

Libros de **Cátedra**

Profesorado en Trabajo Social

Aportes para la enseñanza de las Ciencias Sociales

Daniela Sala y Analía Beatriz Chillemi (coordinadoras)

FACULTAD DE
TRABAJO SOCIAL

S
sociales

**Eduulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

PROFESORADO EN TRABAJO SOCIAL

APORTES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Daniela Sala
Analía Beatriz Chillemi
(coordinadoras)

Facultad de Trabajo Social



Agradecimientos

A todas las personas que participaron para que el Profesorado en Trabajo Social haya sido posible.

A la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata por alojar siempre sueños y proyectos.

A las y los docentes de la Educación Pública en sus distintos niveles de enseñanza, que nos formaron, son parte de este logro colectivo y trabajan cada día en la construcción de un país más justo y solidario.

Diseñemos prácticas de la enseñanza que abran múltiples recorridos como posibilidades para crear que no sepamos exactamente cómo terminan. Las incógnitas son apasionantes.

Inventemos momentos que nos conmuevan y nos atraviesen como sujetos comprometidos con la realidad. La emoción es apasionante.

Construyamos espacios donde nosotros mismos podamos jugar, como cuando éramos chicos y soñábamos con cambiar la realidad. La imaginación es apasionante.

Invitemos a muchos otros a sumarse porque con la fuerza de un curso no alcanza para generar transformaciones duraderas. Contar con otras miradas y voces es apasionante.

Dejemos que las prácticas comprometan nuestros sentidos y nuestros cuerpos íntegramente. El movimiento es apasionante.

Si logramos- desde nuestra pasión- apasionar a otros, seguramente mejoraremos sus posibilidades de quedarse en el sistema educativo, terminar cada uno de sus niveles e insertarse de modo pleno en la sociedad. No es educación emocional: es política.

Mariana Maggio, Educación en Pandemia

Índice

Introducción	7
---------------------	---

Capítulo 1

Política educativa y formación del Profesorado en Trabajo Social	11
<i>Claudia Bracchi, Eliana Vasquez, Fabiana Menéndez, Silvio Velazquez y Bárbara Torti</i>	

Capítulo 2

La identidad docente de las profesoras y los profesores en Trabajo Social	21
<i>Matías Causa, Daniela Torillo, Lucía Martínez y Florencia Amieva</i>	

Capítulo 3

Reflexiones sobre las prácticas educativas en perspectiva de inclusión	30
<i>Mariángeles Calvo, Ana Carolina Sáenz y Liliana Edith Urrutia</i>	

Capítulo 4

Género y formación docente en el Profesorado en Trabajo Social	49
<i>María Soledad Carreño, Vanesa Ana Vieira, Nadia Nerina Altonaga, María Consuelo Selvaggio Cuomo y Samanta Elizabeth Etcheverry</i>	

Capítulo 5

Jóvenes, escuelas y ciudadanías. Aportes desde una experiencia de formación docente	60
<i>Mónica G. Ros, Elba Burone, Ana Julia Caporale y Mariano Maldonado</i>	

Capítulo 6

La formación de profesoras/es en Trabajo Social como una “conversación compleja”	74
<i>María José Draghi, Elisa Garrote y Natalia Canelo</i>	

Capítulo 7

Pedagogías emergentes y tecnologías digitales en la formación docente	94
<i>Adriana Aguinaga, Daniela Sala, Noelia Larrouy y Florencia Coudannes</i>	

Capítulo 8

Desafíos en la Ruta Crítica de la Formación Docente _____ 107

Silvia Pérez Torrecilla, Mónica Ros, María José Novillo, Enrique Audine y Juan Perafán

Autores/as _____ 133

Introducción

El Profesorado en Trabajo Social de la UNLP comenzó a dictarse en el año 2018, luego de varios años de lucha y de demanda del colectivo profesional, siendo la segunda carrera de grado de la Facultad de Trabajo Social. Esto implicó disponer de una formación gratuita y de calidad en el campo pedagógico-didáctico ofreciendo mejores condiciones para analizar e implementar intervenciones en instituciones educativas con diversos grados de formalidad.

La decisión político institucional de poner en marcha esta propuesta, y que pueda confluir con la formación en Trabajo Social, fue construyendo su viabilidad a partir del diálogo con referentes/as del sector, egresados/as, instancias del cogobierno de la Facultad y Colegio Profesional entre otros.

Entre los años 2018 y 2019 se definió una Coordinación Académica, comenzaron a desarrollarse todas las materias nombrando los respectivos equipos docentes y a partir del año 2021 se inició el proceso de regularización a través de la política de concursos. Transitando en la actualidad el sexto año de implementación, se ha trabajado en un proceso de consolidación de la carrera que implica la articulación y coordinación entre las materias y sus propuestas pedagógicas, el seguimiento de las trayectorias académicas, la reversión del sistema de correlatividades y el fortalecimiento de espacios que promuevan el acceso a información y acompañamiento para el ingreso al sistema educativo. Paulatinamente se está trabajando también en el vínculo con otras unidades académicas de Trabajo Social que cuenten con profesorados a fin de establecer una red de intercambios y producciones conjuntas.

A partir de todo este proceso se generaron las condiciones para la elaboración de un escrito que refleje la propuesta general de la carrera y los aportes específicos de cada materia.

En este sentido se elaboró un libro compuesto por un capítulo a cargo de los equipos de trabajo de cada materia del Profesorado en Trabajo Social. El mismo es fruto del trabajo colectivo y fue concebido principalmente con el objetivo de aportar a la formación de profesores/as en Trabajo Social recuperando debates actuales del campo pedagógico- didáctico; brindar dimensiones de análisis sobre la docencia en materias de ciencias sociales en escuelas secundarias, así como favorecer la reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza.

Esta obra busca aportar a estudiantes del Profesorado en Trabajo Social, en tanto material a utilizar en el proceso de enseñanza de las cátedras involucradas, para analizar la inscripción de la docencia de materias de ciencias sociales en escuelas secundarias. Por lo tanto se profundizará acerca de las corrientes teóricas que fundamentan el trabajo docente; la política educativa; la organización institucional y las relaciones de poder, incluyendo el análisis desde las

perspectivas de género; los/as actores/as sociales involucrados/as: docentes, estudiantes, equipos de orientación escolar, equipos directivos, inspectores/as, entre otros/as, valorando las diversidades, así como el trabajo interdisciplinario e intersectorial; los procesos de diseño curricular, especialmente los contenidos de las materias de ciudadanía; la planificación y la didáctica de las ciencias sociales; los aportes de las tecnologías y los entornos virtuales a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; así como las dimensiones conceptual, estratégico- operativa y ético política de las prácticas de enseñanza.

Como destinatarios/as indirectos/as podemos identificar docentes del nivel secundario, especialmente de materias de ciencias sociales y Licenciados/as en Trabajo Social que se desempeñen en Equipos de Orientación Escolar, en cargos directivos o jerárquicos. Así como también docentes de la Facultad de Trabajo Social en general.

En el desarrollo de los capítulos se puede ver con claridad la disputa de sentidos que se propone esta producción en tanto se habilitan lecturas críticas de las prácticas docentes, posicionándose en clave de la desnaturalización de las mismas, de la necesidad de pensarlas desde lo situacional, y como promotoras de derechos.

En este sentido los primeros dos capítulos nos brindan puertas de entrada a la temática, que posibilitarán comprender el encuadre general propuesto.

Específicamente el primer capítulo hace referencia a la política educativa en tanto política pública y su relación con un proyecto de país, una perspectiva de Estado y su modelo educativo; resaltando a su vez, la dimensión política de la educación en su carácter socio- histórico y no neutral. En este sentido, resulta interpelador su análisis sobre el conflicto en el escenario escolar como oportunidad para la problematización y transformación desde un enfoque de derechos.

El segundo capítulo nos invita a conformar la identidad docente desde el Trabajo Social, donde la acción educativa no es una dimensión más de la intervención profesional sino una práctica intencional. Entendiendo a la identidad como construcción individual y social, dinámica, activa y continua que estructura posicionamientos para educar en pos de una sociedad más justa, igualitaria, humanista y profundamente democrática.

En los capítulos tres y cuatro, se abordan ejes transversales a la propuesta de formación, como son la diversidad y la perspectiva de género, que, si bien tienen desarrollos específicos, serán constitutivos del perfil de profesores y profesoras que se pretende construir.

El tercer capítulo postula a la diversidad como fortaleza pedagógica y desde allí cuestiona la idea de inclusión educativa en tanto inclusiones excluyentes. Desde las corrientes de pedagogías críticas y descoloniales recupera la importancia de las experiencias educativas donde la mirada y la escucha amorosa generan encuentros que alojen a la diversidad.

El cuarto capítulo, desde una perspectiva de género crítica, el enfoque interseccional y una práctica feminista pone en cuestión prácticas y discursos sociales y escolares, tomando los postulados de la educación sexual integral como herramienta de emancipación pedagógica, en dirección a la construcción de mayor equidad.

A partir del quinto capítulo, el libro se sumerge con mayor profundidad en los desafíos que implica la construcción de la posición docente de las/los Profesores/as en Trabajo Social analizando las diferentes dimensiones que se ponen en tensión en ese sentido.

El capítulo cinco comienza explicitando el desafío que el equipo de cátedra se propone al asumir como objeto de análisis las prácticas de enseñanza en su complejidad, problematizando los sentidos y las lógicas que operan en las decisiones que toman los y las docentes en sus contextos de intervención profesional referida a la formación ciudadana de los/as jóvenes. Se centran para ello en dos categorías fundamentales, las de reflexión e intervención. A partir de interrogantes tales como: ¿qué tipo de saber se produce en la relación reflexión/intervención en las prácticas docentes?; ¿sobre qué son esas reflexiones?; ¿qué saberes y modos de conocimiento de la realidad social del campo del Trabajo Social pueden promover una comprensión crítica del mundo social y las lecturas que portamos? Recuperan no sólo perspectivas históricas de comprensión de las categorías sino también aportes de estudiantes en el tránsito por la materia. La invitación a partir de estos interrogantes sobre el sentido y los saberes de la enseñanza, es a construir una didáctica del Trabajo Social que recupere tanto lo disciplinar, como un posicionamiento político pedagógico que piense la escuela como un ámbito de ejercicio de ciudadanía y el trabajo colectivo de estudiantes y docentes.

El capítulo seis, transita por dos ideas principales que orientan la reflexión: el lugar que ocupa el currículum en las prácticas profesionales y docentes y los aportes que el Trabajo Social tiene para hacer, disputar, compartir como docentes en los escenarios escolares. A partir de lo cual se despliega la reflexión sobre el currículum, que incluye la recuperación de entrevistas a docentes realizadas por estudiantes que han transitado la materia. El currículum entendido como conversación compleja, permite a las autoras recorrer una posible conversación entre el campo curricular y el Trabajo Social, para visibilizar no sólo las dimensiones y tensiones en y a partir de un documento curricular, sino también la potencia de ese diálogo para dinamizar procesos que trascienden el espacio áulico, así como la construcción de nuevos saberes, posibilitando entornos educativos situados, que resulten significativos para quienes los transitan y para quienes los construyen.

Y si de entornos situados se habla, en el capítulo siete las autoras nos interpelan a pensar en relación a las pedagogías emergentes, reflexionando sobre el sentido de la incorporación de tecnologías digitales en las aulas del nivel secundario, frente a los desafíos pedagógicos, culturales, didácticos y tecnológicos que nos presenta esta nueva realidad que ha cambiado la cotidianeidad de los escenarios escolares. Analizan en ese sentido tendencias actuales de la educación en entornos virtuales y de las propuestas educativas que incluyen tecnologías digitales en relación con los procesos formativos de las y los Profesoras/es de Trabajo Social, instalando como idea fuerza el uso de la tecnología desde una perspectiva crítico pedagógica y como herramienta relacional y de conocimiento. A partir de la recuperación de diferentes posibilidades pedagógicas para pensar la enseñanza en entornos virtuales, invitan a potenciar la formación docente para el desarrollo de propuestas educativas que no solo sean

convocantes y pertinentes, sino que contribuyan al fortalecimiento de las trayectorias educativas y de vida de las/os estudiantes.

El último capítulo no casualmente simboliza la síntesis del itinerario que propone realizar el libro. A partir del concepto de ruta crítica, sugieren un camino que implica la descripción del recorrido que realizan los/as estudiantes en su proceso como docentes en formación. A partir de allí reflexionan sobre lo que implica asumir un lugar desconocido en la intervención, la identificación de la multidimensionalidad de las prácticas educativas, el reconocimiento y la consolidación de la posición docente, la situacionalidad de este proceso, y la sistematización del mismo. De esta manera las/os autoras/es no sólo relatan la organización del proceso pedagógico, sino que proponen un criterio de síntesis y apropiación del recorrido que las y los docentes en formación realizan en su tránsito por el Profesorado.

Estamos convencidas que este libro será un aporte significativo al proceso de formación de Profesores/as en Trabajo Social, como así también a la construcción de la identidad de la profesión en el ámbito educativo. Se constituye en la primera obra conjunta de quienes forman parte de esta apuesta y es reflejo de la producción colectiva de conocimiento, en la que confluyen distintos saberes.

