Código	FPI-002
Objeto	Protocolo de presentación de proyectos de investigación
Usuario	Director de proyecto de investigación
Autor	Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNLaM
Versión	2.2
Vigencia	20/10/2015

Unidad Ejecutora:
Universidad Nacional de la Matanza

Título del proyecto de investigación:

Innovaciones pedagógicas en las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social

Programa de acreditación:

CyTMA2

Director del proyecto:

Patricia Pavón Rico

Co-Director del proyecto:

Alejandra Verónica Giménez

Integrantes del equipo:

Micaela Farré

Sandra Robledo

Laura Reyes

María Lourdes Zarza

Griselda Correa

Natalia Chavez

Mariza Rico

Fecha de inicio:

01-01-2018

Fecha de finalización:

31-12-2019

Sumario

1. Identificación del proyecto de investigación…….. p. nº 1
2. Composición del equipo de investigación…….. p. nº 2
3. Plan de investigación…….. p. nº 8
4. Presupuesto solicitado……. p. nº 33
5. Nota de compromiso del director e integrantes del equipo……. p. nº 35

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN			
1.1 Programa de acreditación	PROINCE (Programa de Incentivos. SPU-ME)		
	CyTMA2 (Programa de Investigación Científica, Desarrollo y Transferencia de Tecnologías e Innovaciones. UNLaM)		**X**
1.2 Modalidad de ejecución	Unidepartamental		
	PIDC (Programa de Investigación con Dependencia Compartida)		
	PDTS-UNLaM (Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social-UNLaM)		
1.3 Unidad Ejecutora en la cual se presenta el proyecto	Departamentos	Humanidades y Ciencias Sociales	**X**
		Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas	
		Ciencias Económicas	
		Derecho y Ciencia Política	
		Ciencias de la Salud	
	Escuelas	Escuela de Posgrado	
1.4 Unidad/es Académica u Órgano/s de Gestión/Dirección que participan en la elaboración del proyecto de investigación bajo la modalidad PIDC	Secretarías	General	
		Académica	
		Ciencia y Tecnología	
		Extensión	
		Administrativa	
		Legal y Técnica	
		Informática y Comunicaciones	
		Planeamiento y Control de Gestión	
		Transferencia de Servicios	
	Institutos	Cooperación Internacional	
		Medio Ambiente	
		Medios de Comunicación	
	Escuelas	Formación Continua	
1.5 Otra entidad participante en el proyecto externa a la UNLaM	**---**		
1.6 Entidad/es demandante/s y/o adoptante/s externas a UNLaM	**---**		
1.7 Título del Proyecto	**Innovaciones pedagógicas en las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social**		
1.8 Programa de investigación	**---**		
1.9 Línea de investigación	**---**		
1.10 Apellido y Nombre del Director de proyecto	**Pavón Rico Patricia Daniela**		
1.11 Apellido y Nombre del Co-Director de proyecto	**Giménez Alejandra Verónica**		
1.12 Fecha de inicio	01-01-2018		
1.13 Fecha de finalización	30-12-2019		

2. COMPOSICIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN			
2.1 Director de proyecto	Apellido y nombre	**Pavon Rico, Patricia Daniela**	
	CUIL	**27-23010436-6**	
	Máxima titulación alcanzada	**Esp. en Educación Superior**	
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito	
		Profesor Consulto	
		Profesor Titular	
		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	**x**
		Jefe de Trabajos Prácticos	
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato	
		6 Exclusiva	**x**
		5 Tiempo Completo	
		4 Semiexclusiva	
		3 Parcial	
		2 Simple	
		1 Básica	
		0 Ad-Honorem	
	Dependencia donde tiene la designación docente actual	**Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales**	
	Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	**18**	
	Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	**V**	
	Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU	**5643**	
	Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU	27/06/2018	
	Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	no	
2.2 Co-Director de proyecto	Apellido y nombre	**Giménez Alejandra Verónica**	
	CUIL	**27-27942324-6**	
	Máxima titulación alcanzada	**Doctora en Cultura y Sociedad**	
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito	
		Profesor Consulto	
		Profesor Titular	
		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	
		Jefe de Trabajos Prácticos	**X**
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato	
		6 Exclusiva	
		5 Tiempo Completo	
		4 Semiexclusiva	**X**
		3 Parcial	
		2 Simple	
		1 Básica	
		0 Ad-Honorem	
	Dependencia donde tiene la designación docente actual	**Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales**	
	Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	**8**	
	Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	**V**	

	Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU	**779**	
	Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU	28/12/2011	
	Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	Si	
2.3.1 Docente-investigador UNLaM	Apellido y nombre	**Farré, Micaela Edith**	
	CUIL	**27-29179713-9**	
	Máxima titulación alcanzada	**Esp. en Educación Superior**	
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito	
		Profesor Consulto	
		Profesor Titular	
		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	
		Jefe de Trabajos Prácticos	**X**
		Auxiliar de 1ra	
		Auxiliar de 2da	
		Bedel	
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato	
		6 Exclusiva	**X**
		5 Tiempo Completo	
		4 Semiexclusiva	
		3 Parcial	
		2 Simple	
		1 Básica	
		0 Ad-Honorem	
	Dependencia donde tiene la designación docente actual	**Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales**	
	Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	**18**	
	Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	**IV**	
	Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU	**5626**	
	Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU	27/03/2018	
	Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	No	
2.3.2 Docente-investigador UNLaM	Apellido y nombre	**Robledo, Sandra**	
	CUIL	**27-**	
	Máxima titulación alcanzada	**Esp. en Educación Superior**	
	Cargo docente act ual UNLaM	Profesor Emérito	
		Profesor Consulto	
		Profesor Titular	
		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	
		Jefe de Trabajos Prácticos	**X**
		Auxiliar de 1ra	
		Auxiliar de 2da	
		Bedel	
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato	
		6 Exclusiva	
		5 Tiempo Completo	
		4 Semiexclusiva	**X**
		3 Parcial	
		2 Simple	

		1 Básica	
		0 Ad-Honorem	
	Dependencia donde tiene la designación docente actual	**Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales**	
	Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	**8**	
	Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	No	
	Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU	No	
	Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU	No	
	Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	No	
2.3.3 Docente-investigador UNLaM	Apellido y nombre	**Reyes, Laura Amalia**	
	CUIL	**27-30721946-3**	
	Máxima titulación alcanzada	**Lic. En Trabajo Social**	
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito	
		Profesor Consulto	
		Profesor Titular	
		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	
		Jefe de Trabajos Prácticos	
		Auxiliar de 1ra	**X**
		Auxiliar de 2da	
		Bedel	
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato	
		6 Exclusiva	
		5 Tiempo Completo	
		4 Semiexclusiva	
		3 Parcial	**X**
		2 Simple	
		1 Básica	
		0 Ad-Honorem	
	Dependencia donde tiene la designación docente actual	**Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales**	
	Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	**7**	
	Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	No	
	Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU	No	
	Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU	No	
	Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	No	
2.3.4 Docente-investigador UNLaM	Apellido y nombre	**Zarza, María de Lourdes**	
	CUIL	**23-25933171-4**	
	Máxima titulación alcanzada	**Lic. En Trabajo Social**	
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito	
		Profesor Consulto	
		Profesor Titular	
		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	

		Jefe de Trabajos Prácticos	
		Auxiliar de 1ra	**X**
		Auxiliar de 2da	
		Bedel	
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato	
		6 Exclusiva	
		5 Tiempo Completo	
		4 Semiexclusiva	
		3 Parcial	
		2 Simple	**X**
		1 Básica	
		0 Ad-Honorem	
	Dependencia donde tiene la designación docente actual	**Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales**	
	Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	**6**	
	Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	No	
	Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU	No	
	Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU	No	
	Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	No	
2.3.5 Docente-investigador UNLaM	Apellido y nombre	**Correa, Griselda**	
	CUIL	**23-22038557-4**	
	Máxima titulación alcanzada	**Dipl. en Políticas de Salud Mental y Derechos Humanos**	
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito	
		Profesor Consulto	
		Profesor Titular	
		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	
		Jefe de Trabajos Prácticos	**X**
		Auxiliar de 1ra	
		Auxiliar de 2da	
		Bedel	
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato	
		6 Exclusiva	
		5 Tiempo Completo	
		4 Semiexclusiva	**X**
		3 Parcial	
		2 Simple	
		1 Básica	
		0 Ad-Honorem	
	Dependencia donde tiene la designación docente actual	**Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales**	
	Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	**8**	
	Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	V	
	Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU	1158	

	Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU	24/06/2016	
	Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	No	
2.3.6 Docente-investigador UNLaM	Apellido y nombre	**Chavez, Natalia**	
	CUIL	**23-27161719-4**	
	Máxima titulación alcanzada	**Lic. En Trabajo Social**	
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito	
		Profesor Consulto	
		Profesor Titular	
		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	
		Jefe de Trabajos Prácticos	
		Auxiliar de 1ra	**X**
		Auxiliar de 2da	
		Bedel	
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato	
		6 Exclusiva	
		5 Tiempo Completo	
		4 Semiexclusiva	
		3 Parcial	
		2 Simple	**x**
		1 Básica	
		0 Ad-Honorem	
	Dependencia donde tiene la designación docente actual	**Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales**	
	Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	6	
	Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	No	
	Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU	No	
	Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU	No	
	Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	No	
2.3.6 Docente-investigador UNLaM	Apellido y nombre	**Rico, Mariza Lilian**	
	CUIL	**27-14819706-2**	
	Máxima titulación alcanzada	**Lic. En Trabajo Social**	
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito	
		Profesor Consulto	
		Profesor Titular	
		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	
		Jefe de Trabajos Prácticos	
		Auxiliar de 1ra	**X**
		Auxiliar de 2da	
		Bedel	
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato	
		6 Exclusiva	
		5 Tiempo Completo	
		4 Semiexclusiva	
		3 Parcial	**X**
		2 Simple	

