

Artículos seleccionados

Trayectorias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Universidades del Conurbano: la experiencia de la UNPAZ¹

**Miriam Campos^a, Mariana Cataldi^b, Angeles Commisso^c,
Rosario Díaz^d y Mabel Nuñez^e**

Fecha de recepción: 9 de agosto de 2019
Fecha de aceptación: 12 de noviembre de 2019
Correspondencia a: Mariana Cataldi
Correo electrónico: marianacataldi@hotmail.com

- a. Especialista en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia/ Especialista en Gerontología Institucional y Comunitaria/ Especialista en Salud Comunitaria. Docente de la Universidad Nacional de Luján y de la Universidad Nacional de José C. Paz.
- b. Magíster en Investigación Social. Docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de José C. Paz.
- c. Magister en Salud Mental. Docente de la Universidad Nacional de José C. Paz.
- d. Especialista en Salud Comunitaria y Promoción del desarrollo. Docente de la Universidad Nacional de José C. Paz.
- e. Lic. En Trabajo Social. Docente de la Universidad Nacional de José C. Paz.

1. Artículo presentado como Ponencia en Formato Oral en el "I Congreso Nacional de Prácticas de Enseñanza en la Universidad" Universidad Nacional de Avellaneda. Universidad Nacional de José C. Paz. Universidad Nacional Arturo Jauretche. Avellaneda, 29 y 30 de noviembre de 2017.

Resumen:

El artículo describe la currícula y metodología implementada en la materia Práctica de Trabajo Social II, de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), ubicada en José C. Paz, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Este estudio descriptivo analiza en qué medida dichas prácticas tienen en cuenta las trayectorias educativas de las y los estudiantes, para lo cual se aplica una encuesta de preguntas cerradas y abiertas a 42 estudiantes de la materia cursantes en el año 2017. Se indaga sobre las procedencias, las trayectorias educativas de estudiantes y familias de origen, sus experiencias en la vida universitaria y sus opiniones sobre la metodología implementada en la materia.

Palabras clave: Trabajo Social - Proceso de Enseñanza-aprendizaje - Universidad.

Summary

The article describes the curricula and methodology implemented in the Social Work Practice II subject, of the Social Work career of the National University of José C. Paz (UNPAZ), located in José C. Paz, Province of Buenos Aires, Argentina. This descriptive study analyzes to what extent these practices take into account the educational trajectories of the students, for which a survey of closed and open questions is applied to 42 students of the subject in the year 2017. It inquires about the origins, the educational trajectories of students and families of origin, their experiences in university life and their opinions on the methodology implemented in the subject.

Key words: Social Work. Teaching-learning process. College.

Introducción

Este trabajo surge a partir de nuestra experiencia docente en la Universidad Nacional de José C. Paz (en adelante UNPAZ), en una de las materias de la Carrera de Trabajo Social: Práctica de Trabajo Social II. En el presente artículo describimos un trabajo de investigación realizado en el año 2017 donde nos propusimos dar respuesta al siguiente interrogante inicial: ¿En qué medida la currícula y la metodología implementada tienen en cuenta las trayectorias educativas de las y los estudiantes de la UNPAZ?

Se organiza en dos apartados. Inicialmente explicamos la metodología implementada en el estudio. Luego desarrollamos el devenir histórico de la Universidad, sus características y las del contexto en que se ubica y explicamos las particularidades de la materia Práctica del Trabajo Social II, sus objetivos y los espacios en que se desarrolla, información que consideramos relevante para luego abordar los resultados del estudio.

En la segunda parte analizamos los aspectos demográficos de la muestra estudiada y su relación con la profesión, sus trayectorias educativas, la evaluación que realizan sobre la materia, identificando facilitadores y obstaculizadores. Finalmente se analiza el concepto de inclusión, su vinculación con las trayectorias y se elaboran cuatro ejes para el análisis que organizan los principales hallazgos.

Primera parte**Metodología**

Realizamos un estudio de tipo cuanti/cualitativo, descriptivo, aplicando una encuesta de preguntas cerradas y abiertas a 42 estudiantes de la materia "Práctica de Trabajo Social II", la mayoría mujeres. Este trabajo se basa sobre una muestra compuesta por estudiantes de las cuatro comisiones de la materia presentes al momento de realizar la encuesta, y los resultados que arroja

representan su mirada en la etapa de finalización de la asignatura no generalizable a otros grupos.

El trabajo de campo se llevó a cabo en los meses de septiembre y octubre de 2017. Las y los estudiantes, fueron convocadas/os a participar voluntariamente en la investigación, recibiendo información previa sobre los alcances de la misma y sus derechos, requiriendo la firma del consentimiento informado que formaliza los recaudos éticos aplicados.

La Universidad y su contexto

Entre los años 2007-2014, el Estado, desde una perspectiva democratizadora y la concepción de la educación como bien público y derecho social creó trece Universidades, teniendo como ejes la calidad e inclusión. Son las Universidades Nacionales: Moreno, Oeste, Arturo Jauretche, José C. Paz, Río Negro, Tierra del Fuego, Avellaneda, Villa Mercedes, Chaco Austral, Hurlingham, Alto Uruguay, Rafaela y Comechingones. Varias de ellas se ubican en el Conurbano pero no se conoce que esta decisión se deba a una planificación lógica de la ubicación geográfica, sino que muchas responden a iniciativas locales, comunales o políticas.

