



Código	FPI-002
Objeto	Protocolo de presentación de proyectos de investigación SIGEVA UNLaM
Usuario	Director de proyecto de investigación
Autor	Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNLaM
Versión	5
Vigencia	04/09/2023

**Unidad Ejecutora:
Humanidades y Ciencias Sociales**

**Programa de acreditación:
CyTMA2**

Título del Programa de Investigación¹:

Director del Programa:

Título del proyecto de investigación:

Las organizaciones y las comunidades, sus prácticas y la formación en Trabajo Social. Experiencias y desafíos en el escenario actual.

PIDC:

Elija un elemento.

PII

Elija un elemento.

Director del proyecto:

Lic. Lorena Martín

Co-Director del proyecto:

Mg. Claudia Torres

Integrantes del equipo:

**Lic. Ma. Fernanda Elvira, Lic. Nadia Belén Romero, Lic. Paula Evangelina Pellegrino,
Lic. Melina Mora Aruj, Lic. Ma. Florencia Fusca, Lic. Ma. Victoria Farías,**

Fecha de inicio: 1°-01-23

Fecha de finalización: 31-12-25

¹ Completar solo en caso de que el presente proyecto se encuadre en el marco de un Programa de Investigación

1-Cuadro resumen de horas semanales dedicadas al proyecto por parte de director e integrantes del equipo de investigación:²

Rol del integrante	Nombre y Apellido	Cantidad de horas semanales dedicadas al proyecto	Graduado UNLaM	
			Si	No
Director	Lorena Martín	18	X	
Co-director	Claudia Torres	12	X	
Director de Programa				
Docente-investigador UNLaM	Ma. Fernanda Elvira	8		X
	Nadia Romero	6	X	
	Paula Pellegrino	7	X	
	Melina Aruj	7	X	
	Ma. Florencia Fusca	6	X	
	Ma. Victoria Frías	6	X	
Investigador externo ³				
Asesor-Especialista externo ⁴				
Graduado de la UNLaM ⁵				
Estudiante de carreras de posgrado (UNLaM) ⁶				
Alumno de carreras de grado (UNLaM) ⁷				
Personal de apoyo técnico administrativo				

2-Plan de investigación

2.1 Estado actual del conocimiento:

Desde el año 2017 este equipo docente estudia el último tramo de las prácticas formativas en la carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Matanza. Buscamos generar conocimiento que se insumo para la mejora de las propuestas pedagógicas de las asignaturas Práctica III (Organizaciones), Práctica IV (Planificación y Proyectos) y Trabajo Social IV (Grupo y Comunidad), donde desarrollamos nuestra tarea como educadoras, y la incidencia que se establece

² Incluir todos los integrantes del equipo de investigación, agregando tantas filas para cada rol de integrante del equipo de investigación como sea necesario.

³ Deberá adjuntar FPI 39 debidamente firmados.

⁴ Idem nota 2.

⁵ Idem nota 2

⁶ Adjuntar certificado de materias aprobadas de estudiantes de carrera de posgrado.

⁷ Adjuntar certificado de materias aprobadas de estudiantes de carrera de grado.

en el marco de la relación de nuestra Universidad con su comunidad, territorio y las diferentes organizaciones tanto públicas como de la sociedad civil.

El presente proyecto continúa un trayecto que comenzó con el proyecto “Escenarios, actores e intervención en la práctica preprofesional. Una mirada a la formación de las y los trabajadores sociales en el último tramo de la carrera de grado.”, donde pudimos analizar la propuesta pedagógica desde la perspectiva de las docentes y estudiantes, en los momentos que consideramos centrales en el desarrollo de las prácticas formativas. Continuamos luego con el proyecto “Las organizaciones como escenarios de prácticas formativas en Trabajo Social. Reflexiones en torno a sus perspectivas y especificidades.”, cuyo informe final se encuentra actualmente en elaboración. Allí profundizamos la caracterización de las organizaciones – centros de prácticas identificando aspectos significativos para el proceso de enseñanza – aprendizaje en nuestra propuesta formativa, especialmente en las especificidades que tienen en su acción y las perspectivas transversales que operan en ellas, y que son visibilizadas a partir de la incorporación de las y los estudiantes en sus procesos de intervención.

En esta tríada que forman las docentes y estudiantes, junto a referentes institucionales, profundizamos en esta línea de investigación el análisis en la propuesta pedagógica, la relación comunidad – universidad, y las capacidades de incidencia mutua para la transformación social.

La formación profesional del Trabajo Social, a lo largo del desarrollo histórico de la profesión, ha estado siempre en debate y discusión. Esta discusión no está resuelta ni se acaba puesto que la misma se configura constantemente a partir del proceso socio histórico en que se enmarca (Chinchilla Montes, 2012). Por eso, frente al actual contexto de instauración de una nueva hegemonía neoliberal de carácter global se torna imprescindible volver a pensar la formación de los/las trabajadores/as sociales.

La profundización de la lógica de mercado embate contra los derechos sociales, económicos y culturales, y de esta forma la necesidad de fortalecer la protección social interpela al trabajo social como disciplina, y consecuentemente a la formación universitaria actual de los/las trabajadores/as sociales. En este aspecto, Arias (2012:13) nos propone mirar la articulación de los “procesos de formación, procesos de investigación, procesos de extensión, de acuerdo con las nuevas demandas que identificamos con lo público estatal”. Los escenarios actuales, donde el Estado siempre está presente, cómo parte del problema o como parte de la solución (Boaventura, en Arias, 2012), nos requieren aportes a la intervención, como profesionales y como educadores/as. Si bien Arias se hacía este planteo de cara a un modelo de Estado intervencionista que hoy está nuevamente puesto en cuestión, entendemos que es necesario que continuemos “debatiendo, investigando, proponiendo (Arias, 2012)”, de cara a la transformación social que nos convoca.

La universidad tiene aquí un rol central. La transformación social requiere de profesionales críticos, reflexivos, comprometidos con los sectores populares, que no reduzcan su acción a ser portadores de conocimientos específicos y un conjunto de habilidades, sino que su saber esté orientado hacia la creación de escenarios de oportunidad para más desarrollo, más participación y más inclusión social.