		1 Básica	
		0 Ad-Honorem	
	Dependencia donde tiene la designación docente actual	**Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales**	
	Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	7	
	Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	No	
	Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU	No	
	Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU	No	
	Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	No	
2.4 Investigador Externo a la UNLaM	Apellido y nombre	.....	
	CUIL	.....	
	Máxima titulación alcanzada	.....	
	Filiación Institucional	.....	
	Categoría en el Programa de Incentivos	.....	
	Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	.....	
2.5 Asesor-Especialista Externo a la UNLaM	Apellido y nombre	.....	
	CUIL	.....	
	Máxima titulación alcanzada	.....	
	Filiación Institucional	.....	
	Categoría en el Programa de Incentivos	.....	
	Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	.....	
2.6 Graduado de la UNLaM	Apellido y nombre	.....	
	CUIL	.....	
	Máxima titulación alcanzada en la UNLaM	.....	
	Filiación Institucional	.....	
	Categoría en el Programa de Incentivos	.....	
	Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	.....	
2.7 Alumno de carreras de Postgrado (UNLaM)	Apellido y nombre	.....	
	CUIL	.....	
	Máxima titulación alcanzada	.....	
	Filiación Institucional	.....	
	Categoría en el Programa de Incentivos	.....	
	Participa como investigador en CONICET–CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	.....	
	Carrera que se encuentra cursando	.....	
	Cantidad de materias aprobadas	.....	
	Porcentaje de materias aprobadas	.....	
2.8 Alumno de carreras de grado (UNLaM)	Apellido y nombre	.....	
	CUIL	.....	
	Carrera que se encuentra cursando	.....	
	Departamento Académico de la UNLaM	.....	
	Cantidad de materias aprobadas	.....	
	Porcentaje de materias aprobadas	.....	
	Ayudante alumno	.....	
2.9 Personal de apoyo técnico administrativo	Apellido y nombre	.....	
	CUIL	.....	
	Dependencia donde tiene la designación docente/no docente actual	.....	

3. PLAN DE INVESTIGACIÓN

3.1 Resumen del Proyecto:

El presente proyecto de investigación se propone describir y analizar el modelo pedagógico de dos materias específicas propias de las prácticas pre-profesionales de la Lic. en Trabajo Social de la UNLaM. Las materias escogidas, Práctica I (abordaje con individuos y familias) y Práctica II (abordaje con grupos y comunidades), se caracterizan por propiciar aprendizajes que se dan en el instante de la vivencia y en la capacidad pedagógica de recuperarlas para convertirlas en experiencias. Desde este punto de vista nos hallamos frente a un problema de didáctica específica, vinculado a las múltiples capacidades que deben desarrollar los docentes-supervisores de prácticas. (Camillioni, 2010).

En este sentido, es importante tener en cuenta el impacto que se produce en los practicantes y la necesidad de repensar las estrategias de acompañamiento de los docentes, considerando que se trata de procesos complejos. Para lograr eso, se requiere conocer las características de nuestro modelo pedagógico, saber cómo impacta en los estudiantes este modelo de aprendizaje y conocer cuáles características tienen otras modalidades pedagógicas en el ámbito de la Educación Superior. Asimismo, se propone descubrir si existen propuestas pedagógicas similares, alternativas, en otros trayectos formativos de TS. Como así también conocer cómo se construye conocimiento desde las prácticas pre-profesionales.

Para lograr dichos propósitos, se entrevistará a docentes, estudiantes y graduados de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Matanza, se realizará una sistematización de los trabajos producidos en las Materias Práctica I y Práctica II de la carrera mencionada, y se participará de actividades de articulación e interconsulta con carreras de Trabajo Social de otras unidades académicas. A su vez se profundizará en el estudio sobre los cambios de paradigmas en el campo de la Educación Superior, desde disciplinas diversas, ya que las modalidades pedagógicas en cuestión tienden a un enfoque transdisciplinario.

3.2 Palabras clave:

Modalidades Pedagógicas – Nuevas pedagogías – Prácticas Pre Profesionales – Enseñanza – Aprendizaje – Buenos Aires – Argentina.

3.3 Tipo de investigación:

3.3.1 Básica: pretende explorar sobre paradigmas que resultan innovadores en el campo disciplinar y de la educación superior.

3.3.2 Aplicada: pretende que todos los participantes del proceso de investigación-acción y agentes a quienes se realice transferencia se apropien de los resultados de la investigación y lo incorporen a su propio marco teórico, metodológico e instrumental, tanto en el ejercicio de la profesión del Trabajo Social como en el rol de docentes universitarios.

3.3.3 Desarrollo Experimental

3.4 Área de conocimiento (código numérico y nombre):
Área de conocimiento: Sociología

Código de Área de conocimiento: 5000

3.5 Disciplina de conocimiento (código numérico y nombre): Otras: Trabajo Social
3.5 Código Disciplina de conocimiento: 5099

3.6 Campo de Aplicación: Cambio social

3.6 Código Campo de Aplicación: 5001

3.7 Estado actual del conocimiento:

El equipo docente de las asignaturas Práctica I y Práctica II de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNLaM, desde el año 2008, viene exponiendo la necesidad de mejorar la capacitación docente, a partir de los emergentes de las propias prácticas pre-profesionales que supervisa. Desde el campo de la Educación, Sagastizábal y Perlo (1999) advierten sobre la capacidad de los propios docentes involucrados para generar verdaderas transformaciones: *"son los profesores quienes, a fin de cuentas, van a transformar el mundo de la escuela, comprendiéndolo. 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). Como señalan las autoras, la transformación se debe considerar en 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 así 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. (Allen, 2008). En los años siguientes, el mismo equipo de docentes investigadores continúa estudiando e investigando sobre el rol del supervisor docente en la formación profesional (Allen, 2008)

Por otra parte, y en relación a los cambios de paradigmas que acontecen en el mundo académico, generando tensiones pocas veces visibilizadas, consideramos necesario mencionar que *"En el año de 1999 nace en Hermosillo, Sonora, México, la idea de una institución de educación superior que abordase la problemática de la comprensión cabal del conocimiento desde una trinchera que se atreviese al desafío de la disrupción de los sistemas de naturaleza newtoniana cartesiana, determinista y convencional, que prevalecen, principalmente en la cultura occidental y, en general, en casi todo el planeta (…) El cimiento fue la recreación de la brújula epistemológica desarrollada por el gran filósofo y científico social Edgar Morin, con la adopción del prisma del pensamiento complejo y el reconocimiento de la complejidad en general, la transdisciplinariedad, la trascendencia de la construcción de conocimiento pertinente, el puente necesario hacia la sabiduría y el derrumbamiento abrupto de los compartimentos estancos de la legislación disciplinar que prima en*

los sistemas de este gran barco académico – educativo que hace agua y que necesita una auténtica reforma y reorganización para rescatar la esencia y justificación de cualquier proceso de aprendizaje que vuelva a poner en su epicentro lo fundamental: la comprensión del ser humano y la hiper complejidad de los fenómenos actuales que amenazan a la supervivencia misma de la humanidad." [1]

Seleccionamos la cita que antecede porque hace referencia a un espacio de educación superior semipresencial, que consideramos representativo de la búsqueda de alternativas pedagógicas en el mundo académico. Variantes que integren la conciencia respecto a la necesidad de innovar en el mundo de la producción de conocimientos, lo que lleva a plantear alternativas pedagógicas innovadoras. Afortunadamente, existen documentos que se encuentran en diversas fuentes de consulta, con relación a investigaciones sobre innovaciones pedagógicas que incorporan, por ejemplo, dimensiones como la corporalidad y las emociones, tal como se viene haciendo desde las dos materias en cuestión. Mencionaremos algunos de los que refieren a las propuestas metodológicas objeto de estudio (ver metodología), que serán materia de análisis a lo largo del proceso de exploración bibliográfica:

- Formación en Psicodrama en el Post-grado de la Facultad de Psicología de la. Por Manuel Liss y Silvia Schverdfinger. Universidad de Buenos Aires.1992
- Psicodrama pedagógico: estrategia para la enseñanza de enfermería. Adriana Por Katia Corrêa y otros. Universidad de Sao Paulo. 2004
- El empleo del propio cuerpo en la exploración y resolución de ansiedades vinculadas con el futuro rol médico: un modelo pedagógico de entrenamiento con técnicas psicodramáticas". Por María Inés Calcagno y otros. Universidad de Buenos Aires. 2011
- Los efectos de un programa motor basado en la biodanza en relación con parámetros de inteligencia emocional en mujeres. Abad Robles y otros. Universidad de Huelva. España. 2014.
- El bienestar integral en una muestra de estudiantes universitarios de Bogotá participantes de las prácticas de biodanza, yoga y Reiki en relación con el efecto Kirlian GDV. Florez J. y otros. Fundación Universitaria los Libertadores. Colombia. 2011
- Opiniones de estudiantes de Terapia Ocupacional sobre el uso de uno mismo en la intervención terapéutica. Illesca M. y otros. El trabajo se enmarca en el Programa de Magíster en Innovación de la Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera. Chile. 2015

[1] Extraído de la página oficial de Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. http://www.multiversidadreal.edu.mx/el-origen-del-termino-multiversidad

- Formas de portar el cuerpo, un constructo social y contextual. Laura Carolina Hernández Romero (trabajadora social). Universidad Nacional de Colombia. 2014
- Proyecto de Extensión “EcoNciencia”. Tasca J. y otros. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. De Bs. As. 2014
- Metodología de enseñanza y aprendizaje a partir de la Neurodidáctica en educación superior del CEPIES-UMSA. Chuca Ordoñez J. Universidad Mayor de San Andrés. Bolivia. 2017

Asimismo, se han encontrado experiencias dentro de la carrera de Trabajo Social en diversas universidades que no han sido aún sistematizadas y publicadas formalmente, aunque se han empezado a difundir en algunas jornadas o congresos académicos.