Las Universidades nacen con la impronta de estimular el ingreso de estudiantes provenientes de sectores sociales tradicionalmente excluidos generando una transformación significativa en la representación social que se refleja en las aulas. Tienen como característica la articulación con el territorio.

La expansión de Universidades produce una transformación en la configuración del sistema de educación superior pero no sólo por la creación de las casas de estudios sino además porque rompen con el esquema tradicional de organización interna de las universidades e incorporan en su planta docentes de diversos perfiles, jóvenes investigadoras e investigadores y profesionales de gran trayectoria.

La UNPAZ fue fundada por ley en el año 2009 y entró en funciones efectivamente a partir del año 2010, con el plazo de cuatro años para su normalización por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). El Estatuto de la Universidad refiere en su primer párrafo a la centralidad de la educación como derecho y a la necesidad de la relación con su región de origen: “La UNPAZ tiene por misión

la enseñanza de la educación superior, así como la producción y difusión de conocimientos que contribuyan al desarrollo de la región, poniéndose al servicio de la consolidación de un modelo nacional que se orienta a la equidad social y el desarrollo” (Estatuto Universitario UNPAZ, art. 2)

Las Universidades del Conurbano ofrecen carreras ligadas a la región y promoción de desarrollo. Todas tienen en su oferta académica la carrera de Enfermería. En el caso de la UNPAZ es la única que no ofrece alguna ingeniería y en tener la oferta de Abogacía. En los inicios de las Universidades, el imaginario colectivo local, desde prejuicios y estereotipos, presentó temor por la validez de los títulos emitidos o los posibles obstáculos en la inserción laboral.

Tienen una modalidad innovadora para recibir a las y los estudiantes universitarios de primera generación, requiriendo atención específica y diferenciada de sus trayectorias educativas por pertenecer a sectores sociales desfavorecidos. La ayuda económica funcionó como un sostén en la continuidad de los estudios, pero a partir del 2015 fueron disminuyendo las becas y otros incentivos económicos por lo cual, si bien la cantidad de ingresos fue creciendo, también creció la cantidad de estudiantes que interrumpieron sus estudios. La ayuda económica supone políticas de inclusión orientada a reducir dificultades económicas de estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos. Por otra parte, la ampliación de la base social de la institución en términos de acceso, requiere de políticas integrales ante la dificultad que presenta el tránsito por la universidad, con articulación con todos los niveles. Como mencionan Marquina-Chiroleu (2015) el deterioro de la escuela secundaria en el conurbano debido a la situación socio-económica precaria, reduce las posibilidades de un tránsito exitoso aún en estas universidades que nacen con vocación particular de atención a población vulnerabilizada. De esta manera la beca se constituye como un estímulo, pero no garantiza per se logros educativos. Además, combinar estudio-trabajo, como también estar a cargo del cuidado de otras personas genera tensión en las y los estudiantes, desatendiendo el estudio y reduciendo su rendimiento académico para atender a sus necesidades económicas y/o responsabilidades de cuidados. No obstante, estas universidades con rasgos democráticos dan oportunidades favoreciendo una sociedad más integrada.

Durante el ingreso de les estudiantes a la universidad se organiza una nivelación y durante la permanencia

se brinda contención ante las dificultades académicas y socio económicas, camino que resulta largo y complejo, que además tiene varias formas de recorrerlo. La innovación en el abordaje es condición fundamental, requiere pluralidad y organización específica para enfrentarlo de acuerdo al contexto y las características de los destinatarios, sin perder la calidad en el aprendizaje porque será el capital que se lleven sus estudiantes para insertarse en el competitivo mercado laboral.

Los últimos años estas universidades han sido muy desvalorizadas, por ello "la construcción de identidades, incluso de posiciones docentes al interior de cada universidad, cada aula y cada profesional, requiere de un enfoque histórico y social que apueste a un interjuego entre las miradas acerca de los problemas sociales, incluyendo definiciones provisorias, configurando nuevas formaciones hegemónicas y delineando el papel de la enseñanza a partir de nuevos sentidos" (Mattioni, 2017).

La materia Práctica de Trabajo Social II

La materia Práctica de Trabajo Social II se ubica en el segundo año del Plan de Estudios vigente. Su objetivo principal es que las y los estudiantes aprendan a intervenir, integrando saberes teóricos y metodológicos. Para ello, se realiza la inserción en diferentes espacios socio ocupacionales, con el acompañamiento de una/un profesional de Trabajo Social, observando en un primer momento sus procesos de intervención, para luego abordar los problemas sociales de la población que concurre a la organización institucional.

Es la primera materia en que desarrollan práctica en terreno en la carrera; y que cuenta con tres espacios organizadores del aprendizaje: el espacio áulico, donde abordamos con modalidad de taller contenidos teórico-metodológicos, analizando y problematizando a partir de ellos los sucesos ocurridos en el centro de prácticas; los espacios socio-ocupacionales del Trabajo Social, que están conformados por instituciones y organizaciones sociales que operan en la atención de diversas problemáticas sociales y en los cuales las y los estudiantes experimentan, acompañados por una docente, el quehacer del Trabajo Social. El tercer espacio organizador es el de supervisión, que se realiza en pequeños grupos de estudiantes o de manera individual, mediante un abordaje particular sobre obstáculos y potencialidades tanto operativas como subjetivas en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Respecto de los Centros de Práctica, busca-

mos diversidad, tanto en la temática abordada, como en la dependencia institucional (centros públicos, privados y organizaciones de la sociedad civil) y que cuenten con un/a profesional en Trabajo Social que desempeñe el rol de referente durante el proceso de práctica.