Lo que denota claramente su rol político. En este sentido, la formación de los/las trabajadores/as sociales, guarda en sus diseños curriculares un espacio central para las asignaturas que conforman el eje de las prácticas, asignaturas en las que se pone en juego la esencia disciplinar en tanto fuente política, teórica y metodológica.

La discusión sobre las prácticas de formación es inacabada, ya que los actores cambian, las relaciones sociales se restablecen, y por lo tanto, quienes están, quienes se van y quienes vienen son diferentes, modificando continuamente los significados de la acción. De esta manera, reafirmamos el planteo de Casalvieri (2012) “Y, quizás, sea esto lo que caracterice o torne distintivo el proceso de prácticas de formación: lo inacabado, lo siempre en construcción”.

Consideramos a las prácticas formativas como un eje central de la formación en Trabajo Social, dado que en dicha instancia se integran todas las capacidades necesarias para el desarrollo profesional, y por ello continuamos en esta línea investigativa como docentes de la carrera en la Universidad Nacional de La Matanza.

En estas prácticas, no se plantean experiencias de laboratorio para que los estudiantes aprendan a implementar técnicas, ni se transitan situaciones “simuladas” (Litwin, 2008) sino reales, por lo tanto, no pueden simplificar, eludir o recrear los contextos, la historia, los sucesos, los objetos y/o sujetos de la realidad, evitando consecuentemente e intencionalmente la existencia de una práctica pre acordada, programada o predictiva. Se promueve la inserción en escenarios reales que impliquen acuerdos, conflictos, negociaciones y articulaciones con el resto de los actores intervinientes y por ello se elige a las organizaciones sociales como el espacio en donde los/las estudiantes llevan a cabo sus prácticas, entendiendo que son “mediadoras activas en el aprendizaje individual y colectivo” (Davini, 2008). Por lo tanto, la organización social como estrategia de enseñanza tiene como principal objetivo que la/el estudiante sea, en palabras de Davini, un “aprendiz social” requiriendo para ello ineludiblemente la participación social de otros/as y del contexto.

En estos escenarios reales, practicantes, docentes y referentes institucionales, se constituyen en los actores que se relacionan y toman decisiones que direccionan la intervención según sus intereses y fundamentos. Según las particularidades de cada experiencia esta red se ve enriquecida por el accionar de otros actores con quienes también se interviene, y que suman su voz y voto a lo largo de todo el proceso, fortaleciendo la capacidad transformadora de la profesión. De esta manera se conforma un proceso de construcción colectiva que implica la reflexión, la interacción y el trabajo solidario entre los diversos actores que comparten consensuadamente un objetivo en común basado en líneas de acción y propuestas de intervención (Litwin, 2008).

Los/las estudiantes que se suman a estos procesos, superada paulatinamente la lógica de “perplejidad inicial” (Guber, 2004), comienzan a insertarse en las tareas cotidianas de la organización centro de

prácticas, no circunscriptos/as a la dimensión instrumental, sino reflexionando, interpelando y operando en todas las dimensiones que presenta la intervención.

2.2. Problemática a investigar:

El proceso de prácticas formativas que nos ocupa en las Prácticas III y IV ocurre en un espacio específico que se construye en la relación entre el aula y la comunidad, y la organización en la que se desarrollan las acciones; y en un contexto social y territorial específico, donde estudiantes, referentes y docentes establecen sus relaciones en el marco de la intervención social. Esto asume características que son particulares en cada experiencia, pero que a la vez responden a objetivos más amplios. Esta complejidad enriquece el aprendizaje, pero necesita ser observado y analizado con el objetivo de la permanente mejora. Si bien esta mirada sobre las prácticas es parte de la tarea docente, se ha decidido considerarlo como objeto de estudio para esta investigación, porque se encuentran indicadores de nuevo conocimiento producido en el espacio de la práctica que se espera profundizar en este proceso, más allá de la evaluación permanente en el aula. Ingresar a la propuesta pedagógica desde una mirada investigativa permitirá abordarla desde otra lógica diferente a la habitual, y recuperar desde allí la mirada de los actores involucrados en este espacio particular en el que se conforma la relación universidad - comunidad. El desafío de pensar la propuesta pedagógica de las prácticas como objeto de estudio se impuso, con el objetivo central de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, contemplando particularmente la joven generación de docentes supervisoras que se inician también como investigadoras.

En el presente proyecto de investigación pretendemos avanzar en el campo formativo del Trabajo Social nos permita continuar mejorando las practicas pedagógicas. Consideramos necesario enriquecer las prácticas formativas, revisar la propuesta y sus resultados, tanto en su pertinencia como en su viabilidad. Y para ello, se hace indispensable conocer las fortalezas y debilidades que presentan las organizaciones y las comunidades como actores y como escenario de aprendizaje.

En este nuevo tramo del desarrollo de nuestra línea de investigación haremos foco en las experiencias de prácticas formativas actuales, y en cómo sus prácticas se constituyen en desafíos que contribuyen al aprendizaje en Trabajo Social. En el marco de este nuevo proceso neoliberal en la administración pública nacional, y las tensiones en las que se encontrarán los actores de las políticas sociales, interpelados en sus sentidos y en sus lógicas de intervención, en la escasez de recursos y las tensiones con otros niveles de gobierno, afectarán las condiciones en las que desarrollaremos los procesos de enseñanza aprendizaje desde la Universidad Pública.

Nuestro trabajo docente requiere continuar siendo fortalecido para continuar mejorando la supervisión de las experiencias, el proceso individual y grupal de las/os estudiantes, el desarrollo de los proyectos de intervención, considerando a las prácticas formativas como un dispositivo educación y de transformación social, en lo organizacional y en lo comunitario. De esta manera, la metodología de

enseñanza aprendizaje ser veré evaluada, resultando enriquecida y consolidada a partir de nuevas lecturas y recursos pedagógicos.

Las asignaturas Práctica III (Organizaciones) y Práctica IV (Planificación y proyectos), se constituyen en un trayecto formativo porque estas asignaturas pueden considerarse una unidad pedagógica, ya que los/las estudiantes transitan en la misma organización -centro de práctica-, junto a la misma docente supervisora, iniciando el proceso de intervención en Práctica III y finalizándolo en Práctica IV.