3.8 Problemática a investigar:

Para presentar el objeto de investigación, que es el modelo pedagógico de dos materias de las prácticas pre-profesionales de la Lic. en Trabajo Social de la UNLaM, deben considerarse algunas características generales del ámbito de aplicación. El espacio de las prácticas pre-profesionales debe ofrecer a los estudiantes de la carrera de Trabajo Social la posibilidad de integrar, de forma paulatina y progresiva, los conocimientos teóricos – metodológicos e instrumentales adquiridos en las diversas asignaturas que componen el Plan de Estudios, con las enseñanzas prácticas de los mismos para un desempeño eficaz e integral del rol profesional. El contenido de las enseñanzas está orientado a que los estudiantes logren aplicar la metodología del Trabajo Social en el abordaje de las problemáticas que emergen en el contexto institucional en el que realizan las prácticas. Si bien se considera a la intervención profesional como una práctica socialmente construida, complementando la diversidad de métodos, técnicas y niveles de abordaje, es a los fines pedagógicos que en cada cuatrimestre (tal como lo prevé el diseño del actual plan de estudios) se procura el conocimiento y entrenamiento de aquellas herramientas que resulten específicas a cada nivel: individuo-familia <asignatura Práctica I>; grupo-comunidad <asignatura Práctica II>; organizaciones < asignatura Práctica III>; planificación y proyectos <asignatura Práctica IV>. Para tal fin, las cátedras evalúan preliminarmente las demandas y expectativas que presentan las instituciones que se proponen como centros de prácticas, identificando y acordando los niveles en los que resulte pertinente actuar. Entre docentes, referentes institucionales y practicantes se define si específicamente resulta posible el abordaje propuesto, formulando y ejecutando una propuesta de intervención y evaluando sus resultados. Se articula con la coordinación de la carrera y con las diversas materias integrantes del Área de Prácticas, a fin de consensuar objetivos, estrategias y acciones para el desarrollo de las Prácticas Pre-profesionales. Asimismo, se articula con otras materias que conforman el plan de estudios y cuyos contenidos resultan de impacto directo en las prácticas.

Las experiencias de prácticas se desarrollan en el marco de dispositivos institucionales gubernamentales y no gubernamentales, dedicados a la promoción, la asistencia, la protección, el abordaje socio-terapéutico y socio-educativo, de personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades, particularmente aquellos que presentan indicadores de riesgo, vulnerabilidad y exclusión social.

Los aprendizajes en las prácticas pre-profesionales (en este caso focalizaremos en la carrera de Trabajo Social como estudio de caso) se dan en el instante de la vivencia y en la capacidad pedagógica de recuperarlas para convertirlas en experiencias. Desde este punto de vista nos hallamos frente a un problema de didáctica específica, vinculado a las múltiples capacidades que deben desarrollar los docentes-supervisores de prácticas. (Camillioni, 2010)

Repensando el campo de la Educación, Lopez Ramorini y Perlo (2015) plantean una perspectiva biocéntrica, donde se recupere la integración entre conocimiento y vida. Para ello profundizan en el concepto de vivencia (percepción, emoción, sentimientos, acto de vivir), el cual nos parece muy oportuno para problematizar lo que acontece en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales, cuya conceptualización desarrollaremos en el marco teórico.

Y he aquí lo que aún consideramos un desafío para la tarea docente, y refiere a una modalidad pedagógica y didáctica que sea capaz de acompañar el aprendizaje a través del recupero de la vivencia. Es decir, de ese saber que se construye a través de dimensiones que trascienden la razón y tan elocuentemente se expresan en las vivencias de las prácticas.

Una cuestión por visibilizar se asocia a la importancia del cuerpo en las intervenciones sociales. Estamos acostumbrados a separar el cuerpo del trabajo mental, o mejor dicho nos forman en la lógica cartesiana de racionalizar todo; y desde allí problematizamos. Es necesario comprender que la noción de cuerpos significantes busca destacar el entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, matrices afectivas y significativas en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda la praxis sociocultural. Asimismo, tal noción enfatiza que la materialidad del cuerpo (su forma e imagen, percepciones, gestos, movimientos) no puede entenderse como un mero objeto que soporta pasivamente aquellas prácticas y representaciones culturales que la irán modelando sino que también incluye una dimensión productora de sentidos, con un papel activo y transformador de la vida social (Citro; 2009)

La modernidad genera divisiones entre el hombre y el cuerpo a diferencia, por ejemplo, de muchos pueblos / culturas (y de cierta tendencia de la ciencia contemporánea con una perspectiva más holística) que involucran a todo el ser en la acción, desarrollando una conexión entre el “territorio cuerpo-tierra” (Cabnal, 2010), entre ser humano y naturaleza / cosmos, entre materia y espíritu, entre lo uno y el todo. Tales saberes ancestrales de los pueblos originarios de América Latina y de otras culturas del mundo, también parecen estar ausentes en las universidades. En el mejor de los casos, se accede a dicha “información” a través del acto de transmitirla (función indiscutible de la

universidad), pero no llega a integrarse como aprendizaje desde una vivencia que involucre las otras dimensiones del estudiante, además de su mente; es decir, se aprende “teóricamente”.

La formación de Trabajadores Sociales y la Práctica Docente se presentan como dos factores claves, desde nuestra perspectiva, al momento de pensar en elevar no sólo la calidad del sistema educativo, sino también de nutrirlo en consonancia con nuevos modelos pedagógicos y con nuevos paradigmas en el campo de “lo social”. La propuesta en el caso de nuestras prácticas pre-profesionales contempla un renovado protagonismo de los actores intervinientes: los docentes supervisores, la cátedra como tal, los estudiantes, los referentes institucionales, y los sujetos de atención que acuden a los centros de prácticas; todo ello en el marco de una creciente afirmación de la perspectiva de derechos humanos y una mirada humanizada del quehacer profesional.

Como resultado de los años de ejercicio en la docencia dentro de la Educación Superior, en este caso en la carrera Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Matanza, y en el marco de un proceso de investigación-acción que lleva 10 años de desarrollo, ha sido posible reflexionar acerca de los contenidos curriculares que la propia complejidad de la “realidad” nos demanda cada cuatrimestre.

Reflexionar acerca de este problema nos ha invitado a revisar aspectos de la formación docente universitaria, que en realidad aún es poco asumida como “necesidad” por parte de los profesores. Cuestión que es problematizada al interior de nuestras cátedras, generando espacios de co-visión que permitan la co-creación de herramientas pedagógicas innovadoras. En este sentido, acordamos con la forma en que Ruth Cavalcante (2012) enuncia la aplicación de la perspectiva biocéntrica en el campo de la Educación, diferenciándola de la visión antropocéntrica, clarificando dónde radica el núcleo del problema planteado.

“El paradigma antropocéntrico se sustenta en la actual práctica educacional basada en el poder (…), conservando una visión dicotomizada y fragmentada de la realidad. La visión de educación que planteamos en el Foro Mundial de Educación, para la reflexión con educadoras y educadores, es biocéntrica. Esta visión tiene como paradigma básico el Principio Biocéntrico el cual plantea que toda actividad humana está en función de la vida; sigue un modelo interactivo de red, de encuentro y de conectividad; sitúa el respeto a la vida, no sólo del ser humano sino de todos los seres vivos, como centro y punto de partida de todas las disciplinas y comportamientos humanos. Ve al educando como sujeto de derechos y con capacidad de construir un conocimiento crítico. Comprende todas las instancias sociales, sobrepasando el ámbito escolar, en la medida en que percibe en todos los espacios sociales posibilidades de aprendizajes y desarrollo, ya sea en el ambiente familiar, organizacional, comunitario y/o en movimientos sociales. Busca desarrollar una postura armoniosa de la existencia en el sentido de la cooperación y de la justicia social.”

Dar esta relevancia al proceso de aprendizaje permite concebir profesionales con un alto compromiso en sus intervenciones, tanto hacia los “sujetos de intervención” como al entorno. Intervenciones que, por otra parte, adquieren sentido en tanto tienen un impacto en la propia existencia de quien “interviene”.