Teniendo en cuenta la complejidad de esta materia, evaluamos en ellas y ellos el crecimiento en el proceso, tanto en lo actitudinal, lo procedimental, como en la incorporación teórica; tarea que se irá complementando durante los otros años de Prácticas Pre-Profesionales.

Segunda parte

Aspectos demográficos y su relación con la profesión

Del total de la muestra, el 83% de las personas entrevistadas son mujeres, lo que podemos vincular con la tendencia feminizante de la profesión en sus inicios. Grassi (1989) menciona que en 1924 se implementó el primer curso de Visitadoras de Higiene Social, destinado a mujeres que se formaron para actuar como 'auxiliares médicos', "...ocupándose de 'las minucias para las cuales el médico no tiene tiempo', difundiendo las normas de higiene y de prevención de enfermedades transmisibles; pero además debiendo enseñar el orden y la economía doméstica..." (Grassi, 1989: 71). El logro de estos objetivos requería capacitación técnica, brindada por los médicos, y combinación de virtudes consideradas 'innatas' en las mujeres: generosidad, dulzura, amor (Grassi, 1989). Así, podemos ver cómo la 'salida' de la mujer a 'lo público' se produce casi como réplica de la 'esfera privada': en base a características consideradas femeninas, como amor, bondad y/o docilidad, para tareas de cuidado, de transmisión de valores previamente definidos.

Respecto de la variable edad, la mayoría de las personas estudiantes encuestadas se ubica en la franja etaria de los 20 a 25 años (31%), seguido de la categoría 30 a 35 años (19%). Su lugar de procedencia prioritario son otros partidos aledaños, como Pilar, San Miguel, Malvinas Argentinas (76%). Sólo el 24 % de las personas consultadas reside en José C. Paz.

Los grupos familiares convivientes predominantes se encuentran conformados por 4 o más integrantes, no hallándose ningún caso de estudiantes que viven solas o solos en una vivienda. Con relación a la cantidad de personas a su cargo, el 57% afirma tener este tipo de responsabilidad.

Otra variable que analizamos fue la situación laboral y económica. Es similar el porcentaje de estudiantes que cuentan con trabajos informales (26%), empleo formal (24%) e ingresos provenientes de algún plan social (24%). En algunos casos se observa la combinación de ser titular de un plan social con empleo informal.

Entre los antecedentes educativos de la familia, se observa un predominio de nivel primario alcanzado en los padres, seguido del nivel secundario. Sólo el 7% refiere estudios universitarios en su madre o padre. El 47% cuenta con algún miembro de su familia concurriendo a la universidad en la actualidad. La gran mayoría de las y los estudiantes no tienen otros estudios terciarios, si han realizado diferentes tipos de cursos de variado interés, no vinculado con lo social (computación, maquillaje, idiomas, etc.) Decidieron ingresar a la Universidad, por el interés de cursar una carrera Universitaria centrada en lo social.

Con respecto a si han tenido contacto previo con una/un profesional en Trabajo Social, si bien es elevado el número de estudiantes que recién lo tienen a través de las prácticas universitarias, también se registran casos que conocen a una/un Trabajador Social por haber sido acompañados por esta/e profesional en alguna situación problemática personal o familiar en donde existen derechos vulnerados. La impresión que les proporcionó ese profesional a quienes fueron atendidas por situaciones problemáticas personales fue en general evaluada como cercana. Se la vincula con una relación afectiva más que como profesional eficiente o no en su trabajo: "...nos hicimos amigas" o "...era la mamá que quería tener".

Trayectorias educativas

El 80% realizó estudios secundarios en la modalidad tradicional. El 10% los completó mediante el Programa "Fines", de finalización de estudios primarios y secundarios, o son ingresantes mayores de 25 años sin estudios secundarios², y el 10% no responde a esta pregunta. El 48% de las y los estudiantes inició la carrera de Trabajo Social en la UNPAZ, en el año 2016, comenzando

inmediatamente el ingreso a las Prácticas Pre-Profesionales. Cuando se les consulta que le gusta más de la UNPAZ, se destaca la relación cercana que se tiene con los profesores y el trabajo por la inclusión. En cuanto a lo que más les disgusta, casi en su totalidad, coinciden en las dificultades administrativas, tanto para las inscripciones, la designación de aulas, y el funcionamiento de la fotocopiadora. Esto no solo se da por todo lo que implica la organización de una nueva universidad y sus dinámicas institucionales, sino también, que las personas empiezan a dar sus primeros pasos como estudiantes universitarios, conociendo nuevas dinámicas en las que comienzan a insertarse. El 45% no gestionó ningún tipo de beca, el 33% gestionó y el resto de las y los estudiantes no contestan.

Evaluación de la materia: facilitadores y obstaculizadores

Para evaluar la materia, consultamos sobre sus valoraciones respecto de los contenidos, la bibliografía, la metodología implementada, el desarrollo y acompañamiento en las prácticas, el desempeño docente, la modalidad de evaluación. Las opciones de puntuación fueron tres: "buena", "regular" y "mala". La mayoría de las personas encuestadas cursan la materia por primera vez (72%). La materia fue calificada mayormente como "buena" respecto de los contenidos temáticos (67%), regular 17% y mala 3%, no contesta el resto (13%). Respecto a la bibliografía, la califica como buena el 71%, regular 12%, mala ninguno y no responde 17%.