Los/las estudiantes se organizan en grupos que se insertan en una organización elegida por ellos/ellas de la oferta que proporciona el equipo docente, y allí, realizan intervenciones en escenarios reales junto a otros actores de la comunidad no docentes desde lo formal, pero con un rol educador insustituible para el aprendizaje. Asimismo, cada uno de los grupos de estudiantes está supervisado por una docente del equipo de cátedra durante todo el proceso de intervención.

Desde el inicio del proceso se les propone una opción metodológica desde una perspectiva dialéctica que permita la comprensión de los fenómenos sociales en su complejidad. Dicha opción requiere pensar diferentes alternativas de inserción que favorezcan el análisis crítico de la realidad que se espera comprender y modificar, a partir de los saberes que los/las practicantes ya traen de asignaturas previas. Se pretende que analicen los diferentes contextos y los complejos escenarios socio-políticos en los que se desarrollan las organizaciones y las intervenciones. De esta manera, posteriormente, las/los estudiantes podrán adentrarse a las situaciones problemáticas que se visualizan en las vidas cotidianas de sujetos, grupos o comunidades, y desde allí definir la acción a desarrollar, desde un posicionamiento ético-político claro, fundamentada sólidamente en lo teórico-metodológico, en un marco de viabilidad política, social e institucional (Nirenberg, 2003). En estas intervenciones es importante también que la dimensión instrumental sea coherente con la transformación buscada.

Consideramos que la lógica tradicional etapista⁸ de prácticas pre-profesionales, al margen de los momentos de la intervención que el centro de prácticas se encuentre transitando, es un proceso irreal que desfavorece la consecución de los objetivos formativos de los/las estudiantes. Por tal motivo, es que se propone a las/los practicantes la concepción de una inserción a un proceso socio-histórico que los antecede y que permanecerá más allá de su participación. El grupo se integra a este proceso y colectivamente se define qué acciones, siempre junto a otros/as, serán de su responsabilidad. En ocasiones serán proyectos nuevos que serán continuados por la organización al finalizar la práctica, en ocasiones fortalecen un momento específico de un proyecto que ya la institución está implementando.

2.3. Objetivos:⁹

Objetivo general:

⁸ Entiéndase como un proceso sistemático conforme a ciertas reglas y pasos que favorecerán el conocimiento en etapas.

⁹ Detallar objetivo general y objetivos específicos.

Caracterizar las experiencias realizadas en organizaciones y comunidades como escenario de prácticas formativas en el último tramo de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Matanza.

Objetivos específicos:

- 1 – Caracterizar las oportunidades de enseñanza aprendizaje que presentan las organizaciones y comunidades, en su participación en las políticas sociales, su relación con el territorio y sus prácticas.
- 2 - Identificar la capacidad de incidencia que las prácticas formativas tienen en las organizaciones y comunidades que son escenario de enseñanza aprendizaje.

2.4. Marco teórico:

En el actual contexto de reinstauración de una nueva hegemonía neoliberal que se caracteriza por distintas formas de acumulación y concentración por desposesión, la pérdida de derechos, el aumento de la exclusión y la pobreza cabe sin dudas preguntarnos sobre la intencionalidad y el rol político de la formación de los/las trabajadores/as sociales. Es en este marco socio político y económico que se nos presenta la alternativa de entender la formación desde dos posiciones bien diferenciadas. Como un mecanismo de transmisión de conocimientos que supone un proceso de enseñanza y aprendizaje que permite instrumentalizar esos conocimientos en acciones concretas de intervención (eficaz). Un proceso donde hay un conocedor y un receptor pasivo, una relación vertical y un supuesto de conocimiento absoluto; o por el contrario preguntarnos por la función política de la formación (Chinchilla, 2012). ¿Formamos para la reproducción acrítica que contribuye a la construcción de hegemonía? O ¿formamos en base a que la profesión también tiene una dimensión política que se expresa en el “compromiso con los sectores sociales excluidos, así como con la movilización popular en torno a transformar la sociedad hacia un modelo participativo, integrativo y basado en la justicia social?” (Chinchilla 2012).

Desde esta perspectiva, no podemos pensar el currículo sólo como el plan de estudio, ni como una secuencia organizada de asignaturas (Camillioni, 1991). El currículo se entiende como la síntesis de elementos culturales, conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos e intencionalidades que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (De Alba 1998) La construcción del concepto de programa de formación implica que se trata de un objeto más complejo, que es algo que llevado a la práctica genera diversas experiencias en los y las estudiantes y que estas experiencias son decisivas en el tipo de aprendizaje que ellos realizan. De allí que resultan sumamente significativas las formas en que se enseña, las modalidades con que se evalúan los aprendizajes y los ambientes institucionales. El Currículo hace alusión a la trama socio cultural que se transita durante toda la instancia formativa.

Retomar la propuesta de una formación crítica en los términos que plantea Chinchilla (2012), implica que la formación académica no se limitará sólo a transmitir conocimientos, sino que buscará desarrollar procesos que impliquen contextualizar la realidad social a través de una amplia diversidad de aspectos, revisando e interpretando en forma constante y crítica dicha realidad, en una tarea formativa que no enfatiza en la memorización y repetición de conocimientos sino más bien en su construcción y problematización. Esta tarea promoverá un compromiso profesional y político con el desarrollo de una sociedad que fomente la justicia social, el desarrollo humano de los sectores populares, y su organización y movilización política; entenderá a la/el estudiante como un sujeto activo con capacidad de construir conocimiento, analizarlos y revisarlos de forma crítica. Esta formación busca desarrollar actitudes que le permitan integrar y desarrollar la reflexión, problematización y crítica de la realidad social comprendiendo que el/la estudiante se convierte en actor político que se incorpora en la dinámica de creación y fortalecimiento del proyecto social en juego. En definitiva, significa cuestionar el paradigma positivista de la neutralidad profesional y pasar a concebirse como actor en el proceso de transformación social. La tarea docente y las propuestas pedagógicas en el marco de las prácticas reciben las mismas demandas, ser críticos y comprometidos con la realidad y su transformación.

