Matanza. 29 09.1999.
7. Alles, Martha. 2002. *Gestión por competencias: el diccionario*. Granica: Buenos Aires.
8. Apel J. 2001. *Evaluar e informar*. Editorial Aique: Buenos Aires
9. Araujo, Sonia Marcela. 2005. Ciclos Generales de Conocimientos Básicos: algunas hipótesis desde la perspectiva de la innovación y la gestión curricular.
10. Aylwin de Barros, Nydia; Jiménez de Barros, Mónica; Quesada de Greppi, Margarita. 1999. *Un enfoque operativo de la metodología de trabajo social*. Lumen /Humanitas: Buenos Aires.
11. Barcena, Fernando; Gil, Fernando; Jover, Gonzalo. 1999. *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Desclée de Brouwer: Bilbao.
12. Bernstein, B. (1996); *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata, S.L., Madrid, 1998.
13. Birgin, Alejandra. 1999. *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Editorial Troquel. S.A.: Buenos Aires.
14. Bixio C. 1998. *Enseñar a aprender, construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Homo Sapiens Ediciones: Buenos Aires.
15. Burton, Clark. 1983. *El sistema de ecuación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Editorial Patria: Méjico.
16. Camillioni A. 1999. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Editorial Paidós: Buenos Aires.
17. Carballada, Alfredo. 2007. *Escuchar las prácticas*. Editorial Espacio: Buenos Aires.
18. Chevallard, 1998. Acerca de la noción de contrato didáctico, síntesis textual de la conferencia brindada en la Faculté des Sciences Sociales de Huminy” (fragmento).
19. Caruso, Marcelo & Inés Dussel. 1998. *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapeluz Editora S.A.: Buenos Aires.
20. Coria, A y otros: *Curriculum e Investigación en Trabajo Social*. Espacio Editorial. Buenos Aires, 1999.
21. Coutel, Charles. 2006. *¿Por qué aprender?* Ediciones del Signo: Buenos Aires.
22. CONEAU. 21. Informe Final de Evaluación Externa de la Universidad Nacional de La Matanza. Buenos Aires, Abril 2007.
23. CONEAU. *Lineamientos para la Evaluación Institucional*. Resolución N° 094-
24. “Curso sobre Responsabilidad social universitaria”. BID / Red Ética y Desarrollo. 2007. Documentos en CD.
25. ----- Carrizo Luis. Sobre la Ética de la Intervención en Ciencias Sociales
26. ----- Vallaeys François. La responsabilidad social de las organizaciones

27. Davini, M.C.: Docentes, didáctica y reformas educativas: cuestiones para la reflexión. En Versiones, *Revista del programa UBA y los Profesores secundarios*. No. 3-4 (primer semestre 1995).
28. Dirección General de Cultura y Educación. Evaluación de los Aprendizajes. Aportes para la reflexión de los profesores de Nivel Superior. 2000
29. Documento: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias. *Políticas para una universidad de calidad, comprometida con su función social e innovadora*. 2005. En Seminario “Políticas Públicas” de la Especialización en Docencia Universitaria, cohorte 2007-2008, UNLaM.
30. Elliot, John. (1991): *Cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata S.L., Madrid 1993.
31. Escuela Salesiana Patagónica. 2004. *Educación en valores: una urgencia. Fundamentos, estrategias, propuestas y alcances*. e.d.b. Educación. Colección Didáctica: Buenos Aires
32. Feldfeber, M.: Formación de profesores y calidad de la educación. en Versiones, *Revista del programa UBA y los Profesores secundarios*. No. 3-4 (primer semestre 1995).
33. Fernández Lamarra. 2003. La educación superior Argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas. Eudeba: Buenos Aires.
34. Ferrari, Héctor; Luchina, Isaac; Luchina, Noemí. 1979. *Asistencia institucional. Nuevos desarrollos de la Interconsulta médico-psicológica*. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires.
35. Fuentes, Patricio; Ayala, Amalia; de Arce, José y Galán, José I. 2003. *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. Ediciones Pirámide: Madrid.
36. Garza Mercado, Ario: 1995. *Manual de Técnicas de Investigación*. En: CELATS. Programas de Formación Profesional. “Gerencia Social y programas de bienestar”. Módulo I. Lima. Perú.