Respecto de la metodología el 81% la evalúa como buena, el 19% como regular. La evaluación del acompañamiento en las prácticas fue buena en un 64%, regular en un 31% y mala en un 5%. En relación al desempeño docente, lo evaluaron como bueno el 81%, y regular 19%. Sobre las modalidades de evaluación de la materia, el 88% las califica como buenas, y regular el 12%.

En cuanto a las evaluaciones positivas mencionadas, destacan la promoción del pensamiento crítico y la habilitación de un espacio áulico de reflexión: "me ayuda a problematizar", "me enseñó a comprender el com-

2. Art. 7° de la Ley 24521 de Educación Superior (Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminatorio. (Artículo sustituido por art. 4° de la Ley N° 27.204 B.O. 11/11/2015)

portamiento de la sociedad y a pararme desde otro lugar, se aprende mucho y va relacionado con la práctica, aprendo a desnaturalizar lo cotidiano”, “se da la materia de forma dinámica, me hace pensar la realidad y mi realidad”, “es bueno el aporte bibliográfico de diferentes miradas, no son muchos textos y están bien articulados con la práctica”, “los talleres ayudan a comprender y entender lo trabajado, ayuda a entender la temática, muy buena la forma de dar la materia, trabajar en grupo y pensar las instituciones, nos ayuda a insertarnos en el centro, acompaña la teoría el momento de la práctica, van a tiempo, me gusta la metodología, aunque me gustaría más teórica y explicativa, docentes comprometidos, excelentes docentes”. Las dificultades señaladas fueron: “me cuesta relacionar, pero sé que me sirve muchísimo”, otras personas señalan que existen textos que se repiten en otras materias y muchos autores para decir lo mismo, demandando clases explicativas más que la dinámica de taller. También señalan que son muchas horas en los centros de prácticas, falta de comprensión de la dinámica de taller y añoranza de clase tradicional en donde se suministra conocimiento teórico por parte del docente.

En cuanto al desarrollo y acompañamiento de las prácticas es variada la opinión. Algunas personas están muy de acuerdo con la articulación que se da entre taller y práctica, elogiando a la misma. Otras critican la falta de acompañamiento tanto de la docente como de la referente. Varias personas afirman que muchos compañeros dejan por problemas grupales, que no se animan a enfrentar. Algunos evalúan que es muy numerosa la cantidad de textos, y que las guías de lectura orientativa deberían ser abordadas en “la clase”.

Al analizar las evaluaciones, consideran positiva la implementación de varias instancias de evaluación, individuales y grupales, presenciales y domiciliarias, pues da más oportunidades. También valoran favorablemente la evaluación del cuaderno de campo.

Luego preguntamos sobre la posible identificación en su vida personal con respecto a las problemáticas que ven en sus centros de prácticas, el 43% responde afirmativamente, el 48% en forma negativa, y el resto no contesta. Las respuestas más destacadas, textualmente, fueron: víctimas de violencia, abuso de autoridad, madres ausentes y padres abandonados, adicciones pasadas, aislamiento, nivel socio económico, falta de trabajo e inseguridad, consumo en la adolescencia, adolescencias problemáticas, precarización laboral y vulneración

de derechos, inseguridad, consumo problemático, sustancias prohibidas, falta de atención médica e infraestructura barrial, barreras institucionales, falta de aprendizaje, desprotección, barreras de acceso al sistema de salud. José C. Paz es uno de los municipios que atraviesa condiciones socioeconómicas más desfavorables del conurbano Bonaerense. Los hogares se concentran principalmente en el estrato socioeconómico bajo, su población presenta elevados porcentajes con bajo nivel de instrucción, hogares con mayor cantidad de miembros que en otros partidos cercanos, pero no por ello con mejores ingresos (Suarez, 2007). Su población en su mayoría atraviesa situaciones de vulneración de derechos, atravesando diferentes situaciones problemáticas como las mencionadas anteriormente. Consideramos relevante conocer el contexto donde está inserta la Universidad y los Municipios cercanos de donde provienen la mayoría de las y los estudiantes, ya que las trayectorias pueden determinar sus representaciones sobre la profesión y sus percepciones como estudiantes respecto de la materia.

Al consultar sobre los aspectos de la materia facilitadores del aprendizaje, mencionan los siguientes: la teoría, la docente “me abre la mente”, cuando pones en práctica lo que aprendes en clase, guías, charlas de la profe en clase y prácticas, el momento de trabajo con los textos, trabajo grupal, talleres, practica institucional, horas de clase, explicaciones, buena relación con docente y referente, debates sobre prácticas, ejercicios y explicaciones, charlas en supervisiones, puesta en común en clase, contenidos. Varios de los aspectos mencionados responden a la incorporación de diversas instancias evaluativas que tienen la finalidad de evidenciar los procesos de sistematización de información, problematización, resolución de problemas, diferenciación (Camilloni, 1998), dado que entendemos que las actividades evaluativas son parte de un proceso total.

Respecto de los obstáculos marcados para el aprendizaje, enuncian: la comprensión de textos, los horarios de práctica, el trabajo en grupo con su equipo sin cambiar, la falta de lectura, el número de materias cursadas, poco acompañamiento de la referente institucional, la falta de material específico del centro, las inasistencias, el grupo que toca como compañero del centro de prácticas. Las dificultades para comprender la bibliografía y la falta de lectura fueron señaladas en producciones precedentes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel universitario, donde se indica la existencia de un desencuentro entre lo que los profesores esperamos y lo

que logran los estudiantes en el nivel superior (Carlino, 2005).