El primer condicionante que encontramos en el sistema educativo, es que viene respondiendo a un modelo de producción de conocimientos centrado en la razón, invisibilizando a las emociones y a los cuerpos, generando supuestas "distancias óptimas". Pero, tanto estudiantes como docentes portan estructuras de pensares y sentires, que se despliegan especialmente en las prácticas pre-profesionales, todo lo cual amerita un proceso de deconstrucción y co-creación en la estrategia pedagógica. Una estrategia que involucra a docentes, a los actores institucionales y por supuesto a los propios estudiantes. Con una didáctica dispuesta a "mover contenidos" muy arraigados, a la luz de los avances en torno a las necesidades sociales y al desarrollo de las ciencias. Sólo así, despejando tales estructuras y contenidos, haremos el espacio para incorporar y co-crear innovaciones en el campo de la educación y en el campo de "lo social"; y ello implica trabajar con nuevos modos de producción de conocimientos, como plantea Michael Gibbons (Perez Lindo, 2007). En síntesis, a los avances de los análisis particulares, disciplinarios y de los subsistemas, deberán complementarse los desarrollos integradores, holísticos y transdisciplinarios. Aspectos que se hacen necesarios cuando, como en el caso del presente estudio, el campo de la Educación Superior intentará nutrirse de nociones de otros campos: emociones (Psicología, Pedagogía, Neurociencia…), cuerpo (disciplinas y cosmovisiones múltiples).

A fin de completar la presentación del problema es necesario advertir que lo observado por los docentes como necesidad pedagógica, no llega a ser una necesidad sentida por parte de todos los estudiantes. Entre ellos, es posible identificar dos grupos: a) quienes comparten el diagnóstico respecto a las debilidades de la educación antropocéntrica, y por lo tanto se suman a las propuestas innovadoras que implican el trabajo con el cuerpo, las emociones y una nueva integración con el entorno; y b) quienes se resisten a tales propuestas por múltiples factores que hemos podido analizar, entre ellos se han identificado mecanismos represivos y defensivos en cuanto a la expresión corporal y emocional, ciertos límites para establecer vínculos interpersonales en el marco de un grupo en un contexto de aprendizaje académico, y la alineación con una supuesta "racionalidad pura". Esto último –que se da en la minoría de los casos- no resulta pertinente en la formación de disciplinas como el Trabajo Social, en tanto obstaculiza competencias fundamentales para el despliegue del vínculo profesional, como son: la empatía, la escucha atenta, la contención emocional, las relaciones interpersonales, la definición in situ de diversas estrategias de intervención que impacten en la transformación de la situación problemática a enfrentar, desde una perspectiva de derechos y humanizada.

Ya sea por afinidad o por resistencias a una perspectiva biocéntrica por parte de los estudiantes, los docentes debemos recrear un modelo pedagógico que sea capaz de impactar en tal diversidad, investigando en otras herramientas pedagógicas; aun cuando debamos explorar otros campos de aplicación que no sea la educación superior. Pues consideramos que tal abordaje no puede conformarse con las habilidades personales de cada docente, y que los impactos emocionales en

las prácticas requieren de especial atención. Esto último, a fin de evitar que en el proceso de aprendizaje se instalen negativamente las innumerables instancias de afectación y frustración que conlleva la aproximación al campo disciplinar y laboral, a través de las prácticas pre-profesionales durante la formación. En este sentido, será de especial importancia focalizar en el análisis del espacio áulico, en tanto dispositivo grupal que favorezca el aprendizaje de manera integral en el proceso de formación que se da en las prácticas pre-profesionales.

A los fines de la presente investigación, este es el problema que nos interesa exponer: existe una diversidad de modalidades pedagógicas previas, que al confrontar con la propuesta de las prácticas impactan de una forma que nos hace problematizar las estrategias de acompañamiento.

Los estudiantes manifiestan que les resultan impactantes ciertos elementos de la propuesta pedagógica, en tanto confrontan con otros modelos transitados durante la formación. Tales elementos refieren a: la participación activa del estudiante (incluyendo la autoevaluación), la horizontalidad de las relaciones, el trabajo sobre las emociones, el involucrar el cuerpo en el proceso de la práctica de un modo más consciente, la investigación-acción participativa como opción metodológica, el tratamiento de ciertos temas que se consideran “tabúes”.

¿Cuáles son las características de nuestro modelo pedagógico? ¿Cómo impacta en los estudiantes este modelo de aprendizaje? ¿Cómo se traduce esto en el resto de la formación, cómo transitan el resto de las cursadas? ¿Cómo acompañar desde el rol docente las prácticas pre-profesionales, considerando el impacto que genera la propuesta pedagógica desde la IAP? ¿qué nuevos argumentos generar desde las bases epistemológicas de la IAP, que pongan en diálogo a la propuesta pedagógica con las otras tendencias? ¿cuáles son las características de las otras modalidades pedagógicas? ¿Existen propuestas pedagógicas similares, alternativas, en otros trayectos formativos de TS? ¿Cómo se construye conocimiento desde las prácticas pre-profesionales?

Pregunta Problema: ¿Cómo resolver la confrontación entre la propuesta pedagógica de la Práctica I y la Práctica II, y el resto de las tendencias pedagógicas del trayecto formativo, desde el acompañamiento a los estudiantes en las prácticas pre-profesionales?

3.9 Objetivo General:

Promover innovaciones en el modelo pedagógico de las prácticas pre-profesionales de la Lic. en Trabajo Social de la UNLaM, que disminuyan el impacto negativo de la confrontación entre modalidades pedagógicas divergentes.

Objetivos específicos:

1. Describir y profundizar los argumentos epistemológicos y metodológicos del modelo pedagógico de las materias Práctica I y Práctica II.
2. Describir y analizar cómo influye el modelo de aprendizaje en los cursantes de las PI y PII durante el proceso de investigación.
3. Indagar sobre los efectos de los distintos modelos pedagógicos en estudiantes que hayan transitado por todos los niveles de prácticas, en el período de los últimos 3 años (2015-2018)
4. Revisar y redefinir las estrategias de acompañamiento pedagógico a los estudiantes de TS durante el desarrollo de sus prácticas.

3.10 Marco teórico:

El acompañamiento docente desde la supervisión de las prácticas en distintas áreas temáticas también ha presentado la necesidad de actualizarnos en determinados contenidos que tienen que ver con los nuevos desarrollos ontológicos (perspectivas diversas que tratan al ser en general y a sus propiedades trascendentales) y epistemológicos (en las ciencias en general y en las ciencias sociales en particular), que básicamente muestran un cambio de paradigma que va de la matriz del mundo mecánico a las propiedades ondulatorias de la materia (Perlo, 2014). Estos conceptos generan un nuevo modo de comprender al sufrimiento humano como consecuencia de una concepción fragmentada del mundo. Diversos autores sostienen que entre dichos desarrollos las ciencias sociales deberían (algunas han comenzado a hacerlo) incorporar los siguientes: el paradigma de la Complejidad, la Biología del Conocimiento, la Física Cuántica, la perspectiva Holográfica, la Ecología y las Neurociencias. Nuestra evaluación diagnóstica es que dichos contenidos no están siendo incorporados en el currículo actual de Trabajo Social, al menos no en forma suficiente. Desde nuestra experiencia, hemos evaluado que al momento de las prácticas pre-profesionales los estudiantes no evidencian haberse encontrado con tales conceptos en su trayecto formativo. Ello representa un grave problema, ya que sostenemos que tales desarrollos aportan una forma diferente de comprender “la realidad del otro” y formas diferentes de transformarla. Por su parte, la universidad debe cumplir un rol activo en cuanto a la incorporación y transmisión de dichos desarrollos onto-epistemológicos en sus currículas. La Responsabilidad Social se desarrolla cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno, y de su papel en su entorno. En el caso del Trabajo Social, por ser una disciplina multidimensional que a su vez se nutre de muchas otras disciplinas, aparece como un objeto de análisis particularmente oportuno para explorar cómo esas disciplinas (Sociología, Psicología, Antropología, Derecho, Política, Economía, Historia, Desarrollo Humano, etc…) están o no considerando dichos paradigmas y teorías en los procesos formativos. A su vez, resulta necesario conocer cuál es la relevancia que estos contenidos tienen a

la hora de pensar en un tipo de construcción del conocimiento y de un Trabajo Social acorde a las necesidades complejas de cambio del ser humano (que se evidencian en las problemáticas sociales complejas), y pueda así trascender a los procesos que muchas veces se reconocen como ineficaces, insuficientes o alejados de la real necesidad de la población. Es posible observar que la intervención queda muchas veces restringida a la gestión de recursos (principal tendencia de las políticas públicas en tanto respuesta a las demandas de la población), dejando por fuera un sinnúmero de posibilidades de intervención que tiendan realmente al desarrollo humano; máxime si consideramos la actual tendencia hacia un modelo neoliberal. Finalmente, una tercera cuestión a indagar tendrá que ver con la necesidad o no de innovación en materia didáctica para lograr transmitir esos nuevos contenidos, con el fin de generar nuevas problematizaciones en el marco de las ciencias sociales y nuevas propuestas metodológicas, que lógicamente la Universidad tendrá la responsabilidad de recrear y transmitir. A esta altura queda expuesto que, además de las tres dimensiones habituales que suelen resaltarse en un paradigma científico -epistemológica (naturaleza del conocimiento), ontológica (naturaleza del ser) y metodológica (naturaleza de la forma de conocer), creemos necesario considerar otras dos: la ética (remite a la definición del Otro y a su inclusión en la relación de producción de conocimiento, al respeto a ese Otro y a su participación en la autoría y la propiedad del conocimiento producido) y la política (se refiere al carácter y la finalidad del conocimiento producido, así como a su ámbito de aplicación y a sus efectos sociales). (Montero, 2004)

No se cuenta con registros de trabajos (respecto a la carrera en cuestión) que hayan explorado con anterioridad si efectivamente se han incorporado los hallazgos ontoepistemológicos mencionados en los trayectos formativos. Se consideran numerosas y significativas las potenciales incorporaciones de dichos contenidos, así como relevante y urgente para ir hacia la construcción de una nueva sociedad, que incluya a las Universidades como generadoras y transmisoras de determinados conocimientos que por alguna razón quedan omitidos o relegados.