CAPÍTULO 1

Política educativa y formación del Profesorado en Trabajo Social

Claudia Bracchi, Eliana Vasquez, Fabiana Menéndez, Silvio Velazquez y Bárbara Torti

Historización del profesorado y de la cátedra. La asignatura Política e Instituciones Educativas dentro del Plan de Estudios

El Profesorado en la Facultad de Trabajo Social (FTS) fue aprobado el día 13 de mayo de 2018 por resolución 1247/18 del Ministerio de Educación de la Nación; con dicha aprobación adquirió relevancia para el colectivo profesional de trabajadoras y trabajadores sociales disponer de una formación en el campo pedagógico y didáctico ofreciendo mejores condiciones para el desempeño profesional en las instituciones educativas.

El ejercicio profesional del Trabajo Social en estos escenarios puede desplegarse en dos dimensiones: por un lado, en la atención e intervención de situaciones que pueden impactar en las trayectorias educativas de las y los estudiantes (vinculadas con situaciones de vulneraciones de derechos y/o con las diversas expresiones de desigualdades que se dan también en el escenario escolar); y por otro, con el trabajo docente, centrado en la enseñanza en áreas específicas relacionadas con las ciencias sociales. Este profesorado se presenta como una respuesta histórica a las y los profesionales de la FTS que se inscribe en la trama de las conquistas y reivindicaciones socioeducativas de la universidad pública en general y la UNLP en particular, y del campo disciplinar del Trabajo Social.

Política e Instituciones Educativas en el Profesorado en Trabajo Social

La asignatura Política e Instituciones Educativas persigue el propósito que las y los estudiantes y las graduadas y los graduados de la Facultad se acerquen al campo educativo desde la particularidad que asume (a partir de su inscripción en procesos histórico- sociales y políticos), la dimensión organizativo- institucional del sistema educativo y desde aproximaciones a la

práctica de la profesión en el escenario educativo, como espacio de inserción socio ocupacional para las graduadas y graduados.

La propuesta de la cátedra busca recorrer las tensiones y desafíos que, a lo largo del tiempo, atravesaron al sistema educativo, las políticas públicas definidas para el campo educativo y la expresión de las mismas en las instituciones educativas. Se hace hincapié en las últimas décadas considerando que, entender a la educación como derecho social y al conocimiento como bien público, junto a la obligatoriedad desde la sala de 4 años del nivel inicial hasta la finalización del nivel secundario, da cuenta de un cambio de paradigma legislativo y cultural en el cual adquiere una particular centralidad el lugar del Estado.

Desde el equipo de cátedra, nos posicionamos dentro del *paradigma crítico* (Popkewitz, 1988) en la medida que partimos del supuesto que entiende a la conflictividad como constitutiva de lo social y educativo y concibe a la realidad como interpretable y transformable, oponiéndose a otros posicionamientos que parten de entender la realidad como algo dado, que se presenta cristalizada y sólo es pasible de ser aprehendida, descrita, objetivada y transmitida (Karabel y Halsey, 1976).

Adquiere relevancia la relación *teoría - praxis*. Consideramos a la *teoría* como instrumento y medio de producción de conocimiento y no como conocimiento hecho, acabado. Siguiendo a Bourdieu, el conocimiento hecho es para ser consumido y hay que utilizarlo para *producir conocimiento* (cabe aclarar que dicho referente académico, se refiere a un consumo crítico; es decir, transformador de la realidad).

Es necesario analizar la relación entre proyecto de país y modelo educativo. Cada proyecto de país tiene su modelo educativo y lo que se pone en juego en cada uno es el lugar del Estado. Conocer entonces, en profundidad, dichas relaciones y las dinámicas institucionales se hace imprescindible para la intervención socioeducativa. De esta manera, entendemos a la **educación como hecho social y político inscripto en procesos sociohistóricos más generales** donde el Estado ocupó y ocupa un lugar central en la definición e implementación de las políticas educativas en tanto políticas públicas.

La escuela que hoy conocemos, es una construcción social e histórica. Para algunos autores es posible ubicar los primeros vestigios de la institución escolar en el tiempo y espacio delineados por la modernidad.

En este contexto se fueron configurando algunas de las características principales de la propuesta escolar moderna:

- La infancia como sujeto privilegiado de la educación.
- El espacio escolar como claustro.
- La familia como garante de la asistencia de las y los estudiantes a la escuela (“alianza escuela-familia” desde algunas referencias teóricas).

Las políticas e instituciones educativas como objeto de estudio remiten, por un lado, al análisis de las políticas públicas y a la consideración de diferentes perspectivas acerca del Estado; ello implica, también, por otro lado, propiciar una lectura del escenario estatal como campo de disputa

de distintos actores sociales por el sentido, la normativa, los recursos, el currículum, la capacidad de tematizar la agenda educativa, entre otros; la tensión constitutiva por las definiciones organizacionales- institucionales y curriculares que configuran el sistema educativo en la actualidad.

Como se señaló anteriormente, compartimos la referencia de Oszlak y O'Donnel (1995) cuando definen a las políticas públicas

(...) como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil (...) un conjunto de iniciativas y respuestas, manifiestas o implícitas, que observadas en un momento histórico y en un contexto determinados permiten inferir la posición -agregaríamos predominante- del Estado frente a una cuestión que atañe a sectores significativos de una sociedad (p. 113-114)

Concebir la *educación como política* implica comprender la contingencia de los hechos sociales y desnaturalizarla para entenderla en el marco de relaciones de poder (de luchas, de fuerzas). Por lo tanto, muta según los tiempos socio-históricos. Cuando afirmamos que la educación es un acto político, hacemos referencia a una pluralidad de aspectos que serán temas claves en el marco de la materia y se proponen en tanto herramientas analíticas.

La dimensión política de la educación refiere a dos cuestiones:

Una es el carácter socio-histórico de la educación: los sistemas educativos son la resultante de las características socio-históricas, del juego de las distintas fuerzas de los grupos sociales, del papel cumplido por las movilizaciones sociales y por los sistemas políticos. Y los sujetos, al ser seres históricos, son protagonistas, que pueden interpelar la realidad y transformarla.

Otra cuestión es que la educación no es un campo neutral, en el que se libran disputas, conflictos y luchas. Es uno de los espacios en los que intervienen los actores sociales y se procesan sus conflictos y proyectos, lo que le quita el carácter neutro que tanto corrientes pedagógicas como políticas le han pretendido asignar. Así es, no hay educación sin tensiones, ni tampoco el conflicto es sinónimo de desviación.

El orden social es desigual e injusto y los conflictos son parte constitutiva de lo social y lo educativo. Por ello consideramos necesario enseñar el campo socioeducativo y pedagógico, sus perspectivas, teorías e investigaciones.

En el espacio educativo se expresa un conjunto de prácticas sociales mediante las cuales se contribuye de manera decisiva en los procesos de socialización de las nuevas generaciones. En este proceso puede primar una dinámica tendiente a reproducir las desigualdades materiales y simbólicas o, por el contrario, la educación puede contribuir a superar las condiciones de desigualdad, promoviendo la transformación social. Esta tensión es lo que caracteriza el hecho educativo en esta dialéctica entre reproducción de lo existente y la invención de lo nuevo donde los sistemas educativos se mueven en los distintos períodos de la historia.

Desde la perspectiva que asumimos, consideramos que los sistemas no son conjuntos independientes de variables; no se consideran aisladamente sino en su relación con otros aspectos

de la sociedad que hacen a su forma. Así, destacamos al sistema educativo de la Argentina y de la Provincia de Buenos Aires como un producto histórico sujeto a condiciones estructurales en la esfera de lo económico, político, social y cultural, que trazan el horizonte de posibilidades, y como el resultado de las acciones del Estado y de los sujetos individuales y sociales. Asimismo, rescatamos la “autonomía relativa” del sistema educativo que lo constituye en un espacio que puede introducir hasta cierto punto su propia lógica de funcionamiento que repercute en el conjunto del sistema social.

Consecuentemente con lo planteado, sostenemos que introducirse en el estudio del campo educativo implica reconocer diferentes posiciones que se fundamentan en distintos marcos teórico- ideológicos. El conocimiento de los mismos constituye un punto ineludible en el desarrollo de esta asignatura. Sin embargo, no se puede reducir al mero reconocimiento de posiciones teóricas e ideológico- políticas, sino que es necesario lograr leer cómo estas tendencias subyacen y sostienen determinadas prácticas educativas y cuáles son sus manifestaciones en el quehacer educativo.

A continuación, presentamos los principios estructuradores que atraviesan y sustentan la propuesta de nuestra asignatura, los cuales se encuentran implicados y articulados. Algunos de ellos, ya fueron esbozados precedentemente. Los mismos son:

- Producción de conocimiento desde una matriz crítica para transformar la realidad.
- La perspectiva histórica y la utilización de la genealogía
- Educación como acto ético y político. La Educación como Derecho Social
- Noción de sistema y perspectiva relacional.
- El Sistema Educativo como espacio de inserción socio ocupacional de Trabajadoras/es Sociales.
- La particularidad que asume la Intervención del Trabajo Social en la escuela.
- Enfoque de derechos e interseccional en las prácticas educativas.

Entendemos la **enseñanza** como una práctica social cuyo papel fundamental es transmitir conocimientos, normas, lenguajes y otros saberes culturales, a partir de la generación de situaciones de aprendizaje que, provocando el pensamiento, favorezca en las/os/es estudiantes la construcción y/o reconstrucción de ese conocimiento.

La enseñanza hace accesible el conocimiento y también las formas de enseñar impactan sobre el modo en que nos vinculamos con ese conocimiento. Por lo tanto, es un proceso que sólo sucede en relación con otros y otras, que se transforman y construyen subjetividad. En el caso particular de esta materia, se suma una cuestión central: las y los estudiantes además de portar saberes específicos como trabajadoras y trabajadores sociales y/o estudiantes avanzadas y avanzados de esa carrera, han elegido para sus proyectos de vida el ejercicio de la docencia. En este sentido se piensan como enseñantes, están aprendiendo a enseñar. Desde la cátedra asumimos que nuestras formas de enseñar también son contenidos de aprendizaje, incluyendo los modos de vincularnos con las y los estudiantes y las propuestas didácticas para facilitar el acceso al recorte de saberes que proponemos.

Siguiendo esta línea de análisis, nuestros puntos de partida para la enseñanza de los temas que desarrollamos en esta materia son:

- Contribución a la construcción de una matriz crítica para abordar así el análisis de la realidad social y educativa.
- Promoción de análisis que permitan la desnaturalización del orden social.
- Actualización del debate sobre la reproducción y la producción de la sociedad, recuperando una perspectiva dialéctica en el análisis de la contribución de la educación en este proceso.
- Consideración de la teoría como instrumento -y no como conocimiento hecho, acabado- ; como medio de producción de conocimiento.
- Análisis del sistema educativo en general y la escuela en particular como territorio de posibilidad, asumiendo la perspectiva que la escuela puede torcer destinos que se nos presentan como inevitables.
- Contribución al campo del estudio de las políticas y las instituciones educativas, brindando los aportes desde la actividad docente, de investigación y de extensión universitaria.
- Problematicación de la idea de Conflicto como disfunción para habilitar una perspectiva que la considere en tanto oportunidad política para la transformación e interpelación de lo instituido. Dicha categoría aparece como clave de lectura para interpretar cómo interjuegan los intereses, posiciones, diferencias, pertenencias y la relación con la/el/le otra/o/e, en cualquier estructura de relaciones. El conflicto es constitutivo de lo social y lo educativo, es inherente a las relaciones sociales, forma parte de la vida institucional, de las tramas relacionales en una realidad social que es altamente compleja, dinámica y que se encuentra en permanente proceso de transformación. Siguiendo esta línea de pensamiento, el conflicto no es un obstáculo para el trabajo en la escuela, sino que forma parte del mismo.
- Consideración de la Intervención del Trabajo Social en la escuela en el marco de los equipos interdisciplinarios como una construcción anclada en una perspectiva situada, intersectorial y transversal con carácter pedagógico.
- Sostenimiento del enfoque de Derechos e Interseccional. Dichos enfoques se constituyen en irrenunciables para trabajar desde el sistema educativo y desde las prácticas e intervenciones del Trabajo Social en el mismo. Estos enfoques nos permiten interrogar las prácticas escolares, desnaturalizarlas, problematizarlas, desandarlas para avanzar, en un sentido amplio, en la emancipación de la experiencia social que siempre tiene una traducción en la institución educativa. El género, la clase u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser naturales o biológicas, son construidas y están interrelacionadas en intersecciones múltiples y simultáneas que hablan de su integralidad y complejidad histórico-social.

Un desarrollo aparte, requiere, desde la formación como trabajadoras y trabajadores sociales, y en el marco de una materia que se dicta en la Facultad de Trabajo Social, compartir algunas

referencias vinculadas a la importancia que tiene para el sistema educativo contar con profesionales de este campo disciplinar en la escuela.