Finalmente, aportan las propuestas de modificaciones con respecto a la materia: que no sea taller sino teoría y práctica, tener la práctica semana por medio, respetar el horario de encuadre, mejor elección de centros, que los centros tengan una/un profesional en Trabajo Social.

Centrarse en los itinerarios desde la perspectiva de las y los estudiantes permite incorporar otras esferas de la vida, sus experiencias, intereses y actividades, comprendiendo la multiplicidad de asuntos que atraviesan sus oportunidades y experiencias educativas. Además permite echar luz sobre funcionamientos institucionales que afectan los recorridos de las personas por el sistema educativo.

Inclusión y trayectorias

Desde el enfoque de derecho de las políticas educativas se enuncia la importancia de la inclusión, pero estos avances en la legislación se reflejan en lo discursivo y no en las prácticas educativas: pedagogía y didáctica. La inclusión educativa se encuentra intrínsecamente relacionada con la trayectoria educativa de las personas. Siguiendo a Terigi (2014) se entiende por trayectoria educativa al recorrido que se realiza en el sistema escolar, el cual prevé una progresión lineal en tiempos marcados por periodizaciones estándar. Analizando las trayectorias educativas de las y los estudiantes de la presente muestra percibimos que existen itinerarios diferentes, que no siguen un cauce diseñado por el sistema, estas son las llamadas trayectorias no encauzadas, las cuales son heterogéneas, variables y contingentes basadas en la historia de vida de las personas.

El concepto de inclusión ampliada implica la construcción de posibilidades para la realización de trayectorias educativas adecuadas, es decir, continuas, completas y con aprendizajes relevantes. El Estado, en este caso la Universidad, tiene la obligación de realizar acciones para la inclusión de la población de sectores vulnerabilizados. Por lo general, en la producción de trayectorias, siempre se pone el foco en las condiciones de vida de las personas, pero hay que tener en cuenta que las condiciones institucionales del sistema educativo tienen una importante influencia en el desarrollo de estas. Terigi (2014) menciona los avatares para la consecución de trayectorias educativas adecuadas en los diferentes niveles educativos, señala en la educación superior como difi-

cultades el bajo rendimiento académico, el cambio de carrera y el abandono. Estas características corresponden a las trayectorias no encauzadas, las cuales requieren de un esfuerzo pedagógico y desarrollo didáctico flexible y heterogéneo, ya que lo estándar no se ajusta, resultando la inclusión un gran desafío. Si pensamos la educación como derecho estamos exigidos a encontrar estrategias que construyan posibilidades para que la inclusión educativa prepare a las y los estudiantes en la inserción a sociedades complejas, plurales y globales. Acordamos con la postura que considera la posibilidad de aprender dependiente de las particularidades de la situación educativa (condiciones institucionales y pedagógicas), más que de las capacidades individuales. Terigi (2014) menciona algunos lineamientos propuestos para lograr la inclusión:

- Atención en las condiciones pedagógicas que producen el riesgo educativo: por generar condiciones pedagógicas de exclusión. Destacando como riesgos: las prácticas pedagógicas que privilegian la homogeneidad de tratamientos y resultado; y la dificultad para aceptar que las prácticas educativas también producen condiciones de vulnerabilidad.
- Sistema de seguimiento de trayectoria escolar: las y los estudiantes con trayectorias no encauzadas son invisibilizados por el sistema educativo, se propone la creación de procedimientos formales de seguimiento de trayectorias. Si bien conocemos experiencias de algunos docentes, estas terminan siendo esfuerzos aislados sin la repercusión necesaria.
- Diseño de alternativas para la escolarización: pensando en los grupos más vulnerabilizados, son necesarios nuevos formatos educativos que contemplen las trayectorias no encauzadas al momento de diseñar en forma sistemática estrategias pedagógicas y didácticas con algún poder instituyente.
- Producción de saber pedagógico: desde las políticas educativas se realizaron varios cambios, pero solo contemplando lo organizacional, son necesario cambios pedagógicos y didácticos partiendo del saber docente para enriquecerlo dando sustento a sus estrategias.
- Intersectorialidad precisa: es la acción convergente y eficiente de las diferentes áreas del Estado contemplando la problemática de la población vulnerabilizada, creando mecanismos adecuados, precisos,

relevantes y oportunos sobre situaciones que afectan las trayectorias educativas.

Ejes para el análisis

Retomando el interrogante inicial: ¿En qué medida la currícula y la metodología implementada tienen en cuenta las trayectorias educativas de las y los estudiantes de la UNPAZ?, surgen algunas inferencias preliminares y nuevas preguntas. Organizamos este análisis en base a cuatro ejes: la heterogeneidad de la población estudiantil; la feminización de la profesión; la identificación con el lugar de usuario de servicios sociales y la idealización de la educación tradicional.

Uno de los ejes clave que consideramos en este estudio es la heterogeneidad de la población estudiantil. Algunas de las cuestiones que nos interpelan como docentes son: cómo favorecer un proceso de enseñanza – aprendizaje que se dirija a una población de estudiantes heterogénea y no a un sujeto único: personas que sólo estudian, otras que trabajan, otras que perciben planes sociales, un elevado porcentaje que tiene personas a cargo a quienes cuidar. Por otra parte, nos preguntamos cómo desarrollar la asignatura en sus contenidos, metodología, bibliografía, supervisiones, prácticas en territorio contemplando esta diversidad.