La educación popular, superadora de la mera transmisión de conocimiento, se constituye en una oportunidad para pensar una formación integral, creativa, colectiva, que pueda encarar el análisis de situaciones concretas en contexto, dónde el/la estudiante transite las lecturas y sus articulaciones en los planos macro y micro social. Entendiéndose como responsables de un saber al servicio de los otros y con un claro compromiso político. Las/los docentes supervisores/as son convocados/as como educadores a pensar la formación de los/las trabajadores/as sociales como futuros educadores/as también, en las particularidades que asumen los diferentes campos de actuación y en el desafío de construir procesos de intervención situados.

Se trata entonces generar procesos de enseñanza aprendizaje dónde el diálogo y la participación son centrales para la producción de conocimiento y la toma de decisiones que requieren el tránsito de escenarios reales de intervención.

Estos escenarios requieren de docentes supervisores/as humildes, amorosos/as, valientes, tolerantes, con capacidad de decidir, entre otras características, con deslices o incoherencias, pero dispuestos a superarlos (Freire, 2002; 83); con una actitud empática, que contribuye a la generación de un ambiente favorable que acorte las distancias entre el/la docente y el/la estudiante (Freire, 2004). Esto promueve en el/la estudiante practicante, un/a aprendiz de la autonomía que con una curiosidad crítica creciente se aproxima a la realidad en sus múltiples dimensiones, tornándose más y más creador.

Consideramos que enseñar y aprender son acciones y habilidades que conforman una instancia formadora tanto para el/la docente como para el/la estudiante, dando lugar a un proceso dialéctico que pretende poner en juego la teoría y la práctica al servicio de una transformación social. Esto requiere que el docente sea el impulsor del desarrollo de una “curiosidad crítica” en los/las estudiantes, que les permita “pensar acertadamente” a través un proceso dinámico “(...) entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2004 p.18).

En esta instancia formativa, consideramos el el espacio de supervisión como la estrategia de enseñanza más apropiada para favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que el mismo se conforma como un espacio activo-participativo en donde tanto estudiantes como docentes repiensen la cotidianidad de las instituciones, problematizando y reflexionando sobre el acontecer de la realidad institucional y su contexto. Un espacio para la toma de decisiones, la construcción de direccionalidad de las acciones y el aprendizaje colectivo, conformando un proceso dialéctico en donde estudiantes y docentes generan una praxis transformadora.

Pensamos este espacio como una “participación guiada” (Rogoff, 1997), dado que la docente supervisora y las/los estudiantes se encuentran implicados en una situación cultural compartida que les permite construir-se mutuamente desde relato de la propia acción en interacción con los otros y el contexto. Este proceso de interacción social es condición necesaria para el aprendizaje, ya que entendemos a éste como una práctica cultural. En el grupo de supervisión “el aprendizaje no se restringe a la mediación de quien enseña, sino que se expande de los intercambios participativos, en la interacción grupal horizontal” (Davini, 2008). Es el/la estudiante protagonista y creador de sus propios aprendizajes, los cuales construye colectivamente en el interjuego de la historia, la política y la cultura que atraviesa su proceso de formación. A partir de sus experiencias previas, de su experiencia actual y del análisis y reflexión de ambas, el/la estudiante en el trayecto formativo de las prácticas, genera un crecimiento personal-profesional que impacta y produce transformaciones en el campo de intervención.

Entonces, este/a aprendiz, estudiante, practicante, es acompañado/a por la docente supervisora, y por el/la referente institucional de las prácticas. Portero/a, informante clave, facilitador/a de la inserción, coordinador/a incisivo, muchas veces trabajador/a social, otras no, pero claramente también educador/a protagónico. Asimismo, el escenario de la práctica suele verse enriquecido con la presencia de muchos otros actores, con diferentes posiciones en la intervención, que pueden a lo

largo de la inserción constituirse en referentes institucionales, en referentes de una línea de trabajo específica, en referentes de un momento particular de la intervención. De esta manera las/los

estudiantes asumen que la práctica académica se presenta también como un proceso de enseñanza-aprendizaje colectivo, en donde la realidad de las problemáticas sociales, la institucionalidad, los procesos organizativos, al igual que la relación e interrelación de sus diferentes actores y sectores, propician en ellos/as la configuración o construcción del conocimiento. Este escenario no puede considerarse como algo armónico, estable; antes bien, tiende a la complejidad, a la incertidumbre y al desafío de madurar la reflexión crítica, con conceptos, metodologías y procesos que permitan construir explicaciones, comprensiones o transformaciones de la realidad social y en relación dialéctica con ella. Ahora bien, será tarea del grupo identificar y fortalecer este escenario multi actoral en el cual podrán surgir nuevos interrogantes, nuevas problemáticas y por lo tanto nuevas formas de comprender y explicar lo social. Asumir la práctica, y entonces la intervención en lo social, como un campo de análisis y/o de acción social interdisciplinaria y transdisciplinaria significa pensar en la necesidad de construir un mapa de navegación compartido, que facilite un conocimiento social de la/s problemática/s desde una perspectiva teórica y una estrategia metodológica compartida.

Esta intervención que conceptualizamos como un proceso social, no puede ser pensada como un asunto puramente operativo y lineal, esta es sin duda una construcción social compartida y compleja, legitimada por las demandas de la población y de las instituciones. Este proceso es un cambio continuo o discontinuo que tiene lugar dado el juego de fuerzas presentes en esa situación. Aún más, estas fuerzas producen el proceso, no necesariamente de manera lineal. En ciertas ocasiones el proceso es de organización y continuidad en otras es de desorganización y/o discontinuidad. Lo importante es que el grupo pueda identificar, captar y comprender en este múltiple y complejo proceso las tendencias de continuidad y de discontinuidad.

“No vivimos en un lugar neutro y blanco” (Calderon, P y Foucault, M. 2003:129). Siguiendo a estos autores podemos afirmar que no “practicamos” en lugares neutros y blancos. “Practicamos” en organizaciones que son, desde una perspectiva crítica, escenarios de conflicto, de tensiones, donde diferentes actores disputan sentidos y lógicas de intervención. Y en permanente incidencia con sus contextos. Organizaciones de múltiples colores, confusas y definidas, que nos convocan y nos confunden, nos cautivan y nos repelen, próximas y lejanas, cargadas de sentidos.