Tomamos como caso para el análisis a la Provincia de Buenos Aires para avanzar en el desarrollo de los contenidos propuestos en la materia, ya que es la única jurisdicción que cuenta en su estructura organizativa, con una Dirección como la de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social¹. La misma, se configura como uno de los espacios privilegiados para el desarrollo de la práctica profesional de trabajadoras y trabajadores sociales en el marco de los Equipos de Orientación Escolar, aunque, también puedan desarrollarse profesionalmente en otros puestos de trabajo.

En el marco de la cátedra proponemos dar cuenta, entre otros temas, del modo en que pensamos **la intervención sobre el conflicto social y sus manifestaciones en la escuela**.

En el escenario escolar suelen presentarse situaciones que expresan la conflictividad social; el Trabajo Social, como disciplina de las Ciencias Sociales, tiene mucho para aportar allí en relación a la comprensión, desnaturalización, problematización e intervención en el campo de lo social. Dichas situaciones, asumen distintas configuraciones: conflictos en las tramas relacionales, condiciones de extrema vulnerabilidad psico- socio- afectiva, situaciones de vulneraciones de derechos hacia Niñas, Niños y Adolescentes², entre otras. Mientras que algunas de esas situaciones son habituales y ocurren asiduamente en las escuelas, otras denotan un carácter extraordinario y en ocasiones, dan cuenta de gran complejidad y urgencia.

El conflicto –tal como venimos planteando– no es un obstáculo para el trabajo en la escuela, sino que forma parte del mismo, como se mencionó anteriormente.

Lo antes dicho, traducido al campo educativo, nos lleva a decir que las expresiones del conflicto social en la escuela también son una oportunidad para la transformación y la interpelación de los instituidos.

Sostenemos que, si bien ciertas situaciones tienen expresión singular en sujetos determinados, las mismas no hablan sólo de ellas/os/es, sino que mucho nos dicen respecto de sus comunidades de pertenencia. Cada sujeto dice algo de su grupo de convivencia, de su grupo de referencia y de la sociedad en la que vive.

Desde el equipo de cátedra sostenemos que es central compartir con las y los estudiantes una mirada cuestionadora frente a la idea muchas veces naturalizada que entiende a la escuela como un espacio donde no deberían manifestarse los conflictos. Desde nuestra perspectiva, tensionamos la idea que los entiende como “*expresiones particulares o casos individuales*”, o *familiares* ya que, como hemos expresado, no podemos dejar de considerar la dimensión social-comunitaria- institucional, como constitutivas de los modos en que se expresa la cuestión social

¹ Es una Dirección que se crea en el año 1949, cuenta con distintas estructuras territoriales (Inspectoras e inspectores de Enseñanza, Equipos de Orientación Escolar, Equipos Interdisciplinarios Distritales, Equipos de Inclusión e instituciones propias, los Centros Educativos Complementarios -CEC-) y al día de la fecha la integran más de 19000 puestos de trabajo sin contar a las plantas docentes de los CEC.

² En adelante NNYA.

en la escuela. Sostenemos, entonces, una matriz crítica desde la que tendemos a problematizar los procesos o las situaciones que suceden en el escenario escolar, entendiendo que no pueden ser pensadas como *naturales*, ni a la escuela como un espacio cristalizado que *es de un modo y siempre fue así*.

Dicho de otro modo, las formas de producción institucional están atravesadas por lo histórico-social por lo cual no pueden pensarse como universales ni atemporales.

La institución escuela es, entre tantas cosas, un escenario de encuentro con otras/os, con familias, con niñas/os, adolescentes, jóvenes y adultas/os, cada quien igual al otro en tanto sujeto de derecho a la educación, pero al mismo tiempo tan singulares y diferentes.

El escenario es el lugar donde las escenas se producen. Pensar y analizar lo que sucede en la escuela desde las escenas, posibilita hacer lecturas en clave de proceso, desde un enfoque situacional y relacional, lo que da lugar a entender que las dinámicas de las instituciones, de los grupos, los comportamientos de las personas, expresan y hablan de nuestras comunidades.

Lo antes dicho, se configura como encuadre que permite contextualizar y otorgarle sentido y organización a lo que sucede y a lo que nos- sucede, trascendiendo, entonces, lecturas que miren las situaciones como si estas fueran una fotografía, con lo que ello conlleva en términos de deshistorización de los procesos que se pretenden analizar para poder, en ciertas ocasiones, intervenir.

Si se considera el carácter relacional, entonces, se puede dar cuenta que las personas se vinculan a sociedades y a épocas determinadas donde las biografías individuales están imbricadas en las estructuras sociales y en los tiempos históricos. En otros términos, no es posible concebir la existencia individual independientemente de la existencia social ni las trayectorias educativas son escindibles de las trayectorias sociales de los individuos y grupos (Kaplan, 2013, p.6).

Siguiendo esta línea de análisis, es importante destacar el carácter también dinámico de todas las formas de vinculación. Los espacios de poder y la asimetría de fuerzas, que suelen constituir uno de los escenarios donde se despliegan ciertas situaciones de conflicto, también pueden revertirse o modificarse al tiempo que varíen las condiciones de contexto.

Reafirmamos, entonces, la importancia de considerar la lectura de las situaciones desde esta idea de escenario escolar ampliado, ya que la misma da cuenta del sostenimiento de miradas y análisis en clave de proceso, que reconocen las condiciones históricas y sociales y que, en muchas ocasiones, no tienen que ver con lo que produce la propia institución.

Otra de las perspectivas que sostenemos en el marco de la cátedra es la de la construcción y sostenimiento desde las instituciones educativas de políticas integrales de cuidado.

El concepto de políticas de cuidado surge ligado a la equidad, la participación, la igualdad y a la democracia. De hecho, comienza a tomar fuerza cuando los feminismos de los años setenta visibilizaron el cuidado como eje de análisis en

el campo de las ciencias sociales, dando cuenta de cómo históricamente el mismo fue una responsabilidad de las mujeres en el ámbito privado, emitiéndose la responsabilidad de los varones y el Estado (Bracchi, 2017).

Situamos la relevancia que el Trabajo Social tiene -en el marco del trabajo institucional y en la particularidad de la intervención como integrantes del Equipo Interdisciplinario que lo contiene- para aportar a la construcción de una mirada de cuidado transversalizada por el enfoque de derechos e interseccional. Sostener una mirada de cuidado, implica una forma de pensar las relaciones humanas que, para el caso de las escuelas, se configura como marco para construir relaciones pedagógicas basadas en la preocupación (y ocupación) por la/el otra/o. Esto adquiere una gran significatividad para definir y desplegar prácticas de enseñanza y acompañar procesos de aprendizaje, generar y sostener las condiciones necesarias para que todas/os puedan habitar las instituciones educativas y para desarrollar políticas de anticipación e intervenciones en el marco de las situaciones de conflicto y/o de vulneración de derechos.

Sostener una mirada de cuidado, también está en relación a reconocer que, en ciertas ocasiones, la escuela “sola” no puede ni debe, por lo que es fundamental diseñar estrategias de intervención en el marco del principio de corresponsabilidad que instala el Sistema de Promoción y Protección de Derechos de Niñas/os y Adolescentes.

La corresponsabilidad alude a que cada sector, conforme a su competencia, será responsable de la promoción y protección del derecho que debe promover o proteger, al mismo tiempo que para su restitución debe estar en relación con los demás actores sociales.

En un escenario de corresponsabilidad y gestión compartida cada actor presenta responsabilidades que le competen específicamente y se complementan con las de los demás. El principio de corresponsabilidad pretende sustituir la práctica de la “derivación” de casos entre instituciones para propender a la interdependencia entre las mismas con el objeto de promover, proteger y restituir derechos en forma integral. (Comisión Provincial para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil de la Provincia de Buenos Aires y UNICEF, 2012, p. 113)

Las competencias y responsabilidades de los diferentes actores deben amalgamarse en estrategias integrales, concertadas por los mismos para evitar la intervención fragmentada y lograr un impacto real sobre el problema.

Intervenir en las situaciones de conflicto y/o de vulneración de derechos requiere, en principio, reconocer la particularidad que asume dicha intervención en el escenario escolar. No se trata de acciones desplegadas por equipos que integran los Centros de Atención Primaria de la Salud, por los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos, los Juzgados de Familia, el Hospital o una Organización de la Sociedad Civil, más allá que desde el enfoque que se viene sosteniendo se articule de manera corresponsable (en las situaciones que así lo requieran) con

otras instituciones. Se trata de intervenciones que portan una marca singular y es la impronta pedagógica que las mismas deben considerar.

Esto quiere decir que el enfoque integral que se sostiene, incluye distintas dimensiones para el trabajo: intervenciones en la singularidad, áulicas, institucionales y comunitarias, pero esas situaciones, que en ciertas ocasiones configuran la expresión de un problema social, de un conflicto, de vulneraciones de derechos, deben poder ser objetivadas para que, en el marco de un trabajo pedagógico, puedan ser trabajadas desde el despliegue de procesos de problematización y reflexión. Esto quiere decir que, para el caso de las instituciones educativas, la intervención del Trabajo Social como integrante de un Equipo Interdisciplinario, debe incluir esa dimensión de trabajo: pasada la urgencia que en ciertas ocasiones las situaciones conllevan, se convierte en imperativo que las mismas sean abordadas como contenidos a ser enseñados y aprendidos.

A través de estos ejes y desde las consideraciones presentadas, pretendemos aportar elementos teórico-metodológicos y también de carácter instrumental que promuevan una mirada crítica respecto de las prácticas docentes que despliega el Trabajo Social en el sistema educativo. Esto implica la recuperación de los saberes previos en el marco de procesos de reflexión y elucidación que reconozcan al estudiante como sujeto cognoscente. Consideramos al trabajador/a/e social, como intelectual que comprende la profesión como una praxis que lo ubica en relación directa con los sujetos en situaciones particulares que lo obligan a tomar posiciones. Es decir, se pretende que tomen en cuenta las posibilidades concretas e históricas de intervención, que puedan realizar rupturas con la lógica fragmentaria para pensar en líneas de intervención que potencien los derechos y la autonomía de los sujetos. Es una construcción que se pone en juego en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, situando a las y los estudiantes como sujetos político-cognoscentes que participan del mismo.

Palabras de cierre

Esta asignatura es una de las vías posibles de entrada que las/los/les estudiantes tienen para abordar el conocimiento sistemático del fenómeno educativo desde un enfoque socioeducativo y pedagógico. Para ello, ponemos a disposición herramientas para la comprensión del campo de las políticas educativas y su traducción en las instituciones educativas, contribuyendo a propiciar procesos reflexivos que rompan con la ilusión del saber basado en las experiencias personales ancladas en la trayectoria educativa de cada persona.

La propia biografía educativa en este caso –y más tarde la experiencia profesional– no constituyen prenociones, pero sí requieren de una reflexión sistemática para comprender las lógicas y los procesos que subyacen a estas experiencias.

De este modo, el marco de la asignatura propone revisar lo aprendido hasta el momento para recuperar el conocimiento y las experiencias previas, con el propósito de profundizar los análisis acerca de la profesión y potenciar las capacidades problematizadoras, de producción teórica y práctica en la especificidad del campo educativo.

Referencias

- Bracchi, C. (2017) “Democracia, Participación, Convivencia. Estado, Jóvenes y Políticas de Cuidado”, en *Revista Voces en el Fénix*, año 8 N° 62, junio, pp 52-59. [fecha de consulta 16 de Octubre de 2023] Recuperado de:
<https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/democracia-participacion-y-convivencia-es-tado-jovenes-y-politicas-de-cuidado/>
- Comisión Provincial para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil de la Provincia de Buenos Aires y UNICEF (2012) *Construyendo territorios sin trabajo infantil. Herramientas para la gestión de estrategias integrales con enfoque de desarrollo local*. Recuperado de:
<https://www.margen.org/trabinf/docs/construyendo.pdf>
- Kaplan, C. (coord.), (2013) *Violencias y escuelas. Otras miradas sobre las infancias y las juventudes*. La Plata, DGCyE. [fecha de consulta 16 de Octubre de 2023] Recuperado de:
https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/violencias_y_escuelas.pdf
- Karabel, J. y Halsey H. (1976) “La investigación educativa: una revisión e interpretación”. En Karabel y Halsey (comp.) *Poder e ideología en educación*, Oxford University Press, Nueva York. Traducción de Jorge Vatalas, UPN, México.
- Oszlak, O. y O' Donnell, G. (1995) Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4),99-128.[fecha de consulta 16 de Octubre de 2023]. ISSN: 0328-3186. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90711285004>
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Mondadori. Madrid ISBN: 84-397-1370-3. 239 páginas.
- Robles, C. y García Godoy, B. (2007) El campo del Trabajo Social y las políticas sociales. Ficha de cátedra. FSOC UBA.