Durante los años de trabajo del mismo equipo docente fuimos realizando modificaciones en el programa y en la organización de la materia, en principio, basadas en la evaluación anual implementada desde el inicio de la actividad, cuyo insumo permitió revisar y readecuar contenidos y metodología. Con respecto a este punto, el privilegiamos el perfeccionamiento en la dinámica de taller, promoviendo en este espacio la problematización entre la incorporación teórica, la información registrada y los diferentes aportes de situaciones vividas en el campo por parte de los estudiantes, llevando a la práctica lo sugerido por Pablo Freire en busca de una "Educación Liberadora o problematizadora" y no una "Educación bancaria". La educación bancaria no permite la acción, la investigación, la capacidad de reflexionar entre otras cosas. En la educación Liberadora, el diálogo entre docente y estudiantes problematizando la realidad rompe con los esquemas tradicionales de la educación donde existe una brecha entre el educando y el educador. Desde esta perspectiva, el educando es un sujeto que reflexiona, problematiza en el marco de un acto cognoscente, dialógico y liberador y es parte, junto al educador,

de la acción educativa, un acto transformador y creador (Freire, 1975).

Entre las estrategias pedagógicas utilizadas, podemos mencionar un espacio de tutorías implementado por el plantel docente de la materia, para las y los estudiantes que presentaban dificultades o que tenían interés en participar. El mismo, inmediatamente antes o después del horario de cursada de cada comisión, se proponía como una instancia en la cual leer y analizar los textos que presentaban mayor dificultad, identificando ideas principales y secundarias, ejercitándose en colocar un título a cada párrafo, realizar resúmenes y síntesis. Este espacio, más acotado en el número de participantes, favoreció el abordaje de situaciones puntuales, siendo evaluado favorablemente por estudiantes y docentes. "Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen... Existe una falacia en esta queja y simultáneo rechazo a ocuparse de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad. El razonamiento parte de una premisa oculta, de un supuesto que, una vez develado, resulta ser falso. Se supone que la escritura y la lectura académicas son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria y no relacionada de modo específico con cada disciplina... Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas" (Carlino, 2002: 1 y 2).

Otra estrategia fue la generación de espacios de supervisión individual o grupal, más allá de los previstos inicialmente, ante dificultades puntuales. En estas supervisiones se abordaban aspectos que dificultaban el aprendizaje, la producción colectiva, la comprensión individual, o algún hecho relevante identificado en las prácticas que había tenido especial resonancia en alguna/algún estudiante.

Una estrategia utilizada para el abordaje de situaciones personales problemáticas que incidían en el proceso de enseñanza aprendizaje fue la entrevista fuera del taller áulico, para una posterior derivación articulada a los dispositivos previstos por la Universidad (orientación en violencia de género, por ejemplo).

Por otra parte, cabe mencionar que la práctica de revisión de contenidos y metodología se realizó no sólo con

la frecuencia anual mencionada, sino también a partir del intercambio en las reuniones de equipo docente con frecuencia mensual. Entendemos que cada grupo presenta sus propias características y particularidades, por lo cual lo aplicado el año anterior puede no resultar pertinente para el presente. Estos encuentros funcionaron en ocasiones como espacios de supervisión grupal de la práctica docente, alternando los roles de supervisor/a, supervisada/o y dieron origen a nuevas estrategias de trabajo particularizadas.

Encontramos diferencias por comisión con una evaluación más favorable en aquellos grupos que cuentan con un plantel docente fijo con mayor dedicación a su comisión, y con mayores obstáculos en aquellos que tienen docentes que se ocupan de varias comisiones y/o tienen menor carga horaria, considerando que es imprescindible en este nivel inicial de prácticas pre-profesionales un acompañamiento frecuente.

La feminización de la profesión es el segundo eje mencionado. Los roles de género siguen imperantes en nuestra sociedad y, por tanto, el Trabajo Social, sigue contando con una mayoría de mujeres entre sus profesionales. A las trabajadoras sociales (TS) se las asocia, como expresaron algunas estudiantes “como una amiga” o “la madre que me hubiera gustado tener”, vinculándolas a relaciones de tipo afectivo primarias y en donde no existe una valoración de su trabajo a nivel profesional. En este sentido, la vocación de servicio o la entrega al otro son pilares que obstaculizan la profesionalización: “el ideal puesto en el modelo de un servicio desinteresado muchas veces obtura la posibilidad de mirar los múltiples factores que entran en juego” (Genolet, Lera, Gelsi, Musso, Schoenfeld, 2005: 95).