37. Krotsc, Pedro. 2001. *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
38. Gvritz S. y Palamidessi M. 2002. *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Aique Grupo Editor: Buenos Aires.
39. Healy; K. (2000): *Trabajo Social: Perspectivas contemporáneas*. Ediciones Morata, S.L., Madrid, 2001.
40. Huberman, S. 1999. *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Editorial Paidós SAICF, Buenos Aires.
41. Imbernón, Francisco. 1994. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial GRAÓ, de Serveis Pedagògics: Barcelona.
42. Jaim Etcheverry, Guillermo. Saber, educación y jerarquías. La Nación Cultura 09-08.2000
43. Kisnerman, Natalio; Serrano Castañeda, José. 1987. *Teoría y Práctica del Trabajo social. Didáctica para el Trabajo Social*. Humanitas: Buenos aires
44. Krmpotic, C. (Dir), Tonón, G. De la Fare, M. Allen I. 1997. *La inserción actual de los Trabajadores Sociales en el mercado de trabajo*. Mimeográfica, Buenos Aires.
45. Krmpotic, Claudia S. 1999. El sentido de la acción social, en Teoría y práctica del Trabajo Social. Conceptos y tendencias. Grupo Milenium. Buenos Aires Pág. 5
46. ----- . 1999. *Teoría y práctica del Trabajo Social. Conceptos y tendencias*. Grupo Editor Tercer Milenio: Buenos Aires.
47. Longworth, Norman. 2005. *El aprendizaje de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Editorial Paidós: Barcelona

48. Majos, Angélica; Mondragón, Jasone; Serrano, Ma. Teresa; Trigueros, Ma. Isabel. 1993. *Guías prácticas de Trabajo Social de segundo y tercer curso*. Siglo XXI de España Editores. S.A: Madrid.
49. Marquis, Carlos. 2002. Nuevos proveedores de educación superior en Argentina y Brasil. CONICET. Buenos Aires, Agosto 2002.
50. Martí, Eduardo. 2005. *Desarrollo, cultura y educación*. Amorrortu editores: Buenos Aires.
51. Martínez de Pisón, José & Andrés García Inda. 2003. *Derechos fundamentales, movimientos sociales y participación. Aportaciones al debate sobre ciudadanía*. Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñate/Dykinson: Madrid.
52. Martínez Nogueira, Roberto. Informe preparado para la CONEAU (con la colaboración de Norberto Góngora). Buenos Aires 1999.
53. Montero, Maritza. 2006. *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Editorial Paidós SAICF: Buenos Aires
54. Morin., Edgar. 1999. *La cabeza bien puesta. Reformar la reforma. Reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión SAIC, Buenos Aires.
55. Nicastro, Sandra; Andreozzi, Marcela. 2003. *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Editorial Paidós: Buenos Aires.
56. NTIC's –Presentación PPT-. Seminario Políticas Públicas de la Especialización en Docencia Universitaria, 2007, UNLaM.
57. Ocaña Moral Ma. T.; Quijano López, R.; Pérez Ferra, M: Vida Sagrista, L.C.; *El docente en la universidad: ¿Cómo enseñar cuando no te han enseñado a hacerlo?* Universidad de Jaén (06/06/2005)..
58. Parcerisa, Artur. 1999. *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Editorial GRAÓ, de Serveis Pedagògics: Barcelona.
59. Augusto Pérez Lindo. Gestión del Conocimiento y Universidad. 2005. En Seminario "Políticas Públicas" de la Especialización en Docencia Universitaria, 2007, UNLaM.
60. César Peón y Juan Carlos Pugliese. Análisis de los antecedentes, criterios y procedimientos para la evaluación institucional universitaria en la Argentina (1996/2002).
61. Picornell Lucas, Antonia. *Las prácticas profesionales en Trabajo Social. Implicaciones de la convergencia europea*. Universidad de Salamanca. versión html wzas.unizar.es/. 2006.
62. Plan de Acción II Cumbre de las Américas. Santiago, Chile, Abril 1998. En "El lugar de la Educación y el conocimiento en las estrategias de desarrollo. Una recopilación del debate de la década 1990-1999"
63. Pugliese, Juan Carlos 2003. Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica y Grupo Montevideo. Educación Superior, Globalización y Nuevas Tecnologías. Globalización de Políticas Nacionales de Educación Superior. 2003.