CAPÍTULO 2

La identidad docente de las profesoras y los profesores en Trabajo Social

*Matías Causa, Daniela Torillo, Lucía Martínez
y Florencia Amieva*

Introducción

En este trabajo sostenemos que es preciso asumir el desafío y transitar la oportunidad de conformar una identidad docente del Trabajo Social. Nos referimos a la importancia que supone contribuir a este propósito en tanto eje articulador de la formación de quienes se están formando como profesoras y profesores de Trabajo Social, es decir, de quienes asumirán prontamente la tarea de enseñar. Nuestro objetivo es ofrecer algunos aportes conceptuales que nutran ese proceso de construcción identitaria docente. Aportes que se articulan con el propio quehacer en tanto equipo de cátedra de la asignatura Fundamentos de la Educación del Profesorado en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social (de aquí en más FTS) de la Universidad Nacional de La Plata.

Sabemos que el territorio para desplegar este desafío y aprovechar las oportunidades no es yermo. Por un lado, partimos de reconocer valiosos antecedentes conceptuales y metodológicos que relacionan los procesos de intervención del Trabajo Social con la educación. Advertimos un mayor desarrollo en cuanto al quehacer del Trabajo Social en las instituciones escolares en tanto profesionales integrantes de los actualmente denominados *Equipos de Orientación Escolar*. Este trabajo que se ejerce junto a profesionales de otras áreas y disciplinas, es el que primeramente se presenta cuando pensamos en relación con el Trabajo Social en las instituciones escolares. Por el otro lado, acordamos con Himm (2013) quien ha señalado que a pesar de ser el ámbito de la educación formal una gran referencia profesional y laboral, la producción escrita sobre la especificidad del Trabajo Social y los *Equipos de Orientación Escolar* es sumamente escasa y de bajo alcance territorial. Ahora bien, en cuanto al desempeño del Trabajo Social circunscrito a la tarea de enseñar, al trabajo docente que asumen las profesoras y profesores frente a un grupo de estudiantes y en la elaboración de la identidad docente que ese desempeño trae aparejado, las referencias son nulas o cuanto menos más escasas aún.

En función de lo antedicho, a continuación, nos proponemos realizar un breve análisis acerca del concepto de identidad, su articulación con la docencia y de su relevancia en el

contexto de la asignatura Fundamentos de la Educación de la carrera del Profesorado en Trabajo Social de la FTS-UNLP.

Fundamentos de la Educación en el Profesorado en Trabajo Social de la FTS-UNLP

La asignatura “Fundamentos de la Educación” de la que formamos parte se enmarca dentro del plan de estudios del Profesorado en Trabajo Social (Resolución Ministerial N°1247/18) como parte de los espacios curriculares denominados “de formación pedagógica”. Es un espacio curricular destinado a iniciar la formación pedagógica de las y los estudiantes del Profesorado en Trabajo Social. Sin embargo, la materia parte de reconocer los saberes que disponen las y los estudiantes en virtud de su trayecto por la Licenciatura en Trabajo Social. Incluso no es infrecuente que la cursen estudiantes que ya han completado la licenciatura.

Así, Fundamentos de la Educación se estructura en proyección a avanzar en la constitución de una identidad docente que suponga la elaboración de posiciones, análisis y razonamientos personales acerca de la educación, que reconozcan explícitamente los modelos sociales inherentes en cada elección, a profundizar el debate teórico sobre la educación y sus fundamentos y a examinar las posibilidades pedagógicas, políticas, éticas y sociales que las prácticas educativas pueden asumir.

Dado que esta asignatura no se encuadra en un enfoque disciplinario, sino en la construcción de un tipo de abordaje, un enfoque que procura capturar la complejidad pluridimensional de la educación, abreva en el conjunto de las ciencias sociales que aportan a la comprensión de la educación. A su vez, en la mayor parte de los estudios sobre la práctica en la formación de las trabajadoras y los trabajadores sociales se plantea como importante la contribución en la formación de los sujetos en una ciudadanía crítica; en esa intención se postula su papel como docentes. Ciertamente, la tarea educativa es una acción política, histórica y cultural que reconoce en las notas de la cuestión social uno de sus temas de debate de mayor centralidad.

Asimismo, es conveniente destacar que el campo educativo es un espacio ocupacional que requiere permanentemente de trabajadoras y trabajadores sociales que, en muchos casos, tienen sus primeras experiencias profesionales desempeñándose en educación. Al respecto, interesa tensionar determinados lugares instituidos respecto de las trabajadoras y los trabajadores sociales en educación (que, en algunas ocasiones, reproducen estereotipos y prejuicios respecto de su quehacer profesional en el campo educativo) y avanzar en una nueva dimensión estructurante: la conformación de una identidad docente, es decir, la de profesoras y profesores en Trabajo Social. Actualmente, el derrotero del campo del Trabajo Social ya nos ofrece un terreno fértil para este propósito, verbigracia, desde los horizontes de la formación del Plan de Estudios vigente en la Licenciatura en Trabajo Social se reconoce que lejos de abocarse solo a tareas de relevamiento familiar de las y los estudiantes y de entrega de kits escolares, las trabajadoras y

los trabajadores sociales participan activamente de los procesos de análisis, elaboración, implementación y evaluación de políticas, programas y acciones educativas.

Atender a la formación pedagógica de las profesoras y los profesores que van a desempeñarse en las instituciones escolares enseñando a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas nos conduce entonces a considerar el carácter explicativo de los fundamentos de la educación, pero sobre todo su potencial como orientador del trabajo docente y de las prácticas educativas.

Procesos de intervención y antecedentes del Trabajo Social en el campo educativo

En general, los trabajos existentes identifican en el Trabajo Social un carácter educativo, una dimensión o función específicamente educativa en el quehacer profesional (Argumedo, 2001). Esta dimensión educativa se expresa en la tarea de orientación a los sectores sociales con los cuales el Trabajo Social mayormente se vincula para acercar las formas de uso de los bienes y servicios que se le ofrecen a través de las políticas sociales y sobre la forma de demandar aquello que no se les concede. Para Oliva (2007), el Trabajo Social involucra tres funciones interactuantes: asistencia, gestión y educación; esta última puede asumir una finalidad conservadora y de reproducción, adaptando a las personas al orden establecido, o bien orientarse hacia procesos de emancipación social e individual en los que las personas asumen un papel activo participando en los procesos de cambio social.

Sin embargo, Argumedo (2001) no acuerda con el concepto de dimensión aplicado a la articulación entre la práctica profesional del Trabajo Social y sus acciones educativas. Aceptar esta idea traería aparejado afirmar que la educación puede llegar a ser una acción no intencional, un acontecimiento que termina anulando la dimensión ético política que es lo que para este autor define cualquier acción humana y así educativa.

Argumedo (2001) propone entender la acción educativa como un recurso, una práctica específica a la que el Trabajo Social puede acudir si lo considera necesario en sus intervenciones, pero esta inclusión es una opción, si sucede y cómo dependerá de sus expectativas y se enmarca en un proyecto que envuelve opciones teóricas, políticas y orientaciones operacionales relativas a procedimientos e instrumentos.

Con todo, siguiendo a Amilibia (2017), en la producción teórica de nuestra región se identifica una vasta bibliografía sobre Trabajo Social y educación, pero estos trabajos no abordan de manera específica la relación entre el campo profesional-disciplinar del Trabajo Social y las instituciones escolares. Los autores Argumedo y Asprella (2008) plantean que la especificidad del Trabajo Social en las escuelas se manifiesta en el análisis de las expresiones de la cuestión social en las comunidades educativas y los abordajes que reconocen los espacios

y las interacciones posibles de las/os profesionales para introducir transformaciones en las dinámicas y prácticas institucionales.

Así, podemos advertir un mayor desarrollo en cuanto al quehacer del Trabajo Social en las instituciones escolares en tanto profesionales integrantes de los denominados Equipos de Orientación Escolar. Inclusive, apunta Amilibia (2017), suele presentarse en la práctica una suerte de división de tareas al interior de los equipos interdisciplinarios en la que aparece el imaginario de control social asociado al Trabajo Social (Lofiego, 2011). Siguiendo a Avellaneda (2012), desde este desempeño se espera que las y los profesionales del Trabajo Social establezcan fundamentalmente las vinculaciones entre las escuelas y las comunidades, desplazándose por los barrios, las escuelas y los distritos o localidades, pudiendo eventualmente ser convocadas o convocados por las instancias político-administrativas centrales y participando en redes y/o espacios interinstitucionales.

De qué hablamos cuando hablamos de identidad

Al referirnos a la conformación de una identidad docente nos estamos refiriendo a la construcción de la base conceptual, ético-política y metodológica necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que una profesora o un profesor debe enfrentar (Pogré, 2012).

Por supuesto que reconocemos que la identidad, y en este caso la identidad docente, no es un punto de partida sino un punto de llegada, que se va construyendo, moldeando, perfilando desde el momento mismo en que una o un estudiante o graduada o graduado de la Licenciatura en Trabajo Social se representa como profesora o profesor y opta por inscribirse a la carrera del Profesorado en Trabajo Social.

Siguiendo a Stuart Hall, las identidades nunca están unificadas y, en los últimos tiempos modernos, progresivamente fragmentadas y fracturadas; nunca singulares sino construidas múltiplemente a través de diferentes discursos, prácticas y posiciones, frecuentemente entrecruzadas y antagónicas (Hall, 2000).

Entendida de este modo no esencialista, la identidad no supone un atributo fijo e inamovible ni se enraiza a un evento fundante y estable. En otros términos, la identidad docente a la cual pretendemos contribuir entiende que trabajamos con estudiantes que se forman como profesoras y profesores no como resultado de una “voz interior” que les es innata, ni de un proceso de “evolución natural” de sus biografías, sino que lo hacen como resultado de complejas dinámicas y procesos de identificación que se dan en contextos de interacción con las y los demás e involucran sus propias trayectorias y biografías personales y sociales afectadas por luchas y conflictos, y cuyo resultado no está predeterminado ni puede darse por sentado (Southwell, 2015).

En ese proceso de conformación de las identidades, aquellos discursos, prácticas y posiciones a los que alude Hall (2000) nos configuran, nos moldean, pero también y en tanto sujetos,

podemos posicionarnos de manera activa ante ellos, de modo tal de evitar que nos configuren como mandatos inapelables.

Así las cosas, la identidad tiene un carácter temporal y espacial dado que tanto los procesos sociales e históricos más amplios, los acontecimientos singulares vividos como los espacios por los que transitaron las personas, inciden en la imagen que tienen de sí mismas (Vasilachis, 2003). A continuación, analizaremos brevemente las implicancias de estas coordenadas conceptuales en la especificidad del asunto que nos convoca, esto es, la identidad docente.

Acerca de la especificidad de la identidad docente

Del planteo anterior, aunque escueto dada la alta complejidad de un concepto que ha sido estudiado desde diversas perspectivas teóricas enfatizando sus múltiples dimensiones (personales, sociales, culturales, profesionales, etc.), se puede comprender que la conformación de la identidad docente no se localiza solamente en las coordenadas temporales y espaciales en las que se inscribe la formación sistemática en el profesorado, pero esto no anula que se trate de un proceso que acontece en el ir y venir de las experiencias individuales y colectivas y en donde resultan relevantes las prácticas de la enseñanza y de la formación que desplegamos con las futuras profesoras y los futuros profesores (Elías, 2011).

Nos interesa entonces la pregunta por la forma en que las y los estudiantes del Profesorado en Trabajo Social se piensan a sí mismas y a sí mismos como docentes. Como dijimos, la identidad docente no es punto de llegada, no es algo que se obtiene de una vez y para siempre, ni con la posesión de una certificación institucional. En cambio, si reconocemos que es una construcción dinámica, activa y continua; concomitantemente individual y social, y un producto más o menos estable y evolutivo de un proceso de socialización biográfico y relacional situado en escenarios particulares, cobran especial relevancia los procesos de formación. En este sentido, como docentes del Profesorado en Trabajo Social tenemos la responsabilidad de coadyuvar con una formación universitaria que cumpla un papel estratégico en la transición de una identidad no solo de estudiantes, sino también de trabajadoras y trabajadores sociales que intervienen en el campo educativo, hacia la conformación de una identidad como profesoras y profesores.

Se trata, en pocas palabras, de la respuesta a la pregunta ¿Qué significa ser una o un docente? La identidad docente involucra un conjunto amplio de significados y representaciones que son, a la vez, descriptivas, normativas y evaluativas en relación con los modos en que las profesoras y los profesores conciben los diferentes aspectos de su tarea (Elías, 2011). Esos significados y representaciones se vinculan con el campo de la actividad docente, con lo cual existe una dimensión común y compartida por el conjunto de las y los docentes.

Pero la construcción de la identidad docente también es un proceso singular, específico a cada docente, anclado en su biografía y sus múltiples inscripciones sociales. En síntesis, la conformación de la identidad docente es un proceso relacional (Cattonar, 2001; 2007) que involucra una relación personal pero también con las y los demás, de identificación y diferenciación, que

es construida en la trama de las relaciones y experiencias sociales con las otras y los otros con que las y los docentes interactúan cotidianamente (estudiantes, familias, equipos directivos, colegas y la comunidad educativa en sentido amplio).

¿Hacia qué identidad profesional docente de las profesoras y los profesores en trabajo social?