"El ser humano real, la persona con dolencias y alegrías, el ser viviente necesitado, el ser humano de carne, hueso y sangre no aparece, o mejor dicho, desaparece en la abstracción. El capitalismo y la modernidad hacen lo mismo con la naturaleza, con el medio ambiente, primero deben cosificar a la naturaleza para poder explotarla. La naturaleza y el planeta como ser vivo, como Biotopo, lugar viviente, es transformado en la modernidad en un ser muerto. El análisis de la realidad concreta, el análisis de las relaciones humanas y de la naturaleza, son transferidas al estudio abstracto de ellas situándolas al nivel de un "plano cartesiano".2

El espacio y el tiempo están vivos, son construcciones mentales del ser humano, y reconocer sus limitaciones y sus potencialidades nos invita a echar mano de los nuevos aportes de la Física Cuántica, la Biología del Conocimiento, el Modelo Holográfico, mediante los aportes de paradigmas y perspectivas diversas. A esta altura quedará clara la necesidad de la Inter /Transdisciplina.

En el marco de los estudios sobre la universidad, acordamos con Burton Clark (1984), quien reafirma la importancia de las miradas disciplinarias y la necesidad de su desarrollo particular para iluminar el conjunto de la realidad de la educación superior. Por su parte, Krotsch y Suasnábar nos plantean:

*“En esta línea de análisis, compartimos la esperanza en la capacidad que las disciplinas tienen de iluminar el conjunto, aun cuando éstas no sean más que visiones parciales. Al mismo tiempo reconocemos también la importancia que tienen los enfoques disciplinarios para la toma de decisiones en las organizaciones, aunque su relevancia no exprese una pertinencia inmediata”.*3

A una realidad compleja corresponde un análisis complejo, para el cual no desaprovecharemos los avances que en términos de “especialización” ha promovido aquella forma de producir conocimiento; pero no por ello dejaremos de visibilizar y cuestionar sus limitaciones. A los avances de los análisis particulares, disciplinarios y de los subsistemas, deberán complementarse los desarrollos integradores, holísticos y transdisciplinarios. Entre las características que Michael Gibbons y colaboradores atribuyen al modo emergente de producción de conocimientos podemos mencionar: la transdisciplinariedad (versus la monodisciplinariedad de los programas académicos); la heterogeneidad (versus homogeneidad o univocidad de las formaciones profesionales); la contextualización (versus la endogamia disciplinar); el conocimiento orientado a la resolución de problemas (versus el cientificismo y el academicismo); la interactividad horizontal entre los actores (versus la verticalidad); el conocimiento extendido a la sociedad (versus el elitismo de los expertos), la mayor responsabilidad social (versus el individualismo académico); la mayor reflexividad (versus la cultura científica sin conciencia de sus funciones sociales). Cada uno de estos aspectos está vinculado a debates epistemológicos y sociológicos cuyo inicio podríamos situar en 1961 con la publicación del libro de Thomas Kuhn, “La estructura de las revoluciones científicas”. (Pérez Lindo, 2007). Lo que Gibbons no llega a explicitar como característica, a nuestro criterio, es la relevancia de trabajar con las emociones y la espiritualidad (versus la razón como único medio para la construcción de “saberes”).

El modelo pedagógico de las práctica pre-profesionales de Trabajo Social, a partir de la indagación bibliográfica y de lo compartido en la trayectoria docente con pares de distintas unidades académicas, contempla básicamente dos ámbitos de aplicación de estrategias diversas: el aula y el campo de ejercicio profesional.

En primer término, definimos a las prácticas como “pre-profesionales” y no “profesionales” porque en la Argentina el ejercicio “profesional” del Trabajo Social está regulado por una legislación que habilita al mismo mediante la matriculación pertinente. Si bien no hay absoluto consenso al respecto, a los fines del presente trabajo resulta pertinente este encuadre conceptual.

En los espacios áulicos, en general, se desarrolla la metodología de taller por considerar que es una modalidad pedagógica que facilita la integración de la teoría y la práctica. Se pretende una orientación a la comunicación constante con la realidad social y con el equipo de trabajo constituido por estudiantes, docentes y referentes institucionales. Para el desarrollo de esta modalidad pedagógica se requiere que los estudiantes se dividan en grupos de trabajo -según centros de práctica- acompañados por un docente supervisor a cargo, propendiendo a la estabilidad en la

conformación a lo largo de la experiencia. A lo largo de los encuentros se utilizan técnicas de dinámica grupal, expresivas, de evaluación participativa, de comprobación de lectura, de recupero de aprendizajes previos (ya sea curricular o experiencial), de co-visión y de supervisión, entre otras. También se incorporan exposiciones teóricas (con sus consecuentes ejercicios de aplicación) a partir del diagnóstico grupal, es decir de las necesidades y demandas de los procesos particulares de prácticas, lo cual se va modificando de un cuatrimestre a otro. Asimismo, se estimula la participación en todas las instancias de capacitación que las instituciones promueven, con relación al área temática implicada.

Un tratamiento particular requiere el momento de supervisión (o co-visión) en el aula, ya que es uno de los principales espacios donde se pone en evidencia el problema pedagógico planteado anteriormente. Robles (2011:40) define a la supervisión como:

"un proceso de aprendizaje y reflexión crítica, de carácter teórico-práctico, sobre la práctica profesional, que incluye la triple dimensión teórica, operativa y ético-política que se despliega en ella y en el que intervienen habilidades intelectuales y cuestiones emocionales, así como la búsqueda de estrategias superadoras en la actuación profesional."

El autor, citando a Fernández Barrera, define que la supervisión educativa tiene como objetivo primordial enseñar, formar y ayudar a mejorar conocimientos a los/as trabajadores/as sociales o a quienes están en formación, así como consolidar la identidad profesional, manteniendo la profesionalización. Asimismo, destaca que el término co-visión da cuenta más precisa del lugar que cada integrante del binomio supervisor-supervisante ocupa en esa relación vincular, al tiempo que se corresponde con la idea del coordinador como co-pensor.

Para profundizar en la metodología vivencial de la pedagogía que proponemos, diferenciaremos, de la mano de Lopez Ramorini y Perlo (op.cit.) entre vivencia (percepción, emoción, sentimientos, acto de vivir) y experiencia (reflexión de quien conoce sobre lo vivido), para luego integrarlas. Vivencia y experiencia constituyen dos órdenes diferentes complementarios en el proceso de aprendizaje. Hay un instante en el que vivencia y experiencia se entraman en la sabiduría adquirida de quien habla, ello ocurre al narrar la percepción de lo vivido en el espacio de la supervisión donde se retoman los contenidos y expresiones de lo que nos cuentan los practicantes. Esa toma de conciencia implica un saber en el que hay continuidad e integración entre uno mismo, el otro y el entorno que nos rodea.

"Ese movimiento fue denominado por Toro Araneda (2002) como *transtasis*; una súbita transformación interior; implica la integración orgánica de la percepción, la inteligencia abstracta y la afectividad. Se produce un holomovimiento, movimiento de la totalidad, que integra y amalgama sentimiento, acción y conciencia de sí en el instante vivido, para llevarlo luego al campo del lenguaje reflexivo. De este modo la vivencia de ser-sentir no separa cuerpo de espíritu, es revelación de la vida. En la práctica educativa necesitamos recordar que el ser-sentir es anterior al pensar para reincorporar la vivencia a los procesos de aprendizaje. Reconocer los fundamentos neurofisiológicos

que hoy aportan los desarrollos científicos en torno a la cuestión, constituye un aporte nodal para esta tarea" (Lopez Ramorini y Perlo, 2015:5)

Ruth Cavalcante (2012) plantea que la base epistemológica de la Educación Biocéntrica se encuentra en el Principio Biocéntrico que generó el concepto de vivencia de Rolando Toro, pero considera también la construcción del conocimiento crítico a partir del diálogo amoroso que fundamenta el pensamiento de Paulo Freire y agrega el pensamiento complejo de Edgar Morin, particularmente su visión transdisciplinar de la educación.

Será parte del trabajo investigativo profundizar en los aportes de estos tres teóricos que promueven tener como referencia en el proceso educativo no sólo el intelecto, sino el desarrollo de la percepción y sensación del mundo vivido; todo lo que lleva al educando a asumirse como sujeto de la realidad social.

Así, el recupero de la vivencia puede llevarnos a un método para inducir estados integrativos, y a co-crear una modalidad pedagógico: las vivencias cobran alto valor educativo, llevan a un aprendizaje pleno de sentido que integra el sentir, el hacer y el pensar.

Existen algunas teorías desde la perspectiva de la Educación Biocéntrica, que resulta necesario explorar, con relación al movimiento como medio para acceder a un conocimiento diferente. Plantean que las emociones, el cuerpo y la reflexividad se activan en un único movimiento y la integralidad del ser humano se pone en acto en el proceso de aprender. Ese movimiento permite expresar la identidad, modificar el estilo de vida y restablecer el orden biológico. En un sentido similiar, Susana Rivara de Milderman (1980), artista y autodidacta que investigó la gimnasia rítmica expresiva -lo que luego diera lugar al llamado "Sistema Milderman"- hablaba de "mover los contenidos".