Esto agrega una complejidad a las “prácticas”. Las materias que constituyen el eje de la práctica formativa vivencian un aula ampliada. No es solo lo que acontece en el aula. O en los escenarios virtuales que nos proveen las TICs. Sumamos entonces al proceso un actor complejo, un actor educativo no formal, que muchas veces está lejos de la cultura universitaria, y algunas de esas veces hasta busca hacer primar su propia cultura organizacional en la relación.

La relación organización/centro de práctica, estudiantes y docentes, no se limita al espacio de la práctica formativa, si bien encuentra allí una instancia real de aprendizajes significativos. La tríada se inscribe en la relación universidad – comunidad. En la obligación de la universidad pública de ser

proveedora de saberes específicos (no únicos, ni mejores que otros), para una real transformación en la vida de las personas. Un real ejercicio de sus derechos de ciudadanía.

La universidad organiza históricamente su producción en torno a los ejes de docencia, investigación y extensión. Las prácticas formativas, de trabajo social en este caso, son a nuestro entender uno de los mejores escenarios para materializar el derecho que la comunidad tiene a recibir la acción concreta de la universidad en la resolución de sus problemas sociales.

Sin querer entrar aquí en el debate de si las prácticas formativas son prácticas de extensión, o hasta donde lo son, si tomaremos prestada la definición de extensión que Torres y Trápaga nos aportan para desde ella dar cuenta de una finalidad que compartimos ampliamente: “Conceptualizamos a la extensión universitaria como la función sustantiva que tiene como finalidad establecer una *comunicación dialógica* – es decir, un nivel de comunicación y de acción – entre la universidad y la comunidad, a través de procesos intra y extrauniversitarios mediados por la praxis, enfocada a la preservación y/o la creación de bienes culturales válidos y valiosos, guiada por valores que implican fomentar y generar el bien común, y promover con equidad la calidad de vida en una sociedad históricamente determinada. Dichos procesos estarán relacionados con la aplicación de conocimientos propios de una disciplina, profesión o técnica, y considera los saberes populares, los cuales orientarán la detección de necesidades sociales y la generación de soluciones a los problemas planteados. (2010:83)”

Las prácticas formativas tienen claramente definidos objetivos de aprendizaje que deben alcanzar las y los estudiantes como requisito de aprobación de las asignaturas, de acuerdo con el contrato pedagógico. Sin embargo, y según este mismo contrato, estos objetivos se alcanzarán en tanto se transite un recorrido con otros, en un escenario organizacional y territorial, en contexto. En diálogo para la comunicación y la acción. Destinada la relación a producir resultados valiosos para la comunidad, útiles para la organización. Donde aplicarán los saberes propios del trabajo social, más de los otros, los que cada una y uno traemos de la vida “no académica”. Dialogarán estos saberes, con los populares, y con otros, en búsqueda de encontrarse en la solución de los problemas sociales. Desde la ecología de saberes que nos propone De Souza Santos para lo local, para ampliar la diversidad de las prácticas, buscando nuevas articulaciones con lo global. Cuidando que lo local no sea fagocitado, minusvalorado, despreciado, ninguneado (Tamayo, 2011: 48).

Contruyendo entonces conocimiento situado, donde los diferentes actores participen de su producción y su uso.

En el escenario formativo y de intervención en el que se realiza la práctica formativa de este último trayecto formativo es un campo complejo. Requiere de múltiples estrategias pedagógicas que contribuyan a la perspectiva crítica frente a la acción disciplinar y colectiva sobre los problemas sociales, dónde operan múltiples actores y sus diversas lógicas, en un proceso de tensiones permanente. Este proyecto, y profundizando específicamente en los ejes mencionados, estudia en profundidad la propuesta de práctica, la interpela, la discute y busca generar instancias que la

enriquezcan y nos coloque a todas y todos, las y los protagonistas, en un proceso de aprendizaje permanente.

La construcción de nuevas formas de protección social, así como la crisis actual a la que nos trae una vez más el neoliberalismo, interpelan al trabajo social como disciplina, y consecuentemente a la formación universitaria. Siguiendo a Arias (2012:13) debemos mirar la articulación de los “procesos de formación, procesos de investigación, procesos de extensión, de acuerdo a las nuevas demandas que identificamos con lo público estatal”. Los escenarios actuales, donde el Estado siempre está presente, cómo parte del problema o como parte de la solución (Boaventura citado por Arias, 2012), nos requieren aportes a la intervención, como profesionales y como educadores/as de quienes se están preparando para serlo. Este es un desafío tanto para la disciplina como para la docencia. Si bien Arias se hacía este planteo de cara un modelo de Estado intervencionista que hoy está nuevamente puesto en cuestión por parte de la dirigencia política actual, entendemos que es necesario que continuemos “debatiendo, investigando, proponiendo” (Arias, 2012), de cara a la transformación social que nos convoca.

La universidad tiene aquí un rol central. La transformación social requiere de profesionales críticos, reflexivos, comprometidos con los sectores populares, que no reduzcan su acción a ser portadores de conocimientos específicos y un conjunto de habilidades, si no que su saber esté orientado hacia la creación de escenarios de oportunidad para más desarrollo, más participación y más inclusión social, favoreciendo el acceso a la educación y al trabajo.

La educación popular, superadora de la mera transmisión de conocimiento, se constituye en una oportunidad para pensar una formación integral, creativa, colectiva, que pueda encarar el análisis de situaciones concretas en contexto, dónde el estudiante transite las lecturas macro y micro de los problemas sociales. Entendiéndose como responsable de un saber al servicio de los otros y con un claro compromiso político. Pensar la formación de las y los trabajadores sociales como futuros educadores también, en las particularidades que asumen los diferentes campos de actuación y en el desafío de construir procesos de intervención situados. Y nos invita a un equilibrio riguroso a la hora de mirar la teoría y la práctica, nunca aisladas, siempre en tensión entre sí, en su relación contradictoria. “El basismo, negando la validez de la teoría; el elitismo teorista, negando los objetos me prohíbe inclinarme hacia cualquiera de estas posiciones: ni basismo ni elitismo, sino práctica y teoría iluminándose mutuamente” (Freire, 2002; 149).