La historia de la profesión del trabajo social y la feminización ha sido vinculada a la construcción del perfil y la identidad profesional de estudiantes y docentes de Trabajo Social en la Universidad de Buenos Aires, donde se señala que las primeras mujeres inscriptas en carreras universitarias se orientaban a los estudios relacionados con la salud, al cuidado, asistencia, etc. (Nebra, 2018)

El tercer eje se refiere a la identificación con el lugar de usuario. Casi la mitad de las personas se siente identificada con los problemas que se abordan desde la profesión, lo que conduce a preguntarnos como se construye en este escenario el perfil profesional, y qué construcción se hace “del otro” sujeto de la intervención profesional. En nuestra Universidad, las y los estudiantes

forman parte de sectores populares, y en nuestra carrera son en su gran mayoría mujeres, a quienes históricamente en la división social del trabajo se les ha asignado el lugar de cuidadoras y en ocasiones usuarias de servicios sociales, dificultándose la ruptura con estos mandatos. Por este motivo, en muchas oportunidades repiten la identificación con las miradas de la autoridad, dificultándose el lugar propositivo, problematizador de la realidad, y cuestionador de lo instituido. De este modo, resulta compleja esta primera experiencia de inserción en el territorio, en escenarios reales, que posiciona a las y los estudiantes ante múltiples situaciones nuevas y conflictivas, que las interpela: el campo, el taller, la problematización de la realidad del centro de prácticas, y a su vez el desafío del intercambio grupal, el descubrimiento de habilidades sociales que tiene o de las que aún carece para la construcción de su identidad profesional.

Finalmente, en cuanto a la idealización de la educación tradicional, surgen algunas reflexiones a partir de los datos obtenidos que son comunes a la mayoría de los niveles educativos, y se vinculan a la concepción bancaria de la educación. La mayoría de las y los estudiantes llegan con la expectativa de tener clases tradicionales, basadas en la creencia de que el/la docente sabe y “llena” de contenidos a las y los estudiantes de saberes. La modalidad Taller en el segundo año de la carrera permite a las y los futuros profesionales iniciar un camino caracterizado por una nueva modalidad relacional: el espacio de encuentro, la reflexión crítica, la puesta en común de logros y dificultades grupales, la reactivación de sus historias personales a partir de sus experiencias en los centros de prácticas.

En el Taller, a través del interjuego de los participantes con la tarea, confluyen pensamiento, sentimiento, acción y problematización permanente de lo vivido en el centro de práctica. Al taller se lo define como un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Es importante reconocer que la tarea grupal genera por un lado resistencias, pero a su vez tiene efectos terapéuticos y educativos, en tanto posibilita la superación de conflictos, transformar y transformarse, el aprender a pensar y el aprender a aprender. El taller como tiempo y espacio para el aprendizaje, es un proceso activo de transformación recíproca entre sujeto y objeto, es un camino con alternativas en un acercamiento progresivo al objeto a conocer. Se trata de promover un sujeto protagonista, con pensamiento crítico, capaz de problematizar e ir sistematizando su conocimiento. El aula- taller

se constituye en ámbito de una relación entre docente y alumno, mutuamente modificante, abierta al cambio, que acepta el error e integra la teoría y la práctica.

La actividad del coordinador de campo y taller está centrada en propiciar la permanente reflexión sobre lo actuado y la articulación con la investigación y la teoría. Esta tarea en el taller se expresa a través de diferentes técnicas vivenciales que permiten el proceso de problematización y desnaturalización de miradas que impulsan acciones basadas en el sentido común.

El trabajo sobre el desarrollo y en algunos casos la adquisición de habilidades sociales pertinentes para el desempeño profesional es de supervisión y reflexión continua en los diferentes espacios de la materia y es valorado al mismo nivel que la incorporación de elementos teóricos y tácticos operativos.

El estudiante que aparece en el contexto de segundo año de nuestra carrera, tiene un bajo nivel de tolerancia a la frustración y un alto nivel de susceptibilidad ante la marcación de un error a superar. Esto requiere una gran habilidad perceptiva y en la formación del docente para que en un seguimiento cercano y una marcación individualizada en la mayoría de los casos, se evite herir susceptibilidades y se trabaje con ellos la deconstrucción de sus resistencias. la aceptación a las correcciones y la construcción de su "ser estudiante universitario y futuro profesional", a través de entrevistas particulares en los casos que así lo requieran. Se les informa desde el principio de la materia que se valora y respeta la diferencia que todos tienen en su trayectoria educativa y en los tiempos y procesos que cada uno necesita para realizarla. Esto queda enmarcado en lo que establece Cano Agustín, quien refiere que el taller es un "... dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida". (Cano, A. 2012:33)

La resistencia al cambio ante una nueva modalidad educativa con metodología de taller, en donde se intercambian saberes y se reflexiona sobre la teoría y la práctica, se expresa en la demanda de clases teóricas y/o la falta de lectura de material solicitado.

Se ha aprendido el lugar pasivo en el aprendizaje, *el lugar del "alumno"*. A los efectos de revisar y profundizar más sobre el significado de "alumno", se consideran los

aportes del filólogo español Joan Corominas (1987). En ese sentido, manifiesta: "alimentar para crecer" "alumno" tomado del latín "alumnus" = persona criada por otra; y éste de un antiguo participio del verbo "alere" = "alimentar" (Corominas, 1987). Por tanto, un "alumno" es alguien al que se "alimenta", para que "crezca", sano y fuerte, más relacionado con la formación en las escuelas primarias y secundarias y no con el rol de estudiante universitario. La diferencia está en que el «estudiante» por iniciativa propia accede a los estudios universitarios a partir de su inclinación y vocación, para formarse profesionalmente.

Algo similar sucede cuando se cuestiona la carga horaria de las prácticas, sin tener en cuenta que el Trabajo Social en su ontología es intervencionista, siendo troncal esta asignatura en la formación pre profesional. Teniendo en cuenta el desafío que se presenta en la construcción del rol profesional, sin dejar de desconocer el punto de partida de las personas estudiantes, también nos vemos interpelados continuamente como equipo docente. Proponemos hacer un progresivo cambio del modelo educativo internalizado, a un modelo en donde sean protagonistas, que permita la adaptación de los estudiantes a desnaturalizar, reflexionar y a expresar su voz sobre la realidad.