"La Sociología del Cuerpo forma parte de la sociología cuyo campo de estudios es la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios" (Le Breton, 2002). El principal desarrollo con relación al tema del cuerpo (además de la Medicina) lo encontramos en diversas disciplinas como: Educación Física, Filosofía, Fisiología, Sociología, Antropología, Educación, Pedagogía, entre otras. Pero lo más interesante, a la luz de nuestro planteo, es que *"se evidencia en las últimas décadas un claro corrimiento de un paradigma fuertemente conductista a uno más humanista y constructivista, en acuerdo con la nueva concepción de Ser-Cuerpo y educación pensada para esta avanzada modernidad"* (Campomar, 2015:133).

Nos formaron a través de la división cuerpo - mente, y seguimos reproduciendo ese modelo de forma inconsciente; lo cual deja en un lugar secundario a las emociones y a sus expresiones, y al movimiento libre de los cuerpos en el acto de aprender (en el aula ello se refleja precisamente en el cuerpo "sujeto" a los bancos-escritorios). Sostener que la vivencia, ese instante de acoplamiento entre cerebro-cuerpo-mundo, nos acerca a una sabiduría diferente (que los estudiantes están ávidos de compartir; mientras nosotros -docentes- estamos obsesionados por la producción de conocimiento -cuanto más científico mejor-), requiere de un exhaustivo y permanente trabajo de

equipo, de debate, de ensayo y error. Trabajo que nos invita a “poner el cuerpo”, la mente y la afectividad de un modo diferente, y a participar de nuevas prácticas docentes en la cotidianeidad.

En este sentido, encontramos diferentes cosmovisiones que visibilizan o invisibilizan al cuerpo, que lo integran o desintegran, que lo hacen presente o ausente en la experiencia. Y creemos oportuno y necesario visibilizarlo en el proceso educativo, por entender que ello impacta en el perfil de las/os profesionales que formamos. Desde ciertos marcos teórico-epistemológicos es posible encontrar una asociación directa entre esta invisibilización de los cuerpos y el patriarcado. Hay un planteo desde el feminismo comunitario de pueblos originarios donde se destaca que para la apropiación del territorio cuerpo-tierra de las mujeres: *“debieron establecer complicidades entre los hombres colonizadores y colonizados, en un entronque de patriarcados”* (Cabnal, 2010: 15). Acaso, ¿habrá tenido impacto en nuestro sistema educativo tal entronque de patriarcados para reproducir en las aulas la sujeción de los cuerpos?

Entre los muchos desafíos que reconocemos desde una perspectiva biocéntrica de la educación destacamos: integrar conocimiento y vida, trascender los dualismos, prestar atención a los cuerpos en el entramado social, habilitar el sentir, promover la libertad, y recuperar la integración con el todo (multiverso).

Las metodologías didácticas que busquen generar aprendizaje y transformaciones significativas requieren atender a la complejidad de la vida. Los recursos didácticos vivenciales impulsan la integración de la afectividad, elemento esencial para recuperar, para restituir los vínculos saludables y superadores de la fragmentación social actual. Desde la teoría del Aprendizaje de la Psicología Social, para Pichon-Rivière, la didáctica es una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa). Enseñar y aprender no son procesos separados, sino articulados como una unidad. Este autor, definió a este proceso como enseñaje (la articulación entre la enseñanza y el aprendizaje). Sostenía que el que enseña no sabe todo y el que aprende no ignora todo, también sabe.

Es necesario, a nivel epistemológico, superar la palabra como única vía para la comunicación y la construcción del conocimiento, e integrarla a la vivencia como fuente de conocimiento. Asimismo, es necesario “observar con todo el cuerpo”, como dice Cusicanqui (2017), o sea, abrir otros canales de percepción, aproximándonos a la cosmovisión andina y rescatando la necesidad de una revolución que implique otro tipo de pensar y hacer, no eurocentrista. O, como plantean Lopez Ramorini y Perlo (op.cit.), los aprendizajes generados por el movimiento corporal se incorporan eficazmente a actitudes y comportamientos de las personas.

Silvia Rivera Cusicanqui, socióloga boliviana, expresa también en una entrevista realizada por Maristella Svampa (2017) para el espacio virtual “Otras voces en Educación” que:

"Una teoría / praxis social descolonizadora es un proceso en curso, pero su verbalización está por construirse; es aún balbuceante y dispersa. No está claro siquiera el formato que adoptará ese discurso, en un contexto de proliferación y democratización de las comunicaciones satelitales. Creo que lo que se hace en las redes, o en el teatro, o en el arte latinoamericano, es mucho más sensible que la academia universitaria o para-estatal, en términos conceptuales, frente a las realidades multifacéticas y abigarradas del espacio social que vivimos".

Coincidimos con esta perspectiva, por lo cual creemos necesario explorar en otros espacios sociales que crean, promueven e investigan sobre herramientas de aprendizaje diferentes, desde una visión más holística y contra-hegemónica.

Entonces, ¿es posible enseñar nuevas formas de construcción de conocimiento en la universidad? ¿es necesario enseñar de un modo diferente en la universidad?

¿Qué propuesta pedagógica, desde la perspectiva de la Educación Biocéntrica, podría contribuir al movimiento integral de emociones, cuerpo y reflexividad en el proceso de aprendizaje durante las prácticas? ¿Cuáles son los marcos teóricos y metodológicos que contribuyen a integrar el cuerpo y las emociones en el proceso de aprendizaje?

¿Resulta necesario y pertinente desarrollar nuevas estrategias didácticas en el proceso de formación universitaria, particularmente en el área de prácticas pre-profesionales, a la luz de tales antecedentes? ¿Cuáles serían tales estrategias? ¿Qué tipo de resistencias o atracciones genera esta modalidad pedagógica en los estudiantes? ¿Es trasladable a otras carreras lo que se problematiza en este estudio de caso?

Quisiéramos cerrar este apartado con unas palabras de Aníbal Quijano (2014:846):

"Lo que aquí interesa realmente es la exploración, por incipiente que pudiera ser, necesaria de todos modos, de un horizonte paralelo de conocimiento, de una racionalidad no-eurocéntrica, que pueda también ser parte del propio horizonte de futuro."

3.11 Hipótesis:

Cabe aclarar que la posibilidad y pertinencia de construir hipótesis, en el sentido de las ciencias duras o de los diseños fijos de investigación, la discutimos en el acápite dedicado a metodología. Sólo adelantamos que los diseños flexibles y las técnicas cualitativas no verifican hipótesis.

3.12 Metodología:

Se considerará a la metodología cualitativa como modalidad de encarar el proyecto por cuanto:

¨la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan.¨ (Vasilachis, 2006).

Es una práctica relacional que se basa en la comunicación. Como en toda relación social, ambas partes de la interacción pueden verse afectados. En la interacción se transforma y se es transformado, propiciando la emergencia de un horizonte de sentido compartido.

En ciencias sociales, la metodología cualitativa refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas y la conducta observable. Por ello el diseño de investigación es flexible, ya que los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas (Taylor y Bodgan, 1996). En este sentido, en los diseños flexibles no se construyen hipótesis, ni se realizan experimentos al modo de las ciencias duras o de los diseños fijos de investigación. En los diseños flexibles el investigador en sí mismo es una insustituible herramienta de recolección de datos (Robson, 2002). Los métodos cualitativos suponen una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador suspende sus propias creencias y valoraciones, trata de comprender a las personas en sus marcos de referencia y no busca la verdad en un sentido esencial, para él todas las perspectivas son valiosas. (Taylor y Bodgan, 1996).

El acceso al conocimiento en esta investigación requiere asumir lo que Irene Vasilachis denomina ¨la epistemología del sujeto conocido¨ en interlocución con la epistemología del sujeto cognoscente (metaepistemología). En este sentido, *¨se trata de considerar el resultado del proceso de conocimiento como una construcción cooperativa en la que sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes¨.* (Vasilachis, 2006)

Al mismo tiempo se trabajará con la metodología de investigación-acción en tanto permite configurar un rol activo en todos los participantes del proceso, generando un proceso reflexivo comprometido con la realidad en la que se inscribe, y asumiendo la responsabilidad de cambiar la misma en aquellos aspectos que se van develando como posibles de ser transformados. Así, los profesores y estudiantes con los que pretendemos realizar contacto, cuya cantidad no hemos delimitado a priori ya que la investigación es de índole exploratoria, serán también investigadores, en tanto reflexionan sobre sus propias prácticas en sus lugares de trabajo y estudio. Inspirándonos en las hipótesis de Elliott (1991), tal como lo citáramos en investigaciones previas:

“cuanto mayor sea la capacidad de los profesionales para mantener la vigilancia sobre su propia práctica, mayor será su disposición a efectuar cambios fundamentales en la misma.”

Alcance Temporal:

Para la investigación propuesta, se plantea un trabajo de dos años de duración.

Carácter de la Investigación:

El carácter de la presente investigación es cualitativo.

Profundidad de la Investigación:

El análisis de la problemática que se llevará a cabo en nuestra investigación propende al estudio exploratorio – descriptivo y analítico

Fuentes y Técnicas: El material que se utilizará en la presente investigación será del tipo: primario y secundario.