Desde esta posición consideramos que las organizaciones son dispositivos centrales para seguir mirando desde la universidad, no como objetos externos, sino como nuestras propias construcciones para la reproducción de la vida.

Las organizaciones dedicadas a la protección social de las comunidades (Rodríguez, C. 2016) requieren ser interrogadas en si y como escenario de prácticas formativas. Debemos adentrarnos en sus especificidades, para contribuir con ellas y a su vez fortalecer que sean un campo de posibilidad para el aprendizaje. Habitarlas es un desafío complejo para sus trabajadoras/es, y para las/os

estudiantes muchas veces resultan incomprensibles. Adentrarnos en sus bordes y pliegues es tarea precisa y urgente. Ellas son escenario de laboral actual y a futuro de estudiantes y graduadas/os, y actores centrales de las políticas sociales. Y condensan aún visiones en disputa respecto de los derechos humanos, y las obligaciones del Estado y la comunidad toda para con ellos (Verbauwde, V, 2015).

Consideramos que la perspectiva de género debe ser protagónica a la hora de construir la agenda pública (Pignatta, M. 2013), debemos llevar esa idea a las agendas del aula, de la formación y de las organizaciones y comunidades que son escenario de prácticas formativas. Utilizar la matriz de género para entender como se materializan las relaciones en la organización, en sus escenarios, y cómo las y los estudiantes miran desde ese prisma las organizaciones, y cómo se analizan allí también desde esa matriz. Caracterizar las posiciones que las organizaciones asumen en sus fundamentos y acciones con las personas, familias y redes sociales, desde una perspectiva de género crítica, que asuma el desafío desde la construcción colectiva y situada (Pautassi, L. 2009).

Finalmente, considerando que la práctica formativa requiere de conocer y comprender la realidad social que se espera transformar para poder construir estrategias de intervención situadas y fundadas, y al mismo tiempo toda intervención requiere la construcción de escenarios que potencien los grupos, comunidades y territorios, promoviendo la constitución de actores sociales, es que debemos interrogar a las organizaciones desde la promoción social.

La promoción social, entendida como potenciación y fortalecimiento de la organización y movilización popular, requiere la profundización y actualización permanentemente de las capacidades de análisis de la realidad, de articulación teórico-práctica, y del manejo de habilidades y destrezas técnico-instrumentales, al igual que requiere la comprensión profunda de los procesos de organización comunitaria en sus múltiples aspectos. Es fundamental profundizar el conocimiento en relación con los procesos socio – comunitarios y socio – grupales vinculados a los centros de prácticas formativas. El estudio sobre los diversos debates que se establecen en torno las categorías analíticas que refieren a la comunidad y el territorio, a la comunidad como escenario de la intervención social y como un nivel de intervención; como espacio socio territorial y ámbito de interacción de actores, y el abordaje de las problemáticas sociales en sus manifestaciones comunitarias a través de los recursos comunitarios.

Hasta aquí algunos supuestos teóricos que nos acompañan al adentrarnos en el campo. La construcción del marco teórico será uno de los desafíos que transitaremos junto al resto de los actores de la formación en trabajo social en la UNLaM.

2.5. Hipótesis de trabajo o los supuestos implícitos (según corresponda al diseño metodológico) :¹⁰

Conocer las experiencias de prácticas formativas en las organizaciones y comunidades que son centros de práctica nos permite identificar oportunidades y desafíos para la propuesta pedagógica de las asignaturas Trabajo IV, Práctica III y IV, fortaleciendo el proceso de enseñanza aprendizaje de las/os estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Matanza.

2.6. Metodología:

Se abordarán las prácticas formativas como objeto de estudio, desde la direccionalidad que plantean los objetivos de la presente investigación, desde una perspectiva cualitativa.

Realizaremos entrevistas en profundidad a diversos/as informantes, tales como estudiantes, graduados/as, referentes institucionales, y docentes. También se analizarán los diferentes documentos elaborados por el equipo docente, así como las producciones individuales y colectivas de los estudiantes.

También utilizaremos la técnica de grupos de discusión, donde trabajaremos junto a las/os informantes construyendo colectivamente información para su posterior análisis.

La información recibirá un tratamiento cualitativo, buscando comprender la diversidad de opiniones de los/las actores intervinientes y la profundización en las distintas perspectivas que se identifiquen. Se buscará entonces generar sucesivas aproximaciones a las organizaciones y a las comunidades para continuar profundizando la propuesta pedagógica, buscando mejorar la formación profesional de las y los estudiantes de Trabajo Social.

2.7. Bibliografía:

- ARIAS, Ana (2012). Pobreza y modelos de intervención: aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción. Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- BÁRCENA ORBE, Fernando (2012). La pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. Ediciones Universidad de Salamanca.
- BENTURA, Pablo. VENCINDY, Laura. Teoría social, intervención social y evaluación. La secuencia olvidada en la evaluación de los programas de transferencia de renta. Trabajo presentado en las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, U de la R, Montevideo, 15-17 de setiembre de 2014 Dpto. de Trabajo Social, Fac Cs. Soc.

¹⁰ En proyectos de desarrollo tecnológico puede ser reemplazada una hipótesis de trabajo por la propuesta de solución al problema de investigación mediante el diseño de un prototipo o elemento equivalente.