Conclusiones

A partir del trabajo desarrollado podemos afirmar que en la práctica profesional del equipo docente hemos considerado las particularidades de las y los sujetos y la diversidad en sus trayectorias, tanto en el diseño del programa referente a la bibliografía como en las múltiples formas de evaluación implementada. El presente estudio nos ha interpelado nuevamente en nuestra práctica, al permitirnos el acceso a la voz de las personas cursantes, sus opiniones respecto de la materia, habiendo transcurrido casi un ciclo anual completo. Como hemos señalado, la Universidad en el Conurbano bonaerense, por su localización, brinda la posibilidad de ingreso a la educación formal universitaria a poblaciones que difícilmente accedían a casas de estudios centralizadas en la Ciudad de Buenos Aires, en muchos casos serán la primera generación de universitarios en sus familias. Esta cercanía no implica por sí sola inclusión, y requiere que tanto la currícula como la metodología implementadas tengan en cuenta las trayectorias educativas de las personas estudiantes, siendo este el interrogante que nos hicimos inicialmente. Consideramos a la inclusión

como un proceso que comienza en el ingreso a la universidad y para que sea exitosa debe continuar hasta la graduación de las y los estudiantes.

La heterogeneidad de la población estudiantil, la feminización de la profesión, la identificación con el lugar de usuario de servicios sociales y la idealización de la educación tradicional constituyen cuatro ejes de análisis que pueden considerarse en estudios sobre trayectorias educativas en otras universidades que oferten la misma carrera, lo que permitiría elaborar comparaciones y avanzar en el lineamiento de estrategias educativas innovadoras.

Esta investigación ha facilitado la formulación de nuevos interrogantes que exceden el presente trabajo, y que enunciamos sólo como futuras líneas de investigación: ¿Continúa predominando la representación del Trabajo Social como una profesión para “mujeres”? Partiendo de que la gran mayoría de las personas estudiantes de nuestra asignatura provienen de otros distritos: ¿Qué sucede con el acceso a la educación superior en la población de José C. Paz? ¿Por qué motivos se dificulta el acceso? ¿La tensión entre la concepción de “alumno” y “estudiante universitario” se relacionará con el escaso acceso a la educación superior de la población de José C. Paz?

Bibliografía

- Basta, R. (2005). *Procesos de institucionalización y profesionalización del Trabajo Social*, aportes desde un análisis histórico - crítico. UNLU.
- Camilloni A. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* (22-51) Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Carlino P. (2002). *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?* Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *LECTURA Y VIDA*, (6-14) Recuperado de: www.aacademica.org/paula.carlino/91.pdf
- Carlino P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Corominas J. (1987). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Editorial Gredos.
- Cuberes M. (1994). *El Taller de los Talleres*. Aportes al desarrollo de talleres educativos. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Freire P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Genolet A., Lera C., Gelsi M., Musso S., Schoenfeld Z. (2005). *La profesión de Trabajo Social. ¿cosa de mujeres?* Estudio sobre el campo profesional desde la perspectiva de los trabajadores sociales. UNER. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- García D. (2001). *El Grupo*. Métodos y técnicas Participativas. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de Asistente Social*. El control de la vida cotidiana. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Marquina, M. Chiroleu, A (2015). “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina” *Propuesta Educativa*. Número 43 (7-16). Recuperado de: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/86.pdf
- Mattioni, M (2017). Nuevas universidades del conurbano bonaerense. *Tensiones y encuentros en la educación universitaria a la luz de las nociones de inclusión y accesibilidad*. *Revista Debate Público*. Recuperado de: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/13/2017/09/18_Mattioni.pdf
- Nebra, J. (2018). Feminización del trabajo Social: implicancias en la construcción del perfil y la identidad profesional en estudiantes y docente de la Universidad de Buenos Aires. *Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet)*. Recuperado de: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad>
- Roca, A., Schneider, C., Sanchez, A., Pedrosa, J. , Chiappe, D. (2018). La investigación y transferencia en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense. En: *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento*. Compilado por Schneider, C ; Roca, A. Ediciones: Avellaneda Undav ; José C. Paz UNPaz; Moreno UNM, Hurlingham Universidad Nacional de Hurlingham ; Florencio Varela : Universidad Nacional Arturo Jauretche. Buenos Aires. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unpaz/20180717030645/inclusion_democracia_conocimiento.pdf
- Roca, Sandoval, Lombardo (2015). Elementos para el análisis del proceso de trabajo de los trabajadores sociales en Neuquén. En Siede M. (2015): *Trabajo social y mundo del trabajo: Reivindicaciones laborales y condiciones de la intervención*. Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Suarez, A., Arce C. (2010). Condiciones de vida en el Conurbano Bonaerense. En: Roffman, A. y otros (2010). Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense: un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En: Marchal, Blanco, Hernandez (2014): Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: Fundación Mapfre.

Fuentes consultadas

INDEC. (06 de agosto 2019). Recuperado de: [https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-](https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec)

Ley de Implementación efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior-Ley 27204/ley N° 24. 521. Modificación sancionada 28/10/2015.Promulgada 9/11/2015

Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072. Sancionada: 10/12/14. Promulgada: 16/12/14. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/239854/norma.htm>

Universidad Nacional de José C Paz. Estatuto Universitario. Publicado el 25/10/15.