La identidad profesional docente por la que abogamos aspira a que las profesoras y los profesores en trabajo social puedan desempeñarse favoreciendo los procesos de cambio y potenciando las fortalezas de las personas y grupos que conforman una institución educativa. Por ello, promover la igualdad de oportunidades educativas, no reproducir las situaciones de desigualdad educativa que provocan la vulneración de derechos, convertir la diversidad sociocultural en una ventaja pedagógica, hallar las formas de trabajo pedagógico donde las desigualdades no signifiquen desventajas para algunas y algunos y ventajas para otras y otros -donde no signifique que las y los que poseen ciertos saberes u ocupan tal estrato social reciben cierta enseñanza diferente de la que reciben otras y otros-; se constituyen en una serie de oportunidades y desafíos históricos para las profesoras y los profesores en Trabajo Social. Como dijimos, el terreno que oficia de punto de partida de la formación pedagógica no está desierto. No lo está para el campo disciplinar-profesional del Trabajo Social en general ni para la formación disciplinar específica y de base que portan las y los estudiantes y las graduadas y los graduados de la Licenciatura en Trabajo Social que optan por el Profesorado.

La formación a la que pretendemos comenzar a contribuir en Fundamentos de la Educación puede ofrecer múltiples y enriquecedoras oportunidades para trabajar sobre las dimensiones tanto racionales como emocionales y afectivas de la identidad docente. Este propósito supone la conformación de una identidad docente capaz tanto de analizar y explicar críticamente la realidad socioeducativa como de ampliar los márgenes de posibilidad (Elías, 2011), asumiendo la capacidad de pensar y actuar para que la mencionada realidad socioeducativa pueda ser de otra manera, es decir, de una manera más ajustada a lo que deseáramos que sea conforme a los pilares irrenunciables que estructuran el campo del Trabajo Social: la justicia social, los derechos humanos, la ciudadanía y la forma de vida democrática, la diversidad y la igualdad, etc.

Efectivamente, hacerse profesor es invertir en el futuro, ya que significa trabajar todos los días en los aprendizajes. Habría que tener muy mala predisposición para no esperar nada del futuro cuando, precisamente, nuestro trabajo consiste en convencer a nuestros alumnos, contra toda fatalidad, de que un futuro diferente es posible. Un futuro en el cual, gracias a que habrá conseguido aprender, podrá comprenderse mejor y comprender el mundo, y así asumir, prolongar y subvertir su propia historia (Meirieu, 2006, p.121).

Recuperando esta frase de Merieu diríamos que, en parte, nuestro trabajo consiste en ofrecer razones fundadas a las y los estudiantes de que, contra toda fatalidad, un futuro diferente es posible y para ello como profesoras y profesores buscamos habilitar ese “algo” que otorgue sentido al acto de enseñar, a esa suerte de dimensión “oculta” de la identidad docente de la que habla el pedagogo francés, esa especie de vibración particular de la que son portadores las maestras y los maestros y que no se puede reducir a la lista de “competencias” necesarias para enseñar (2006).

Así, conforme al enfoque pedagógico que asumimos en la cátedra irrumpe la ineludible responsabilidad de construir modos de trabajo pedagógico y de acompañamiento a quienes comienzan a formarse como profesoras y profesores, especialmente en el complejo y cambiante escenario social e institucional actual. El ejercicio del trabajo docente hoy plantea renovados desafíos que exigen resignificar y actualizar los conocimientos y saberes construidos, una tarea que es compleja y que no debe enfrentarse en soledad.

Por eso es que perseguimos que las identidades docentes que contribuimos a conformar se animen a ensayar respuestas pedagógicas innovadoras, a dar los primeros pasos en el trabajo de enseñar y a coadyuvar en la transformación de las y los estudiantes con las y los que les toque trabajar. Reconociendo la dimensión institucional de la enseñanza (Terigi, 2013) sabemos que el desafío no es individual, no se trata de voluntarismos ni de heroísmos, sino de construir las mejores condiciones de trabajo colectivo para la transmisión de los saberes de las culturas. La identidad docente por la que abogamos se nutre, además de la formación específica y profesional, de una percepción afinada, capaz de advertir pequeños gestos y situaciones y de una sensibilidad que se expresa en la tarea de educar para una sociedad más justa, igualitaria, humanista y profundamente democrática.

Palabras de cierre

Como propósito específico de la cátedra Fundamentos de la Educación nos interesa en particular coadyuvar desde la propuesta a un aporte centrado en las contribuciones sinérgicas y virtuosas que tanto la reflexión pedagógica como el campo del Trabajo Social pueden aproximar para la conformación de una identidad docente de las profesoras y los profesores en trabajo social.

Buscamos que la materia se comprometa a partir del plan de estudios en una formación integral, teniendo a las prácticas de enseñanza como el espacio válido para la problematización de la mencionada identidad docente y para la puesta en marcha de las acciones educativas que de manera paulatina irán diseñando las y los estudiantes del Profesorado.

Reconocemos que la tarea de enseñar en los distintos niveles, modalidades y ámbitos del sistema educativo en que podrán desempeñarse las profesoras y los profesores en trabajo social

se constituye en un escenario privilegiado para promover saberes y prácticas que propicien el derecho educativo, la participación, la construcción de lazos sociales y saberes significativos.

Referencias

- Alliaud, A. (2000). La biografía escolar de los maestros: Una propuesta de abordaje. *Propuesta educativa*, 10 (23), 88–93.
- Amilibia, I. (2017). *Trabajo Social y escuelas primarias. Perspectivas de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar en el partido de La Plata*. Tesis de Maestría. FTS-UNLP.
- Argumedo, M. (2001) *El trabajador social como educador. Formación profesional y educación*. Tesis de doctorado. Programa de Estudios Posgraduados em Serviço Social, Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo. Sao Paulo, Brasil. Edición de extractos para la cátedra Teoría de la Educación y Metodología del Aprendizaje, FTS-UNLP.
- Argumedo, M. y Asprella, G. (2008) “El Trabajador Social en las instituciones educativas. Identidades en el desempeño profesional.” En: II Foro Latinoamericano “Escenarios de la vida social, el Trabajo Social y las ciencias sociales en el siglo XXI”. Facultad de Trabajo Social, UNLP.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSERF*, 10. Recuperado de <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>
- Cattonar, B., Draelants, H., & Dumay, X. (2007). Exploring the interplay between organizational and professional identity. *Cahier de Recherche du GIRSERF*, 54. Recuperado de http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_54_dumay_OK.pdf
- Causa, M., Torillo, D y Martínez, L. (2021). Del trabajo social en el ámbito educativo a la conformación de una identidad docente para las/os profesoras/es en trabajo social. En actas XII Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional. Facultad de Trabajo Social, UNLP, La Plata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- Elías, M.E. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. En Actas. UNLP. FAHCE. Departamento de Ciencias de la Educación. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.961/ev.961.pdf
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Formación de formadores: Vol. 6. Los documentos. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras—Ediciones Novedades Educativas.
- Hall, S. (2000). ¿Quién necesita la identidad? En Buenfil, R. N. (coord.) *En los márgenes de la educación*. Plaza y Valdés Editores, pp. 227-254.
- Himm, A. (2013). *El quehacer de los Trabajadores Sociales en educación. Del control de ausentismo a la inclusión educativa*. Tesis de Maestría, Maestría en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social, UNLP.

- Lofiego, N. (2011). Tras el cumplimiento del derecho a la Educación. *Aluvión*, año 3, (4), pp. 9-11.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona. Graó.
- Oliva, A. (2007). *Trabajo Social y lucha de clases. Análisis histórico de las modalidades de intervención en Argentina*. Buenos Aires: Imago.
- Pogré, P. (2012). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva Educativa*, 51(1). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.73>
- Southwell, M. (2015). Conferencia: Escolarización, identidad y formación docente. En A. Birgin: J. P. Abratte, A. Carranza, y M. Sosa (Comps.). *Pedagogía de la formación: la experiencia de la carrera de postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba*. (pp. 117-140). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.862/pm.862.pdf>
- Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

CAPÍTULO 3

Reflexiones sobre las prácticas educativas en perspectiva de inclusión

*Mariángeles Calvo, Ana Carolina Sáenz
y Liliana Edith Urrutia*

Introducción

El presente capítulo busca reflexionar sobre la categoría de inclusión educativa considerando el modo en que se construyen las prácticas pedagógicas y el lugar preponderante que estas asumen en la configuración de subjetividades. Para abordar estas dimensiones de análisis, se parte del enfoque teórico abordado en la propuesta pedagógica de la Cátedra Prácticas Educativas en Perspectiva de Inclusión perteneciente a la carrera de Profesorado en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social (UNLP). Asimismo, de los recorridos que hemos realizado como investigadoras, docentes y extensionistas.

Se pretende interpelar la inclusión educativa, considerando a ésta una noción polisémica, dinámica y compleja (Ocampo, 2014). Teniendo en cuenta las transformaciones que se presentan en la reorientación de políticas socioeducativas inclusivas en diversos escenarios, partiendo de un pensar situado y problematizando a la inclusión a partir de las múltiples existencias y modos diversos de experimentarla.

Se consideran los aportes de autores que, desde distintas disciplinas, proveen elementos para una reflexión epistémica, política y pedagógica de la inclusión. Buscando poner en tensión la demanda de trabajar en la “inclusión de la diversidad” en la escuela, cuestión que subyace en los marcos regulatorios del sistema educativo y en los discursos de sus agentes. La preocupación se centra en partir de aquellos decires y prácticas que operan en la puesta en acto de las políticas de inclusión socio educativa frente a la pregunta sobre qué se considera incluir y atender a las diversidades en el ámbito escolar.

Como sostiene Carlos Skliar (2013) no hay nada que no sea una percepción del cuerpo, es el cuerpo el lugar de las batallas entre lo normal y lo anormal, la belleza y la fealdad. Hay una mirada que antecede a la palabra en las prácticas educativas, una mirada que echa a correr el vicio de decir lo que caracteriza al sujeto “de la inclusión” sin siquiera haberlo escuchado, asignándose un diagnóstico, una etiqueta que, como sostiene el autor, opera como marca clasificatoria.

La pregunta sobre lo que acontece en la trama relacional de la inclusión educativa y en el encuentro con otros/as deja correr prejuicios, miedos, incomodidades y rituales del cuerpo que hacen que algunas veces se piense a la diversidad desde una total alteridad (Skliar, 2013). Allí, la propuesta de la Pedagogía de las diferencias permite develar en la práctica educativa, la obsesión por definir per se lo que puede esperarse de los y las estudiantes condicionando y prefijando de antemano su trayectoria educativa.

El capítulo se divide en cuatro apartados. En el primero se plantea el necesario debate epistémico y político del enfoque inclusivo desde una mirada ampliada de la inclusión educativa sin acortar la misma a la Educación Especial, sino entendiéndola en continua relación con la estructura social y la multiplicidad de desigualdades que experimentan los sujetos en intersecciones de género, clase social, etnia, entre otras.

En el segundo apartado, se aborda la noción de diversidad como fortaleza pedagógica revisitando dicha noción en tensión con las diferencias. Desde los aportes de la Pedagogía de las diferencias, se busca desentrañar aquello que acontece en el encuentro con ese otro de la diversidad, a quien se lo clasifica desde una total alteridad sostenida en discursos técnicos y jurídicos, que generan lo inverso a la inclusión de las diversidades; encasillando a los sujetos en grupos con características específicas, asignándoles atributos de pobres, incapaces, quienes necesitan atención especial y/o asistencia.

En el tercer apartado compartimos algunas reflexiones en torno al modo en que en la trama educativa operan *inclusiones excluyentes* (Bayón, 2015. Krichesky, 2016) e *inclusiones desfavorables* (Reygadas, 2006) que condicionan las trayectorias educativas y con ello los modos de experimentar la permanencia, egreso y acceso efectivo al derecho a la educación.

En el cuarto apartado, a modo de propuesta se retoman los aportes de las pedagogías críticas y del enfoque descolonial para revisar las prácticas educativas en perspectiva de inclusión, desde la apuesta por descolonizar la educación volviendo a la propia práctica a los fines de interpelar lógicas opresivas y deshumanizantes en el acto educativo.

A modo de cierre habilitamos una serie de interrogantes y posibles líneas de indagación futura, sin certezas ni protocolos de intervención sino, como sostiene Carlos Skliar (2022), desde una invitación a dejar de preguntarnos qué pasa con la inclusión para preocuparnos por lo que nos pasa por y en el cuerpo, en la dimensión vincular e intersubjetiva en las tramas del encuentro con otros. Desde allí, observamos modos de resistencias y nuevos repertorios de prácticas que se tejen en el cotidiano y que desde el poder del nombramiento y miramiento pueden cambiar cursos de vida y con ello disputar la inclusión educativa vinculada a la justicia social.

El debate epistémico de la inclusión educativa

Aldo Ocampo (2014) propone una revisión de las prácticas pedagógicas a partir del necesario debate epistémico y político sobre aquello que conocemos como el enfoque de la educación

inclusiva (en adelante EI). Para el autor, la EI ha comenzado siendo un híbrido al interior de las ciencias sociales, al presentarse con escaso estatus epistemológico y reflexión teórica, es decir, sin objeto alguno.