- CARBALLEDA, A.J.M. Intervención, Escenarios Sociales y Acontecimiento. Primera edición: Ediciones digitales Margen, formato e-book, agosto de 2014. Disponible en: www.margen.org/epub/acontecimiento.pdf
- CAZZANIGA, Susana (comp.) (2011) Entramados conceptuales en Trabajo Social. Categorías y problemáticas de la intervención profesional. Ed. Fundación La Hendija. Paraná, Argentina.
- CAZZANIGA, Susana. Intervención en Trabajo Social – Facultad de Trabajo Social – Universidad Nacional de Entre Ríos - 2009
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.
- DIERINGER, A. G. De Perini, L., BOGADO, C. R., RODRÍGUEZ, Sergio. Una primera aproximación a la sistematización de la práctica en Trabajo Social. Revista Perspectivas. Dto de Trabajo Social. Fac. Humanidades y Cs. Soc. Disponible en : <http://perspectivas.unam.edu.ar/una-primera-aproximacion-a-la-sistematizacion-de-la-practica-en-trabajo-social/>
- FONSECA, Claudia - CARDAREÑÑP, Andrea Comp. Derechos Humanos, Tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica. Sofía Tiscornia y María Victoria Pita. “Derechos de los más y menos humanos” Buenos Aires, Antropofagia, 2005
- FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 2002.
- Freire, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. Sao Paulo. Paz y Tierra. 2004
- GARCÍA LINERA, A. en Parodi, Ramiro (2019). Álvaro García Linera. Una escritura incompleta. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- KUSCH, Rodolfo (1975). La negación en el pensamiento popular. Ed. Cimarrón. Bs. As., Argentina.
- MANZANAL, Mabel (2007). Territorios en construcción. Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto. Buenos Aires, Argentina. Ediciones COCCUS.
- MOLINA, María Gabriela; VELÁZQUEZ, María Cecilia (2006). Organización Comunitaria y promoción Social. Buenos Aires, Argentina. Especialización en abordaje integral de problemáticas sociales en el ámbito comunitario. Universidad Nacional de Lanús, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.
- MONTENEGRO, M. Malash. M. Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. Revistas de Psicología Social volumen 1 número 3 pag. 44 a 48 - Universidad Autónoma de Barcelona. España. 2003

- OLIVA, Andrea; MALLARDI, Manuel compiladores. Aportes táctico-operativos a los Procesos de Intervención del Trabajo Social
- PALERMO, Zulma (comp.) (2014). Para una pedagogía decolonial. Buenos Aires, Argentina. Ediciones del Signo.
- PAUTASSI, Laura (2009). Programas de transferencias condicionadas de ingresos ¿Quién pensó en el cuidado? La experiencia en Argentina. Santiago de Chile. Seminario Regional Las familias latinoamericanas interrogadas. Hacia la articulación del diagnóstico, la legislación y las políticas. CEPAL, Naciones Unidas.
- PIGNATTA, María Angélica (2013). La vinculación en política social, género y democracia. Diálogo sobre el enfoque de género. Buenos Aires, Argentina. Revista Cátedra Paralela.
- RODRÍGUEZ, Carmen (2016). Lo insostenible en las instituciones de protección a la infancia. Paraná, Argentina. Editorial Fundación La Hendija.
- ROVERE, Mario (1993). "Planificación estratégica de recursos humanos en salud". Serie Desarrollo de Recursos Humanos N° 96. OPS. Washington.// IV. Construyendo metodologías abiertas.
- SAUTU, Ruth. Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. Ediciones Lumiere. Buenos Aires. 2003.
- SAUTU, Ruth, BONIOLO, Paula, DALLE, Pablo y ELBERT, Rodolfo. Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO, 2005
- SZLECHTER, Diego (coord.) (2018). Teorías de las organizaciones. Un enfoque crítico, histórico y situado. Buenos Aires, Argentina. Ediciones UNGS.
- TORRES PERNALETE, Mariela y Trápaga Ortega, Miriam (2010). Responsabilidad Social de la Universidad. Buenos Aires, Argentina. Paidós Tramas Sociales.
- VERBAUWEDE, Viviana (2015). Organizaciones territoriales que construyen políticas para la infancia. Paraná, Argentina. Editorial Fundación La Hendija.
- TAMAYO, J. José. Hacia una sociología de las ausencias y las emergencias Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 16, núm. 54, julio-septiembre, 2011, pp. 41-49 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela
- TUTOR ANTON, Aritz. Rita Segato y la abertura decolonial. Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 25 de junio de 2016, Vol. XXI, nº 1.163. [ISSN 1138-9796].

2.8. Programación de actividades (Gantt):¹¹

Actividades / Responsables	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
1er Año												
Revisión bibliográfica/elaboración del marco teórico	x	x										
Operacionalización de los conceptos			x									
Diseño del trabajo de campo y elaboración de instrumentos de producción de la información				x	x							
Recolección y ordenamiento de la información						x	x	x				
Elaboración Informe de avance									x	x	x	
Presentación del informe de avance												x
Actividades / Responsables	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
2do Año												
Segunda revisión bibliográfica, definición de ajustes en el proceso de investigación y ampliación del marco teórico	x	x	x									
Diseño de la ampliación del trabajo de campo y elaboración de instrumentos				x								
Recolección y ordenamiento de la información					x	x						
Análisis de los datos						x	x	x				
Elaboración del informe final									x	x	x	
Presentación del informe final												x

2.9. Resultados en cuanto a la producción de conocimiento:

Al finalizar esta investigación se prevé contar con organizaciones y comunidades centro de práctica caracterizadas desde sus prácticas, y las oportunidades y desafíos que presentan para las prácticas formativas, analizadas como escenarios de enseñanza aprendizaje para el Trabajo Social,

¹¹ Definir la programación de actividades para cada objetivo específico, y las personas responsables de su ejecución.

continuando con la evaluación y mejora de las propuestas educativas, fortaleciendo sus fundamentos y prácticas de enseñanza.

2.10. Resultados en cuanto a la formación de recursos humanos:

Incorporación a la tarea investigativa de:

- Dos estudiantes avanzados de la Lic. en Trabajo Social que serán parte del equipo, insertándose por primera vez en un proceso de investigación académica.
- Cinco auxiliares docentes ayudantes de primera de la Lic. de Trabajo Social de la UNLaM, que continúan su formación en investigación.

2.11. Resultados en cuanto a la difusión de resultados:

Estimamos la participación en Seminarios, Jornadas, congresos y otras actividades académicas, donde se presentarán los resultados parciales y finales de la presente investigación. Así como la presentación de artículos en revistas de Trabajo Social, formación superior universitaria y ciencias sociales en general.

También difundiremos los resultados en el Programa Integrados del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, así como a través de otros espacios de comunicación brindados por la UNLaM.