Fuentes Primarias:

- ✓ Aplicación de un instrumento de reflexión sobre la propuesta pedagógica de las materias PI y PII, al iniciar y al finalizar el cuatrimestre
- ✓ Grupos de discusión con estudiantes de los últimos 3 cuatrimestres: 1° y 2° 2018; 1° 2019.
- ✓ Entrevistas abiertas a por lo menos 20 estudiantes que cumplan con el perfil.
- ✓ Grupos de discusión con estudiantes interesados en la temática
- ✓ Grupos de discusión / Entrevistas, con docentes de otras materias del trayecto formativo.
- ✓ Reuniones de co-visión entre todos los docentes de las materias PI y PII
- ✓ Entrevistas en profundidad a profesores, trabajadores sociales y estudiantes de la carrera que hayan cursado Práctica I y II, así también se entrevistaran a estudiantes que estén próximo a cursarla.

Fuentes Secundarias:

- ✓ Lectura de los trabajos prácticos y trabajos finales de los estudiantes de los últimos 3 años (2015-2018), generando un relevamiento y sistematización de información afín a los objetivos de investigación, dentro de las actividades didácticas de ambas materias; planificando actividades nuevas o bien recuperando emergentes.
- ✓ Lectura de bibliografía desde disciplinas diversas (ya que desde el Trabajo Social es escasa) que nutra de información sobre la temática que se pretende investigar.
- ✓ Exploración bibliográfica sobre nuevas epistemologías en ciencias sociales y sobre nuevas pedagogías en educación superior.

Naturaleza: empírico-analítica.

3.13 Bibliografía

BONAVITA y otros (2016). *Formación universitaria, inserción y desarrollo profesional. Estudio de seguimiento de graduados de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social*, Universidad Nacional de La Matanza, recibidos entre los años 2005 y 2010. Informe final de investigación. UNLaM.

CABNAL, Lorena (2010). *Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala en Feminismos diversos: el feminismo comunitario.* Acsur Las Segovias, Madrid, pp. 11-25.

CAMILLONI, A. (2010). *La evaluación de trabajos elaborados en grupo*. En Camilloni, A (Comp.) (2012). La Evaluación Significativa. Buenos Aires: Paidós.

CAMPOMAR, Gloria (2015). *Evolución del Profesorado de Educación Física y su transición a la Educación Superior Universitaria.* Espacio. Bs. As.

CAPRA, F. (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente.* Troquel. Bs. As.

Cavalcante, Ruth (2012). *La eduación biocéntrica en su dimensión social.* Extraído de: https://www.alainet.org/es/active/56777

CAVALCANTE, Ruth (2006). *Educação biocêntrica. Um portal de acesso à inteligência afetiva*. Revista Pensamento Biocêntrico Número 06 julho/dezembro 2006. Pp. 9-30

CITRO, Silvia (2009) *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica.* Editorial Biblos. Buenos Aires.

CLARK, B. R. (1984), *Perspectives on Higher Education,* Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

CLARK E. (1997). El destino indivisible de la educación. Propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad-naturaleza en la enseñanza. Ed. Pax México.

DAMASIO, A. (1994). El error de Descartes. Bs. As. Paidós

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Ed. Trilce. Uruguay

DORRONSORO VILLANUEVA, Begoña (2013). *El territorio cuerpo-tierra como espacio-tiempo de resistencias y luchas en las mujeres indígenas y originarias.* file:///e:/tesis/tesis%20final%202018/bibliograf%c3%8da/cuerpo/territorio%20cuerpo%20tierra.pdf

ELLIOT, J. (1991) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid

FALS BORDA, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Revista Peripecias N° 110.

FREIRE, P. (2002). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. 5° Edición. Siglo XXI. Argentina

Jiménez, M. S. (2007). Modelos pedagógicos vigentes en la Universidad y ejercicio de la docencia, Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Nº VIII [ISSN: 1668-1673].

KEITEL, Liane (2005). Construção de vínculos inter-pessoais e constituição de grupos. Revista Pensamento Biocêntrico Número 03 Abril/junho 2005. Pp. 21-43

KROTSCH, P. (2001) Educación Superior y Reformas comparadas. Cuadernos universitarios. Universidad Nacional de Quilmes.

KROTSCH, P. y SUASNÁBAR, C. (2005) Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión desde Argentina y América Latina.

LE BRETON, D. (2002) Antropología del cuerpo y la modernidad. Nueva Visión. Buenos Aires.

LOPEZ ROMORINI, M. V. y PERLO, C. L. (2015) Contribuciones para una ontoepistemología de la vivencia en educación. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 38, p. 95-114, set./dez. 2015. 99.

MATURANA, H. y VARELA, F. (1984) El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano. Lumen. Buenos Aires.

MORIN, E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona

MORIN, E. (2000) Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. IESALC-UNESCO. Caracas.

MORIN, E. (2001) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Nueva visión. Buenos Aires.

PARDO–ABRIL, N. & HERNÁNDEZ–VARGAS, E. (2006) Avances en la consolidación metodológica de los estudios del discurso. Avances en Medición, 4, 23-46. Universidad Nacional de Colombia. Colombia

PEREZ LINDO, A. (2007) La evaluación y la universidad como objeto de estudio. Publicado em AVALIAÇÃO, Revista de Avaliação da Educação Superior – RAIES, Universidade de Sorocaba, v. 12, no. 04, pp. 583-596.

PERLO, C. (2014a). Hacer ciencia en el siglo XXI. Despertar del sueño de la razón. Ed. Fundación La Hendija. Entre Ríos. Argentina.

PERLO, C. (2014b). Aportes desde la ontoepistemología al campo de la investigación. En Revista Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 19, No. 65 (2014), pp. 75 – 90.

LANDER, E. –Compilador- (2000) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires

MEYRELLES De Jesus D. y otros (2007) Inclusao práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Editora Mediacao. Porto Alegre

ROMERO, R. (2005). Del Hombre a los hombres: por un cambio de paradigma en las ciencias sociales. Revista Ciencias Sociales N° 22. Universidad Central del Ecuador.

ROBLES, C. (2011). Supervisar ¿Para qué?, Lo oculto tras la resistencia. Espacio. Bs. As.

ROTUNNO C. y DIAZ DE GUIJARRO E. –compiladores- (2003) La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966. Libros del Zorzal. Bs. As.

SOTOLONGO CODINA, P.L. y DELGADO DIAZ, C.J. (2006) La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Buenos Aires, CLACSO.

TAYLOR Y BOGDAN (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Paidós.

VASILACHIS I. (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires. Gedisa.

Fuentes electrónicas:

ABAD ROBLES, M. y otros (2014). *Los efectos de un programa motor basado en la biodanza en relación con parámetros de inteligencia emocional en mujeres*. CPD [online]. 2014, vol.14, n.1 [citado 2018-06-05], pp.13-21. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232014000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1989-5879.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2012) *La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje.* Revista Educatio Siglo XXI, Vol. 30 (2) 383-402. http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/160871/140871

BENZÉCRI, J.P. (1993*)."Cualidad y cantidad en la tradición de los filósofos y en Análisis de Datos"*, traducido del francés por N. Moscoloni, edición corregida por el autor, IRICE, pp.24, http://hdl.handle.net/2133/3326

AGUILÓ BONET, Antoni Jesús (2009). *La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes*. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences [en linea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18111430001> ISSN 1578-6730

CALCAGNO María Inés y otros (2011). *El empleo del propio cuerpo en la exploración y resolución de ansiedades vinculadas con el futuro rol médico: un modelo pedagógico de entrenamiento con técnicas psicodramáticas".* Universidad de Buenos Aires. www.fmed.uba.ar/depto/saludmental/jornada/14.-%20Flugelman-Calcagno.doc

CAMILLONI, Alicia. *Didáctica general y didácticas específicas*. http://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf

CHUCA ORDOÑEZ J. (2017). *Metodología de enseñanza y aprendizaje a partir de la Neurodidáctica en educación superior del CEPIES-UMSA*. Universidad Mayor de San Andrés. Bolivia.

CORRÊA Adriana Katia y otros (2004). Psicodrama pedagógico: estrategia para la enseñanza de enfermería. Universidad de Sao Paulo. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532004000200003

DUSSEL, E. (1996). Filosofía de la Liberación. Ed. Nueva América. Bogotá. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf

FLOREZ J. y otros (2011). El bienestar integral en una muestra de estudiantes universitarios de Bogotá participantes de las prácticas de biodanza, yoga y Reiki en relación con el efecto Kirlian GDV. Fundación Universitaria los Libertadores.Colombia. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815131

GALLO CADAVID, Luz Elena (2007). Hacia una educación corporal, más allá de la educación física. En Educación, Cuerpo y Ciudad. Editor: Moreno Gomez, W. Funámbulos. Medellín

GIBBONS, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998. http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_vi ctor_manuel.pdf

HERNÁNDEZ ROMERO, Laura Carolina (2014). Formas de portar el cuerpo, un constructo social y contextual. Universidad Nacional de Colombia.. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42975

ILLESCA M. y otros (2015). Opiniones de estudiantes de Terapia Ocupacional sobre el uso de uno mismo en la intervención terapéutica. El trabajo se enmarca en el Programa de Magíster en Innovación de la Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera. Chile. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6289238

LISS Manuel y SCHVERDFINGER Silvia (1992). Formación en Psicodrama en el Post-grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. http://psicodramaypsicoterapia.com/publicaciones/vintitresart.pdf

MORIN, E. (1984). Ciencia con conciencia. Multidiversidad Mundo Real. Recuperado de: www.Multidiversidad.org

QUIJANO, Aníbal (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO, Bs. As. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=871

REYGADAS, Luis (2014). La biblioteca de Babel: dilemas del conocimiento como bien común en América Latina. CLACSO Editorial. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141124073126/LabibliotecadeBabelDilemasdelconocimientocomobiencomun.pdf

RIVARA DE MILDERMAN, S. (1980). Mi cuerpo y yo. http://www.sistemamilderman.com.ar/wp-content/uploads/2015/08/Mi-Cuerpo-y-Yo-Final1.pdf

RIVERA CUSICANQUI, S. (2017). Palabras mágicas. Reflexiones sobre la crisis. Conferencia en el marco del Coloquio Internacional “cerca de la revolución”, organizado por IDAES-UNSAM y Sur Global, en el Centro Cultural Paco Urondo-FFyL-UBA, 11 de abril de 2017, Buenos Aires. https://www.youtube.com/watch?v=p2JTXy3Oyms&t=5s

SAGASTIZABAL, M. A. y PERLO, C. (2006). La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/3880/Libro_Investigacion-_Accion.pdf?sequence=3

SEVERINO y otros (2015). Psicodrama: cuerpo, espacio y tiempo hacia la libertad creadora. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5584559.