En este sentido, partir de una reflexión epistemológica y política es una vía para poder gestar nuevas propuestas pedagógicas en pos de la justicia social. Desde allí, podemos entender a la EI desde su carácter dinámico, complejo y polisémico (Ocampo, 2014) considerando que en dicho enfoque convergen distintas miradas.

Este enfoque debe ser leído, por tanto, en términos históricos, considerando los modos en que se ha ido reconfigurando a lo largo de la historia. Este, presenta sus orígenes en la década del 50 en Europa, vinculado a la Educación Especial, es decir, a la educación destinada a las personas con discapacidad. Sin embargo, a partir del Siglo XXI el lema de la Escuela para todos y todas, imprime un giro relevante, trayendo a discusión la apuesta de la educación como espacio de lo común. En esta tensión controversial entre una inclusión acotada a la Escuela Especial y una educación inclusiva fundamentada en la defensa y conquista de una Escuela para todos y todas, se generan algunos obstáculos epistémicos y políticos.

En principio se producen modos de mirar a la inclusión acotando la misma a la idea de “incluir a” o “incluir en” poniendo el foco en un sujeto a quien se le niega la posibilidad o el derecho de existir en total completud, al negarse su existencia desde el momento en que se le dice que por portar ciertas características es necesario incluirlo en la escuela (u otro formato de estudios) de un modo diferente que al resto. Esto, no solo resulta en etiquetamientos y estigmas referidos a alumno pobre, discapacitado, etc., sino que también define per se que ese sujeto necesita “cierta atención especial” a diferencia del conjunto.

La propuesta de Aldo Ocampo (2014) es, por tanto, no pensar a la EI como sinónimo de Educación Especial acotándola a ciertas disciplinas o dispositivos de atención, sino entenderla desde su anclaje epistémico, dinámico, histórico y político. Esto quiere decir, que no podemos entender, interpelar o arribar a la pretendida inclusión, si primeramente no nos preguntamos de qué estamos hablando cuando nos referimos a una intervención inclusiva en educación.

En este sentido, la expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario en nuestro país, trae una serie de discusiones y tensiones. En este contexto, la conquista de marcos legales que parten de un enfoque integral de la Educación de la mano de la ley nacional y provincial de Educación y de las leyes de Promoción y Protección de derechos de NNAyJ, sienta las bases para comenzar a gestionar una serie de políticas de inclusión socio educativa. Entre estas pueden identificarse aquellas que se colocan como principal objetivo garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de jóvenes en el nivel secundario. Podemos reconocer además la creación de programas, proyectos y dispositivos con fuerte anclaje territorial y comunitario, preocupados por el acompañamiento a trayectorias educativas signadas por una fuerte acumulación de desventajas y desigualdades (Calvo, 2023)

El ideal de incluir a todos y todas y los desafíos que esto demanda en contextos de creciente desigualdad, requiere una revisión de la puesta en acto de estas políticas de inclusión. En este sentido, consideramos necesario resignificar las prácticas educativas y los discursos que se

tienen en el marco de estas, preguntándonos sobre el lugar que asumen las experiencias y las existencias, es decir, los modos singulares de hacer cuerpo la inclusión educativa por parte de distintos grupos sociales. Por ello, desde esta perspectiva se plantea “la necesidad de problematizar un nuevo campo de la enseñanza a partir de marcos de referencia que consideren al sujeto, a sus contextos y a la funcionalidad de los saberes culturales con los que tendrá que interactuar” (Ocampo, 2014, p. 12)

Pensar por tanto al sujeto en derecho (Ocampo, 2014) potencia el reconocimiento de sus posibilidades/potencialidades, centrándonos en lo que trae consigo en su propia matriz de aprendizaje:

Ese modelo o matriz, es una organización personal y social. De ese modelo interno o matriz –construido en experiencia de interacción y aprendizaje en procesos comunicacionales- resulta que los hechos de la realidad, múltiples y heterogéneos sean: registrados, percibidos, seleccionados, articulados e interpretados de una determinada forma por el sujeto. (Quiroga, 1991, p. 35)

Reconocer al sujeto como posibilidad y en derechos es distinto a pensarlo desde la falta, la carencia o la necesidad de atención especial. El sujeto en marcos regulatorios es nombrado, en algunos casos, desde la alteridad y una fuerte lógica binaria de hombre/ mujer, homo/ hetero, blanco/ negro, estas aspiraciones modernas que tienen como referente aspiracional al hombre moderno occidental, blanco, burgués, heterosexual y autosuficiente, continúan vigentes inclusive en la puesta en acto de políticas inclusivas.

Frente a la preocupación por incluir a las diversidades en la escuela, el problema es que muchas veces se piensa esa diversidad –y con ello las intervenciones sobre la misma- a partir de un sistema de diferenciación sustentado en ese referente aspiracional moderno occidental, remarcando diferencias desde un lugar negativo y peyorativo, siendo “los/las diferentes” a quienes se fija patrones de conducta desde la falta y la carencia.

Como refiere Carlos Skliar:

La diferencia está ahí: entre, no ‘en’ – en una cosa, en un fenómeno, en un concepto, en un sujeto particular –. La traducción que traiciona el sentido relacional de la diferencia a un sujeto definido como diferente puede ser llamada de diferencialismo (Skliar, 2013, p.40)

Podemos decir entonces, que no existe, por tanto, un currículum escolar que incluya a la diversidad desde la pluralidad, en tanto, quienes quedan por fuera del patrón establecido como “sujeto esperado”, son mirados/as y nombrados/as desde la alteridad que les dice incluirlos en su calidad de “diferentes” y deficitarios, con conductas a modificar, con algo que corregir. Frente a esto nos preguntamos ¿cómo hacen cuerpo la inclusión educativa y la experiencia de la educación jóvenes, niños/as y viejos/as?

En este sentido, Carina Kaplan (2006) provee interesantes reflexiones para visitar los modos en que se construye la práctica educativa en la trama de lo relacional y la incidencia que esto

tiene en la configuración de las subjetividades de estudiantes. Para la autora, los veredictos escolares condenatorios que se entretajan al interior del sistema escolar y se expresan en discursos y prácticas, tienen fuerte incidencia en la configuración de trayectorias vitales de los sujetos y asimismo en sus trayectorias escolares. Juicios escolares que emiten profesores sobre los y las estudiantes asignando fuertes tipificaciones y clasificaciones, poniendo en juego la relación de poder- verdad- saber en la jerarquización que subyace en la figura de un/a profesor/a que siempre es visto como autoridad social y pedagógica que puede emitir ciertos veredictos que tienen un gran peso en las subjetividades juveniles.

Kaplan (2006) interpela la etiqueta de Alumno/a Pobre, una denominación que no es casual, sino que refiere a una mirada específica sobre la pobreza, desde un lugar opresivo, discriminatorio, criminalizante y culpabilizante. Refiere al peso que esto genera en la configuración de las subjetividades de los y las jóvenes, al traducirse en estigmas, siendo ese/a alumno/a pobre a quien se considera con una trayectoria de origen que determina su “fracaso escolar”.

Podemos plantear, que en el marco de las prácticas educativas opera con fuerza esta estigmatización al presentarse una especie de naturalización de estas prácticas que refuerzan una idea de anular la existencia de ese otro/a. Hay un discurso que dice incluir a las diversidades en el ámbito escolar pero que en realidad no atiende a la diversidad desde sus múltiples modos de experiencia singulares. Sino que desde el binomio inclusión-exclusión, dentro-fuera, perpetúa discursos que responsabilizan al sujeto y fija la mirada sospechosa sobre su entorno y supuestas “capacidades innatas” para ser educado/a.

En esta línea, Baquero (2001) pone sobre la mesa la discusión sobre la educabilidad, para enfrentar discursos biologicistas y al determinismo biológico o social que continúa operando en las instituciones escolares. El autor considera que existen distintas concepciones respecto a la educabilidad de un sujeto, que generalmente se atribuyen al fracaso escolar masivo. Muchas veces la educabilidad es entendida como problema escolar vinculada a la capacidad de ser educado/a.

A partir del surgimiento de la práctica de enseñanza moderna se ha generado un problema, la idea de lo universal homogéneo entra en tensión al aparecer situaciones de sujetos que comienzan a considerarse no educables. Según Baquero (2007) en la pretensión de universalidad del sistema educativo, persiste esta distinción entre sujetos educables y sujetos no educables, considerados una especie de monstruos que poseen fallas de naturaleza del ser humano, ya que según la ley natural todo “hombre normal” sería apto para aprender. Esta idea distingue desde ese discurso de la anomalía y anormalidad, sujetos educables e ineptos, ineficientes e incapaces de recibir educación y, por tanto, pone el ojo y la sospecha en el sujeto y en su entorno. Es decir, no es educable por su condición de pobre, discapacitado/a, entre otras, se piensa por tanto al problema de la educabilidad como algo de origen natural, biológico y propio del entorno social y cultural, “la educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación” (Baquero, 2007, p.14)

Este modo de entender a la educabilidad bajo la sospecha del/ la educando/a y de su entorno, coloca en el centro del debate, a las condiciones que asume la educabilidad en el proceso de enseñanza en el encuentro con otros y posibilita preguntarnos ¿Qué acontece en la trama relacional y situacional de la enseñanza/aprendizaje?

Resulta menester problematizar los modos en que se hace cuerpo el “estar” en la escuela, donde en muchos casos se busca borrar a “los diferentes” (Skliar, 2013) por la incomodidad que esto reviste en la trama del encuentro. Como sostiene Skliar el *diferencialismo como relación*, remite a la mirada sobre otra persona, que implica un modo de ver y nombrar a ese otro/a desde una relación opresora y violenta. No es por ende cualquier mirada, sino una mirada distante, sospechosa, acusadora. La imagen de diferencialismo es sospecha, es dedo que apunta, nos dirá el autor, es lo que indica falla, falta, desvío, anormalidad.

Retomando la denominación de alumno/a pobre (Kaplan 2006) podemos decir, opera en esta un proceso de diferenciación, tratándose ese niño/a pobre desde un juicio escolar condenatorio que dice que su trayectoria escolar será trunca. En este sentido:

Los actos de clasificación-estigmatización se traducen en actos de nombramiento a través de los cuales se contribuye a construir a aquello y a aquellos que se nombra. De esta forma, en general, quien es estigmatizado asume como propios los atributos con los cuales es clasificado explicando su destino como parte de su naturaleza (Kaplan, 2006, p. 49)

Consideramos que aquí la práctica pedagógica asume un lugar central; en esa división de mundos, en la distinción entre un ellos/as-nosotros/as, distinciones que no son meramente materiales sino también simbólicas, donde la pobreza se ve como sinónimo de “fracaso escolar” estableciéndose una especie de destino pre-fijado de antemano para estos/as estudiantes. Como sostiene Bourdieu en su escrito “Racismo de la inteligencia” (2005) esta última opera como un instrumento en sociedades capitalistas que legitiman la desigualdad de clase, en la distinción exitosos/as y fracasados/as vista como condición innata que claramente encubre su carácter social, invisibilizando precariedades y acumulación de desventajas que vivencian determinados sectores sociales.

La práctica educativa asume un lugar central en estas tramas relacionales porque cuenta con la potencia del poder de nombramiento y reconocimiento. Es decir, la posibilidad de cambiar la mirada sobre ese otro/a. Cambiar “el lenguaje de la mirada” como dicen algunos/as autores/as, “educar la mirada”.

En esta línea, la potencialidad de la mirada y del nombramiento logra enfrentar la lógica meritocrática, dejando al descubierto aquellos discursos biologicistas y culpabilizantes de la pobreza, que consideran a las trayectorias de origen predeterminadas sin posibilidad de cambio. Allí la inclusión comienza a ser una posibilidad (Kaplan, 2006) no en la búsqueda por incluir en un formato, sino por posibilitarnos disputar el hecho de que otras vidas pueden ser posibles y vivibles, desmitificando discursos de que “algunos/as son para el estudio y otros/as no” (Calvo, 2023)

Enfrentar y habitar las paradojas y las trampas de la inclusión es una apuesta a pensar en el marco de las prácticas educativas y en la relación y encuentro con otros/as, el modo en que suceden miradas incómodas, dedos acusadores, pero también miradas amorosas que como dice Kaplan, logran torcer destinos y trayectorias de origen.

La diversidad como fortaleza pedagógica

Para reflexionar en torno a los desafíos que presenta la configuración de prácticas educativas en perspectiva de inclusión, es necesario visitar los dispositivos escolares y no escolares, desde el acercamiento a experiencias que no son meramente escolares y que se construyen en el entramado de trayectorias, desigualdades y pretendida inclusión (Calvo, 2023).

Como se especifica en el apartado anterior, los juicios profesorales, reproducen estigmas y rótulos que impactan en la construcción de subjetividades. Sin embargo, reconocemos modos de resistencia que en las prácticas docentes brindan soportes afectivos desde el reconocimiento.