2.12. Resultados en cuanto a transferencia hacia las actividades de docencia y extensión:

Transferencia hacia la docencia:

- Actualización de Programas de Trabajo IV, Práctica III y IV.
- Generación de fichas de cátedra a partir de los ejes a trabajar.
- Elaboración de nuevas consignas de trabajo en función del análisis de la propuesta pedagógica.

Transferencia hacia extensión:

- Jornadas de debate sobre experiencias de prácticas con el objetivo de presentar la propuesta a otras organizaciones públicas y de la sociedad civil que puedan estar interesadas en participar en los procesos de enseñanza, aprendizaje e intervención, con la participación de referentes institucionales y graduadas/os.
- Capacitación a los/as referentes institucionales en aquellas dimensiones que surjan de la investigación como de su interés para la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje e intervención.
- Identificar experiencias posibles de ser continuadas a través de un proyecto de voluntariado universitario, convocar a los actores intervinientes, y asesora en el diseño y desarrollo de las acciones acordadas en este marco.

2.13. Resultados en cuanto a la transferencia de resultados a organismos externos a la UNLaM:

A partir de intensificar nuestra participación como docentes investigadoras en diversas instancias que nuclean otras universidades que brindan a la comunidad la carrera de Trabajo Social y otros organismos como colegios profesionales o federaciones de unidades educativas, se posibilitará la transmisión de los resultados que se alcancen.

2.14. Vinculación del proyecto con otros grupos de investigación del país y del exterior:

Por el momento no se ha detectado una oportunidad de vinculación de este tipo, pero será objeto de observación y propuesta en la medida en que se presente la oportunidad.

2.15. Destinatarios:

Tipo de destinatario		Subtipo de destinatario ¹²	¿Cuál? Especificar	Demandante ¹³	Adoptante ¹⁴
Sector Gubernamental	Gobiernos	Del Poder Ejecutivo nacional			
		Del Poder Ejecutivo provincial			
		Del Poder Ejecutivo municipal			
	Otras Instituciones gubernamentales	Poder Legislativo en sus distintas jurisdicciones			
		Poder Judicial en sus distintas jurisdicciones			
Sector Salud		Hospitales, centros comunitarios de salud y otras entidades del sistema de atención			
Sector Educativo		Sistema universitario	UNLaM		
		Sistema de educación básica y secundaria			
		Sistema de educación terciaria			
Sector Productivo		Empresas			
		Cooperativas de trabajo y producción			
		Asociaciones del Sector			
Sociedad Civil		ONG's y otras organizaciones sin fines de lucro	Organizaciones centro de práctica		

¹² Marcar con una X

¹³ Demandante: entidad administrativa de gobierno nacional, provincial o municipal constituida como demandante externo de las tecnologías desarrolladas, que determina la necesidad del proyecto por su importancia social. Marcar con una X

¹⁴ Adoptante: beneficiario o usuario en capacidad de aplicar los resultados desarrollados (organismos gubernamentales de ciencia y tecnología nacionales o provinciales; universidades e institutos universitarios de gestión pública o privada; empresas públicas o privadas; entidades administrativas de gobierno nacionales, provinciales o municipales; entidades sin fines de lucro; hospitales públicos o privados; instituciones educativas no universitarias; y organismos multilaterales. Marcar con una X

	Comunidades locales y particulares	Comunidades centro de prácticas		
--	------------------------------------	---------------------------------	--	--

3-Recursos Existentes¹⁵

Descripción/ concepto	Cantidad	Observaciones

4-Recursos financieros¹⁶

	Rubro	Año 1	Año 2	Total
Gastos de capital (equipamiento)	a) Equipamiento (1)			
	b) Licencias (2)			
	c) Bibliografía (3)	\$ 25.000		
	Total Gastos de Capital	\$ 25.000	\$ 0,00	\$ 0,00
Gastos corrientes (funcionamiento)	d) Bienes de consumo			
	e) Viajes y viáticos (4)		\$ 25.000	
	f) Difusión y/o protección de resultados (5)			
	g) Servicios de terceros (6)			
	h) Otros gastos (7)			
	Total Gastos Corrientes	\$ 25.000	\$ 25.000	\$ 50.000
	Total Gastos (Capital + Corrientes)	\$ 25.000	\$ 25.000	\$ 50.000

Aclaraciones sobre rubros del presupuesto

1 Equipamiento: Equipamiento, repuestos o accesorios de equipos, etc.

2 Licencias: Adquisición de licencias de tecnología (software, o cualquier otro insumo que implique un contrato de licencia con el proveedor).

3 Bibliografía: En el caso de compra de bibliografía, ésta no debe estar accesible como suscripción en la Biblioteca Electrónica.

4 Viajes y viáticos: Viajes y viáticos en el país: Gastos de viajes, viáticos de campaña y pasantías en otros centros de investigación estrictamente listados en el proyecto. Gastos de viaje en el exterior: (no deberán superar el 20% del monto del proyecto).

5 Difusión y/o protección de resultados: Ej.: (Gastos para publicación de artículos, edición de libros inscripción a congresos y/o reuniones científicas).

6 Servicios de terceros: Servicios de terceros no personales (reparaciones, análisis, fotografía, etc.).

7 Otros gastos: Incluir, si es necesario, gastos a realizar que no fueron incluidos en los otros rubros.

4.1 Origen de los fondos solicitados

Institución	% Financiamiento
-------------	------------------

¹⁵ Antes de confeccionar el presupuesto del proyecto, será necesario que el Director incluya en esta tabla si dispone de recursos adquiridos con fondos de proyectos anteriores (equipamiento, bibliografía, bienes de consumo, etc.) a ser utilizados en el proyecto a presentar, y además se recomienda consultar en la Unidad académica la disponibilidad de recursos existentes factibles de ser utilizados en el presente proyecto.

¹⁶ Justificar presupuesto detallado. Para compras de un importe de entre 6 y 60 módulos, (cuyo valor se regula de acuerdo con el Decreto 1030/16, Art 28) se requieren tres presupuestos. Superado ese límite, las contrataciones se realizarán según la normativa que rige las compras de la Universidad, todo de acuerdo con la Resolución HCS 143/2022.

UNLaM	100 %
Otros (indicar cuál)	