SUASNÁBAR C. (compilador) (2018) Balance y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1: Aportes para pensar la universidad latinoamericana. IEC – CONADU / CLACSO / UNA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180518125923/Balances_y_desafios.pdf

SVAMPA, M. (2017), Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui: La urgente necesidad de descolonizar la investigación social latinoamericana. Pag. web: “Otras voces en Educación”. http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/242063

TASCA J. y otros (2014). Proyecto de Extensión “EcoNciencia”. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. De Bs. As. file:///e:/tesis/tesis%20final%202018/bibliografía/biodanza/econciencia.pdf

VALLAEYS, F. (2008). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? Nuevo León, México. Recuperado de: http://www.ausjal.org/

3.14 Programación de actividades (Gantt)

Actividades / Responsables 1er Año	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Exploración de antecedentes en diversos campos disciplinares (1)												
Profundización de marco teórico												
Diseño de instrumentos (2)												
Convocatoria a participantes en el proceso de investigación-acción												
Trabajo de campo (3)												
Sistematización y análisis de la información												
Actividades de transferencia												
Elaboración de informe de avance												
Actividades / Responsables 2do Año	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Recopilación y actualización bibliográfica continua												
Trabajo de campo												
Procesamiento y análisis de información												
Talleres de discusión y evaluación de resultados finales, abierto a participantes del proceso												
Actividades de transferencia												
Redacción de borrador de informe y revisión												
Presentación del informe y publicación de un libro.												

3.15 Resultados en cuanto a la producción de conocimiento:

- Sensibilización del colectivo profesional en una temática de reciente exploración científico-académica en Argentina.
- Generación de espacios de intercambio, reflexión y debate en relación con el tema de investigación.
- Contribución con conocimientos que favorezcan la actualización del programa formativo de la carrera de Trabajo Social de la UNLaM y de otras universidades que lo requieran.
- Desarrollo de una línea de investigación innovadora dentro del campo profesional.

3.16 Resultados en cuanto a la formación de recursos humanos:

- Formación de investigadores docentes.
- Formación de estudiantes de la carrera de Trabajo Social que desean tener una participación activa en el proceso de investigación-acción.
- Aproximación o reencuentro con el ámbito científico-académico de los trabajadores sociales participantes en el proceso de investigación -acción.

3.17 Resultados en cuanto a la difusión de resultados:

Se prevé difundir los resultados parciales y finales de la investigación a través de diversas estrategias tales como: publicación de artículos científicos en Revistas Especializadas, ponencias en eventos, jornadas y congresos, participación en programas de radio, además de la publicación de un libro, para dar a conocer resultados de la investigación.

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

- Aporte de los resultados a la propuesta curricular y extra curricular de la carrera a partir de vinculaciones con la Coordinación de la carrera y cuerpo docente interesado en la temática.
- Participación en jornadas de socialización de los procesos de investigación y sus resultados.
- Socialización entre docentes de distintas carreras de la UNLaM. Esta línea de trabajo coincide con una convocatoria realizada desde la Dirección de Pedagogía Universitaria / Formación Docente, para que jefes de cátedra presenten un “Proyecto o plan de trabajo que representa una buena práctica de enseñanza – innovación”. En el marco de tal convocatoria se prevé el desarrollo de una serie de “Encuentros de innovación pedagógico-didáctica y

buenas enseñanzas", de carácter interdepartamentales, a fin de socializar dichas experiencias.

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

- Aporte de los resultados a los participantes directos en el proceso de investigación (profesionales y estudiantes)
- Transferencia de resultados a los Colegios profesionales y demás organismos interesados, ya sean nacionales o extranjeros.

3.20 Vinculación del proyecto con otros grupos de investigación del país y del extranjero:

El proyecto contribuye al fortalecimiento de la unidad en su relación con otros grupos de investigación y facilita la continuidad de la interacción ya iniciada con los siguientes grupos de investigación: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aire, carrera de Trabajo Social, cátedra abierta "Epistemologías alternativas en la construcción de conocimientos", coordinadora Mercedes Gagneten.

El proyecto contribuye al fortalecimiento de la unidad en su relación con otros grupos de investigación y facilita la continuidad de la interacción ya iniciada con los siguientes grupos de investigación: Centro Argentino de Etnología Americana (CAEA) bajo la dirección de la Dra. Anatilde Idoyaga Molina. Laboratorio de Investigaciones en Etnografía Aplicada (UNLP), Instituto Universitario Nacional del Arte, Universidad Nacional de San Juan, Instituto de Investigaciones de Psicología (UBA), Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Málaga, Universidad de

Puerto Rico, North American Spirituality & Social Work, Universidad Nacional de Colombia, entre otros.

La necesidad de establecer y/o profundizar el vínculo con cada uno de estos organismos se fundamenta en la insipiencia de esta línea de investigación en nuestro país, por lo que se prevé nutrir el proceso con los antecedentes que se registren en otras disciplinas y países, y del mismo modo poder contribuir hacia ellos con los resultados de la presente investigación.

4. Presupuesto solicitado:

Se detallarán espacios, infraestructura y servicios disponibles en la Unidad Académica, así como los elementos necesarios a adquirir en cuanto a equipamiento, insumos, bibliografía, y otros, requeridos para la ejecución del proyecto acompañado en cada caso con un precio testigo con identificación de fuente de procedencia de cotización de cada ítem presupuestado.

4. **Presupuesto**

4.1 ORÍGENES DE LOS FONDOS SOLICITADOS	**Monto solicitado**
4.1.1 Recursos propios (UNLaM)	33.825,44$
4.1.2 Provenientes del CONICET	0,00$
4.1.3 Provenientes de la ANPCyT (FONCYT, FONTAR, y otros)	0,00$
4.1.4 Provenientes de otros Organismos Nacionales y Provinciales	0,00$
4.1.5 Provenientes de Organismos Internacionales	0,00$
4.1.6 Provenientes de otras Universidades Públicas o Privadas	0,00$
4.1.7 Provenientes de Empresas	0,00$
4.1.8 Provenientes de Entidades sin fines de lucro	0,00$
4.1.9 Provenientes de fuentes del exterior	0,00$
4.1.10 Otras fuentes (consignar)	0,00$
Total de fondos solicitados	0,00$
4.2 ASIGNACIÓN DE FONDOS POR RUBRO	**Monto solicitado**
a) Bienes de consumo:	
a.1 Resma A 4	1200,00$
a.2 Pendrive 64GB	2100,00$
a.3 Cuadernos espiral a4	240,00$
a.4 Cartuchos Impresora HP Laser Jet P 1006	2000,00$
a.5 Cartuchos Impresora HP Desck Jet 3635 negro	3000,00$
a.5 Cartuchos Impresora HP Deskjet 3635 Color	3300,00$
a.6 Fotocopias	600,00$
a.7 Banner 1 x 0.90 mts	1200,00$
Subtotal rubro Bienes de consumo	13640,00$
b) Equipamiento:	0,00$
b.1)	0,00$
Subtotal rubro Equipamiento	0,00$

c) Servicios de Terceros:	0,00$
c.1)	0,00$
Subtotal rubro Servicios de Terceros	0,00$
d) Participación en Eventos científicos:	0,00$
d.1 Congreso Internacional de Trabajo Social. 2019	7200,00$
d.2 Congreso Nacional de Trabajo Social.2019	3600,00$
Subtotal rubro Participación en Eventos Científicos	10800,00$
e) Trabajo de campo:	0,00$
e.1) Viáticos	2885,44$
Subtotal rubro Trabajo de campo	2885,44$
f) Bibliografía:	0,00$
f.1 Libros	4000,00$
fas.2 suscripción a publicaciones periódicas impresas y/o electrónicas,	1500,00$
Subtotal rubro Bibliografía	5500,00$
g) Licencias:	0,00$
g.1)	
Subtotal rubro Licencias	0,00$
h) Gastos administrativos de cuenta bancaria:	0,00$
h.1) Gastos administrativos de apertura de cuenta	1000,00$
Subtotal rubro Gastos administrativos de cuenta bancaria	0,00$
Total presupuestado	33.825,44$