Pensar a la diversidad como fortaleza en el marco de las prácticas educativas, implica una reflexión sobre la alteridad que opera al considerarla en algunas intervenciones, como los/as otros/as, los/las no iguales. Lo diverso representa en la escuela, en algunos casos, a aquel/la que se desvía de la norma, de lo previsto y estipulado, fijando de antemano una especie de “colectivo que no encaja en el alumnado” es decir, los/las discapacitados/as, los/las desfavorecidos/as, los/las pobres. Como sostiene Skliar (2013) en las escuelas atender a la diversidad muchas veces es considerado sinónimo de atender a quienes tienen problemas, representando los/las diversos/as, todo lo que no somos y lo que no queremos ser.

La diversidad opera entonces como diagnóstico clasificatorio, como una marca que atribuye a un sujeto rasgos sustentados en categorías técnicas, jurídicas, científicas.

La normalidad es una categoría que se ha configurado desde dispositivos de control y ejercicio de poder sobre los cuerpos a partir de una Genealogía de la anomalía (Foucault, 2011) que configura históricamente una idea de monstruosidad que se va haciendo más difusa con el correr de los siglos. Allí, la familia, el poder judicial, la medicina, son instancias de poder. Es, por tanto, la construcción de la anormalidad aquello que garantiza el disciplinamiento y control sobre los cuerpos al plantear el binomio mismicidad-otredad. En este sentido, la escuela es un lugar donde operan la normalización y homogeneización de los cuerpos y, más allá y más acá de las transformaciones acontecidas en el dispositivo escolar, este aspecto trasciende con fuerza la configuración de los discursos y las prácticas. Esto podemos observarlo, por ejemplo, en las incomodidades y desafíos que teje el abordar la diversidad sexual en el aula, teniendo que repensarnos como sujetos deseantes y sexuados/as en la práctica educativa.

Como sostiene Manusovich (2022) la diversidad sexual imprime los desafíos de gestar prácticas pedagógicas en las que se ponga en jaque la sexualidad concebida desde una perspectiva normativa y dominante, considerando las múltiples posibilidades de cuerpos, identidades y deseos. Para la autora, la sexualidad es una construcción histórica social de la relación cuerpo-

género-deseo, donde prejuicios y pre nociones de nuestra propia trayectoria se tensan en un entramado de instituciones, relaciones sociales, escuela, región, política, economía, etc.

A partir de estos aportes, podemos preguntarnos ¿Cómo romper con lo normal/ esperable para las configuraciones sexo genéricas en la escuela? Allí, las pedagogías feministas y las pedagogías *queer* habilitan/promueven otros modos de pensar a la diversidad en las aulas desde corrientes políticas epistémicas que ponen en cuestión a discursos biomédicos, determinismos biológicos, pares binarios y biologicistas del sexo, que patologizan el deseo y los cuerpos.

Silvia Duschatzky y Carlos Skliar (2000) sostienen que, en las tramas escolares, operan modos de nominación de la alteridad que conviven con aquellos discursos considerados inclusivos, los cuales resultan en decires travestidos de progresismo.

Los/las autores/as reconocen tres versiones a partir de las cuales se nombra a la alteridad en las escuelas, dejando entrever ciertas controversias y sospechas sobre el discurso de la diversidad. Estas tres versiones son:

1. *El/la otro/a como depositario/a de todo mal*. Aquí prevalece la demonización de ese/a otro/a, con la delimitación y limitación de sus perturbaciones, estereotipos; formas de garantizar identidades fijas y homogéneas. Echando a correr con fuerza la lógica binaria propia de la modernidad occidental: el/la loco/a, el/la marginal, el/la deficiente. Estos estereotipos están siempre en el lugar de lo esperado y conocido, y son ansiosamente repetidos. Es esta una estrategia del discurso colonial, la fijación al momento de construir alteridad, algo que produce un efecto de verdad al perpetuarse en el tiempo e individualizarse.
2. *Sujeto pleno de un grupo cultural*. En este caso, la cultura aparece como lo homogéneo (en relación a creencias y estilos de vida) considerando una única cultura “armónica y equilibrada” en la que subyacen prácticas que reproducen una idea de “reconocer las costumbres sin mezclarnos”. Allí, el discurso liberal utiliza la palabra diversidad en sociedades democráticas, con ficciones o falsas afirmaciones como “incluir a las diversidades” Dirán los/las autores/as, un modo de exagerar o encerrar a la diversidad en pura diferencia que invisibiliza relaciones de poder y de conflicto, disolviendo lazos. Un ejemplo es el multiculturalismo conservador considerando a esos otros como “sujetos agregados”, “algo que da color a la cultura dominante”, una especie de folclore que habla de integrar a una cultura huésped, “aprender de grupos culturales”, “apreciar la diversidad” sin que estos estén en la escuela, sino apareciendo solo en las fotos, en la música de las fiestas escolares, etc.
3. *Sujeto a ser tolerado*. Esta versión se sostiene en principios de la modernidad occidental en la idea de ciudadanos/as iguales ante la ley, una igualdad pensada en términos de homogeneidad y no de diferencias. Es decir, soy ciudadano/a en mi carácter de igual y no de diferente. Para los/las autores/as, esto conlleva a la reivindicación de la tolerancia indiferente, desde allí se preguntan ¿es lo mismo tolerar que admitir la existencia de la diferencia?

La tolerancia puede operar entonces como indiferencia frente a otro/a considerado/a extraño/a. En esta línea se propone escuchar y nombrar a la diferencia, más que a la diversidad, para revisar los prejuicios que tenemos sobre ese/a otro/a.

La patologización de los cuerpos, los pares binarios de normal/ anormal, sano/ insano, los cuerpos sexuados y deseantes considerados patológicos, son modos de ejercer el poder e implican modos de ver y nombrar a la alteridad, pero, sobre todo, modos de relacionarnos con ella.

Reflexionar sobre los discursos de las diversidades en las prácticas educativas requiere visibilizar esas paradojas que operan al interior de la palabra inclusión. Revisitando aquello que está latente pero que no se dice, eso que nos trasciende en cuerpo y mente en nuestro tránsito por distintas instituciones y dispositivos. La performatividad de un modo de ver y estar en el mundo, en el que las emociones no nos pertenecen, sino que se tornan inmanejables, echando a andar en las tramas del encuentro, decires y sentires que cargan de cuerpos, dolores, olores e incomodidades al discurso de la inclusión de las diversidades en el aula.

Configuración de inclusiones excluyentes en las tramas de la educación

La institución escolar es un espacio privilegiado de encuentro entre generaciones, pero además un lugar en que la práctica educativa –así como las intervenciones de otros/as agentes– ocupa un lugar significativo en la configuración de subjetividades juveniles.

Por ende, podemos decir, que hay una fuerte relación con el modo en que los y las jóvenes van construyendo en las escuelas, modos de ver y estar en el mundo, vivenciando en sus trayectorias educativas diversos modos de estar siendo en la escuela, en la relación con el dentro y fuera escolar.

Paulo Freire (1998) en una de sus últimas conferencias desarrollada en Argentina en el año 1996, menciona como característica principal de la práctica educativa a la politicidad pedagógica. Para el autor, todo/a educador/a es político y debe tener en claro sus opciones políticas teniendo presente una fuerte convicción con la transformación. En este sentido, la potencia de la práctica pedagógica tiene estricta relación con las trayectorias escolares y la importancia de acercarse a experiencias, de conocer esos tránsitos singulares y acompañarlos.

Las trayectorias educativas son un punto central para acercarnos a modos singulares de experimentar el acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo, en los cuales pueden salir a la luz, diversas experiencias de inclusión excluyente.

Como se especifica en apartados previos, la trayectoria escolar no es algo meramente escolar, sino que encubre el carácter desigual de lo social. No es que solo transitamos la escuela, sino que experimentamos múltiples modos de opresión en ella. Cada experiencia es particular, las trayectorias educativas son heterogéneas, no existe un único modo de transitar la escolaridad y por esto, nos reúne el desafío de desentrañar y visibilizar los obstáculos que se nos presentan al momento de acercarnos y trabajar con trayectorias sumidas por la desigualdad, habiendo sufrido una acumulación de desventajas a lo largo de sus vidas, por raza, género, etnia, clase social. (Calvo, 2023)

En esta línea, planteamos algunos interrogantes: ¿Cómo acompañar estas trayectorias? ¿Cómo darle central importancia a las experiencias singulares? En su conferencia Paulo Freire (1998) nos deja en principio una pista: “que los educandos no se amolden a mi manera sino que ellos participen como sujetos de su propia formación”. Algo que se reviste de cierta complejidad en el entramado escolar frente la obsesión por los rendimientos, las edades, tiempos para rendir, tiempos para aprobar, tiempos para ser estudiante. Es decir, remanentes de una escuela moderna que busca amoldar al sujeto de la educación y encauzar su trayectoria en tiempos establecidos.

El desafío de acompañar trayectorias se acrecienta frente a la existencia de un currículum, demandas de intervención complejas y diversos marcos que regulan las prácticas de los actores de la institución escolar. Sin embargo, podemos decir que es posible cargar de potencia a nuestras intervenciones, preguntándonos sobre las posibilidades que se tejen en las tramas intersubjetivas y en el encuentro con estudiantes donde mundo adulto y mundo juvenil intercambian miradas, pero, sobre todo, disputan decisiones y modos de participación en lo público.

Consideramos que el enfoque relacional permite desentramar los desafíos que conllevaba la inclusión educativa, siendo que se preocupa por acercarse a las experiencias de los sujetos estableciendo una relación intrínseca con la estructura social y el escenario histórico. Se busca con este tipo de enfoques superar aquellas miradas deterministas, estructuralistas y esencialistas para pensar a la educación, acercándose a la estructura social considerando la singularidad de las vidas.

Gonzalo Saraví (2015) parte de este enfoque para pensar a las juventudes y su relación con la desigualdad social, definiendo a esta última, como una experiencia subjetiva y colectiva, preguntándose, por tanto, como viven esos/as jóvenes en y con desigualdad.

La pregunta central para el autor refiere a las consecuencias que tiene la desigualdad en la vida de los sujetos, existiendo para Saraví, mundos social y culturalmente aislados en la trama escolar, algo que resulta de la configuración de espacios de inclusión desiguales y de exclusión recíproca. Es decir, reconoce que hay jóvenes que, presentando trayectorias signadas por la desigualdad y una fuerte acumulación de desventajas, experimentan las condiciones de acceso, permanencia y egreso en las escuelas, a partir de una especie de inclusión excluyente o desfavorable, en relación a sectores que han acumulado una serie de ventajas y/o privilegios en sus vidas.

Resulta interesante pensar en las tramas de la inclusión educativa, el modo en que la desigualdad se torna una vivencia individual pero también colectiva, algo que podemos analizar partiendo de este enfoque relacional y multidimensional. Considerando el modo en que operan habitus internalizados, es decir, una apropiación de capitales económicos, políticos, sociales fuertemente condicionados por trayectorias de origen que configuran modos de pensar, ser y estar en el mundo.

Experiencias que suceden en la escuela, pero son más que escolares, como la elección de los circuitos educativos, el acceso a recursos para hacer posible la estrategia pedagógica, la calidad de la enseñanza, las restricciones a derechos que se gestan por cuestiones vinculadas

a la inscripción territorial, entre otros. Ocupándose entonces, distintas posiciones en la estructura social que llevan a que las condiciones de acceso, pero, sobre todo, permanencia en el nivel secundario, enfrenten una serie de obstáculos para aquellos sectores que experimentan diversas formas de opresión.

Se presentan para Saraví (2015) ciertos estándares de vida que son considerados comunes y que determinan el modo en que participamos en la esfera pública. Algo que hace posible la profundización de la fragmentación social y la ruptura de lazos cuando, en las prácticas educativas- por ejemplo- subyace una distinción simbólica y material en el mundo escolar, teñida de veredictos condenatorios que reproducen la etiqueta del/la alumno/a pobre (Kaplan, 2006) de “los/las que ya no son para el estudio”, entre otros modos de profundizar las brechas entre merecedores/as y no merecedores/as de la educación, sustentados en la lógica meritocrática.

Podemos decir entonces que la expansión de la obligatoriedad que celebramos y defendemos, no es algo que puede ser analizado de manera homogénea. Si bien esta nos permite disputar políticamente el derecho a la educación y el valor de esta en las vidas de los y las jóvenes, la pregunta central refiere a cómo se experimentan en las escuelas y en las vidas juveniles, modos de inclusión excluyente que inciden en las subjetividades.

Por eso, como sostiene Terigi (2007) el trabajo con las trayectorias educativas presenta un fuerte desafío, la autora nos convoca a reflexionar sobre el modo en que muchas veces esa trayectoria escolar es entendida como un problema a solucionar, ligado al desacoplamiento entre edades. Esto podemos observarlo en los tiempos formales del sistema educativo, algo que simplifica la trayectoria a éxitos y fracasos individuales.

Sin embargo, según Terigi, hay otro modo de entender a las trayectorias, y es de manera integral, considerando que las trayectorias teóricas son las que consideran aquella progresión de tiempos lineales marcados con la organización en niveles, gradualidad de currículum y anualización de grados, propia de la gramática escolar tradicional. Para la autora, esto dista mucho de las trayectorias reales de niños, niñas y jóvenes que enfrentan distintas condiciones de desigualdad, por empleos precarios, inserción temprana al mercado laboral, problemas de salud, entre otros. En algunos casos, la escuela continúa esperando a ese sujeto con una trayectoria teórica en términos de cronología de aprendizaje. Un sujeto homogéneo con trayectoria lineal sostenido en el referente aspiracional occidental moderno (hombre, burgués, autosuficiente, blanco).