64. ----- . Presentación Expocampus: Evaluación de la calidad y la acreditación de la educación a distancia en enseñanza superior. Madrid – 12 de mayo de 2004
65. ----- Universidad y sociedad del conocimiento. En Seminario "Políticas Públicas" de la Especialización en Docencia Universitaria, 2007, UNLaM.
66. -----y César E. Peón. El sistema universitario argentino. Una agenda para acordar los cambios que reclaman los tiempos. En Seminario "Políticas Públicas" de la Especialización en Docencia Universitaria, 2007, UNLaM.
67. ----- . Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina. 4to Congreso Internacional de Educación Superior UNIVERSIDAD 2004 (2 al 6 de febrero, La Habana, República de Cuba)

68. ----- Conferencia “La Educación Superior como garante del despegue nacional. Políticas para una universidad de calidad, comprometida con su función social e innovadora”. Consultora VOX POPULI. Ushuaia, 2005
69. ----- “Reforma del Estado y reforma universitaria. 2000”. En Seminario “Políticas Públicas” de la Especialización en Docencia Universitaria, 2007, UNLaM.
70. Rama, Claudio. (Director del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)). Ponencia presentada en el Seminario Internacional “*La Universidad hoy: desafíos y oportunidades*”, ORUS, Caracas 27-29 de septiembre 2005
71. Rancière, Jacques. 2002. *El maestro ignorante*. Laertes: Barcelona
72. Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (RED). Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. Banco Interamericano de Desarrollo. “Llamado a aspiraciones. Concurso regional. Programa de Apoyo a Iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria, Ética y Desarrollo.
73. Roselli, Néstor. 2002. *Comparación experimental de tres modalidades de tutoría docente*. IRICE/Facultad de Ciencias de la Educación. UNER: Rosario, Argentina.
74. Rozas Pagaza, Margarita 1998. *La inserción es conocimiento* en El proceso metodológico en la intervención profesional. Espacio Editorial.: Buenos Aires.
75. Sagastizabal, María Ángeles & Claudia L. Perlo. 2002. *la investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. La Crujía ediciones: Buenos Aires.
76. Schlemenson, Silvia. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz editora: S.A.: Buenos Aires.
77. Siufi García, Gabriela. Tesis de Maestría: Panorama Internacional sobre la Educación Superior Universitaria. FLACSO. 2006.
78. Steiman J. 2004. *Los proyectos de cátedra*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Mimeo.
79. Trianes, María Victoria; Muñoz, Ángela y Manuel Jiménez. 2006. *Competencia social: su educación y tratamiento*. Ediciones Pirámide: Madrid.
80. Toribio, Daniel. Documento sobre la Estructura Académica, como aporte teórico-metodológico sobre evaluación institucional universitaria para la CONEAU, Buenos Aires. 1999
81. Trevithick, Pamela. 2002. *Habilidades de Comunicación en intervención social. Manual práctico*. Narcea S.A. de Ediciones: Madrid.
82. Universidad Nacional de la Matanza “*Cualificación y articulación de saberes en Trabajo Social*”. Programa de Incentivos/SPU y UNLaM 1998/1999 - 55/A036. Directora Dra. Claudia S. Krmpotic.
83. Universidad Nacional de La Matanza. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Carrera de Trabajo Social. Programa de la Asignatura Práctica I - 1610 (Individuo y Familia). 2º Cuatrimestre 2005/Cátedra: Allen
84. Universidad Nacional de La Matanza. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Carrera de Trabajo Social. Programa de la Asignatura Práctica II- 1613 (Grupo y Comunidad) 2º Cuatrimestre 2005/Cátedra: Allen.
85. UNLaM. “Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010.”
86. UNLaM – Dirección de Graduados. Programa de Capacitación y Actualización Docente para Graduados. Módulo teórico. Año 2007.
87. UNLaM Resolución 352/07.
88. UNLaM Estatuto .
89. Valdez, Ximena. *Las cuentas pendientes de la sistematización*, en Revista de Trabajo Social, Chile, 1992,
90. Vélez Restrepo, Olga L. 2003. *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y*

- tendencias contemporáneas*. Espacio Editorial: Buenos Aires.
91. Zmuda, Allison; Kuklis, Robert; Kline Everett. 2006. *Escuelas en transformación. Hacia una cultura de mejora continua*. Paidós: Buenos Aires
92. Zabala Vidiella A. 2003. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial. Graó: Madrid