El mayor problema consiste en la constante necesidad de buscar encauzar esas trayectorias reales en los tiempos lineales establecidos, acá el tiempo no es el vivido, no es el que somos, es el que dicta la modernidad occidental, un tiempo sin fluctuaciones, sin suspensiones. Allí la edad se configura en un eje estructurador de la sociedad capitalista y desde una lógica adultocéntrica, se consideran a los niños, niñas y jóvenes como a quienes deben prepararse para encarar la vida y el futuro, a quienes se les prepara para la adultez y los/as viejos/as a diferencia de esto, se les ve como quienes han llegado a la etapa final de sus vidas.

Esta prevalencia de la adultez y del adultocentrismo, como modelo opresor en el marco de la sociedad capitalista, reproduce la idea de que quien importa es “el/la adulto/a”, quien es

considerado/a en el marco del sistema capitalista, el/la productor/a. Incluso es ese/a adulto/a quien ocupa un lugar de jerarquía en la educación, pensándose que quien debe educar debe ser siempre un/a adulto/a.

La propuesta es, por tanto, revisar de qué modo operan en la práctica educativa estos ideales teóricos de trayectorias, no sólo en términos de edades y tiempos, sino también, de éxitos y fracasos, de “lo que debe saberse a determinada edad”, de lo que puede o no puede un/a estudiante según la etiqueta con la que carga.

En este sentido, desde la materialización y la puesta de acto de políticas socio educativas inclusivas, consideramos que se habilitan modos de resistencia y nuevos repertorios de intervención que disputan esas lógicas de inclusiones excluyentes, gestando dispositivos orientados a garantizar el acceso, permanencia y egreso de sectores que presentan trayectorias educativas signadas por desigualdades.

Podemos reconocer en el período 2003-2015 políticas con un fuerte anclaje en la trama de los territorios; la creación de centros de formación profesional, centros de escolarización secundaria, jardines comunitarios, clubes juveniles, programa patios abiertos, entre otros. Pero, además, políticas que buscan mejorar la calidad educativa y el acceso a recursos para garantizar el acceso a la educación, entre ellas el Plan Conectar Igualdad, la Asignación Universal por Hijo, Programa de Finalización de estudios secundarios, el Plan Mejora de Infraestructura, entre otros.

Un cúmulo de experiencias que tienen como objetivo el acompañamiento de las trayectorias educativas desde una preocupación centrada en enfrentar condiciones de restricción a derechos por parte de los grupos más vulnerables y que requieren planificar nuevos dispositivos frente a la complejización que asume la cuestión social y un escenario de fuerte profundización de la desigualdad.

La relevancia que asumen las experiencias en la práctica educativa

El objetivo de acercarnos a los desafíos que presenta el trabajo con trayectorias educativas heterogéneas, con experiencias singulares y modos diversos de habitar la escolaridad, implica una búsqueda. A partir de esto nos preguntamos ¿Cómo construir prácticas educativas en perspectiva de inclusión? ¿Cuáles son los límites y las posibilidades presentes al momento de construir estas prácticas en el cotidiano escolar?

Desde estas preguntas que operan como una especie de faro, es que consideramos relevante la interpelación de la noción de inclusión educativa, volviendo a los propios recorridos, es decir, desde una revisión de nuestras miradas y prejuicios, sin dejar de lado los modos en que hemos habitado la escolaridad y la educación en nuestras vidas.

Una preocupación que se planteó a lo largo del capítulo, deviene de la importancia de legitimar las experiencias reflexionando sobre el modo en que muchas veces desde discursos y

prácticas pedagógicas, se anulan subjetividades que aparecen negativizadas, invisibilizadas. Sin embargo, frente a las crueldades y hostilidades que se expresan en la escena escolar y no escolar, reconocimos también posibles modos de resistencia. Y desde ahí, la importancia de reafirmar la vida y con ella producir y reconocer otros modos de vivir, y de crear nuevos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Carlos Skliar (2009a) refiere la importancia de asumir la responsabilidad de una convivencia en el acto educativo para poder poner algo en común en la experiencia de ambos mundos -adulto y juvenil-. No pensando a la práctica educativa como mera transmisión de saber o traspaso de una generación a otra, sino como un encuentro donde la afectación, el dejar afectarnos y dejar ser habitados por otras voces, ocupa el lugar central.

Habilitar la posibilidad de legitimar experiencias en las tramas educativas, remite a enfrentar aquellas lógicas que en la práctica pedagógica se preocupan por caracterizar a ese sujeto de la diversidad dotándolo de atributos peyorativos y negativos, que consideran que, en la escuela, atender a lo diverso es sinónimo de atender a quienes tienen problemas (Skliar, 2013).

La práctica educativa, no es algo que compete solo a un/a profesor/a educador/a sino que debe ser leída en términos relacionales desde este lugar de la afectación y el estar siendo con otros/as. Al pensar y definir a la educación como espacio de encuentro con otros/as es que desterramos la idea de una práctica acotada a la trasmisión de saberes o a un acto que comprende solo a una persona adulta.

Es importante entonces, tener en cuenta la dimensión de lo sensible, en tanto, somos experiencia porque nos enlazamos afectados y afectivamente en la medida en que experimentamos de manera singular, desde la dimensión subjetiva (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Diremos entonces que en la práctica educativa mirar y escuchar es poner el cuerpo; en el caso de la escucha la subjetividad es condición fundamental para que esta exista, ya que requiere de un/a intérprete y de alguien que es escuchado. Escuchar es entonces distinto a oír, siendo que si escucho a otro/a es porque estoy dispuesto a recibir su palabra y su voz y a darle lugar en mi pensamiento. Sin embargo, la voz se materializa de distintos modos, no es solo lo que escuchamos en el aula, es también la escritura, lo que expresa el arte, los dibujos, las imágenes, la música, lo audio visual, etc.

La escucha y la mirada en la práctica educativa requiere estar, requiere cuerpos, presencias, un compromiso por parte de quien mira y escucha. Por esto nos preguntamos ¿cómo se ponen a correr estas escuchas y miradas con los y las estudiantes? Como hemos trabajado a lo largo del capítulo, hay miradas que cosifican y nombramientos, que anulan la posibilidad de que otro/a sea lo que quiera y como quiera ser en total completud. En este sentido, Pablo Vain (2015) afirma que “las palabras ordenan el universo simbólico y regulan las prácticas sociales (...) cómo las palabras, convertidas en denominaciones, etiquetas y/o clasificaciones, pueden generar prácticas de fuerte exclusión socioeducativa” (p. 3)

Consideramos los aportes de las Pedagógicas Críticas para pensar aquello que acontece en las tramas del diálogo y del encuentro que se teje en el acto educativo. Teniendo presente que esta corriente parte de una posición epistémica y política diferente a la colonialidad de

la educación y, por tanto, permite enfrentar modos de opresión propios del régimen capitalista colonial y patriarcal. Allí, la politicidad de la práctica educativa asume un lugar central, en tanto, en el acto educativo se expresa la relación opresor/a-oprimido/a, esto se echa a correr en la relación jerarquizante entre poder-verdad-saber que se teje en los encuentros entre educadores y estudiantes.

Resulta interesante reconocer el legado histórico de Freire pero sobre todo y además de otros autores anticoloniales, que como refiere Fernández Moujan (2017) han dejado fuertes huellas en su obra. Asimismo, de otros/as referentes de la Pedagogía de la Liberación en América Latina, quienes han sido silenciados/as por la lógica Moderna, colonial, patriarcal, que busca de manera continua deshumanizar e individualizar la práctica educativa.

Las corrientes de pensamiento que se inscriben en pedagogías descoloniales, enfrentan estas lógicas desde la propuesta de descolonizar a la educación volviéndola más humana y situada en nuestro propio suelo (Fernández Moujan, 2017) En el marco de esta corriente podemos reconocer autores y autoras como Rita Segato, José Tasat, Carla Wainsztok, Walter Mignolo, Silvia Cusicansqui, entre otros/as. Quienes cuestionan el modo occidental y moderno de pensar y entender a la educación, enfrentando el pensamiento eurocéntrico que acota la igualdad al sujeto moderno. En esta apuesta a enfrentar la lógica colonial y moderna de la educación se parte de la propuesta de la interculturalidad, reclamando la necesidad de un mundo otro, un pensamiento otro; sin embargo, la blancura, el eurocentrismo y la colonialidad del saber operan con fuerza en prácticas y discursos dentro y fuera de la escuela.

Como sostiene Fernández Moujan (2017) la Educación Liberadora en la unión que plantea entre lo ético político e intelectual abre camino a una ética de la descolonización que apuesta centralmente a la generosidad humana y responsabilidad en el acto educativo.

En el cruce entre colonialismo y capitalismo se origina la invención de la raza, una de las formas más extremas de cosificación y fijación biologicistas de los cuerpos de la colonización. Quijano, referente de esta corriente de pensamiento, nos convoca a reflexionar sobre esta cosificación de los seres humanos en escala superior- inferior. Por eso la interculturalidad busca enfrentar el mundo cosa, aquella cosificación de la vida.

Una pedagógica crítica implica entonces la escucha y la valorización de la palabra del/la otro/a, requiriendo centralmente el diálogo, como base de la pedagogía de la liberación frente a la necesidad de cobrar conciencia de ser con otros/as en caminos que reúnen distintas historias y recorridos, pero, además, la experiencia de diversos modos de opresión por género, etnia, edad, inteligencia, entre otros.

Nadia Heredia (2016) en su Texto “La ética de la liberación y la educación: pensando el sentido político de lo común”, comparte interesantes líneas para continuar profundizando en relación a estos aspectos. La autora propone la noción de **amorosidad**, quizás menos utilizada en la academia o menos escuchada, entendiendo a ésta como una propuesta ético política. Algo que se vincula al acto educativo y al sentido más profundo de la trama de lo relacional y de lo que nos une en ese acto (p.1)

Desde la Filosofía de la Educación, dirá Heredia, la apuesta es a contextualizar y problematizar los sentidos de la educación, aquellos socialmente establecidos. Por eso, retoma la definición de filosofía de la educación que realiza Walter Kohan como “disciplina que procura comprender aquello que la educación en su particularidad frente a otras prácticas sociales constituye en sus funciones más salientes: la conformación de determinado tipo de sujetos” (Heredia, 2016, p. 2 en cita a Kohan 1996)

Desde este enfoque, considerando los aportes del autor, la autora habilita una interesante pregunta *¿Cómo hacer para que emerjan nuevas formas de subjetividad en las prácticas educativas?* En este sentido, la ética de la liberación es la que apuesta a gestar prácticas humanizantes en la búsqueda por desenmascarar prácticas deshumanizantes sintiéndonos y haciéndonos responsables.

Resignificar el **amor** como pilar de la enseñanza pedagógica (p.3) posibilita dejar atrás desde la afirmación de la vida, la lógica moderna colonial que separa razón y corazón, a partir de la construcción de una práctica educativa que busque cargar de sentido a la experiencia, es decir, significarla.

Para Heredia (2016) la experiencia produce saberes y debe asociarse a la pregunta sobre la configuración de las subjetividades, en tanto, esto posibilita en el acto educativo, revalorizar y transformar los vínculos humanos (p.3). La Amorosidad, es el lugar donde la hospitalidad y el cobijo pueden generar rupturas, siendo que la Filosofía de la Educación cuestiona e interpela la Inclusión problematizándola ética y filosóficamente en su modo de construir alteridades deshumanizantes.

La autora tomando los aportes de Carlos Skliar, reconoce dos postulados/ideas en los que sustentan las prácticas inclusivas:

La primera refiere a lo que implica la construcción educativa de alteridades diferente a lo escolarmente entendido como “normal”, relacionando también dicha alteridad con la noción de deficiencia. La segunda idea, refiere a que para pensar en incluir a alguien, un o una estudiante en este caso, primero tenemos que pensarlx afuera. Es decir, si asumimos sin más esta idea de inclusión, estaríamos naturalizando una idea errónea y es la de considerar que alguien puede estar por fuera de un nosotrxs que somos, sea cual sea ese nosotrxs (p.7)

Consideramos entonces que lo político de la práctica educativa puede generar las condiciones de posibilidad para transformar cursos de vida “hacer de nuestras instituciones educativas un espacio de bienvenidas más que de cuestionamientos” (Heredia, 2016, p.10). La escuela y lo común entendidos como pluralidad y no como homogeneidad, nos convoca a reflexionar sobre aquellas construcciones epistémicas y políticas acerca de lo que entendemos por inclusión en nuestros espacios pedagógicos.

Como sostienen Contreras y Pérez de Lara (2010) la experiencia no es simplemente el acto automático del hacer y de lo que internalizamos socialmente. Por tanto, la práctica educativa es

lo vivido social, temporal, espacial y relacionalmente, es decir, lo experimentado en cada una de nuestras singularidades.

El conocimiento para Contreras y Pérez de Lara (2010) se construye sólo a partir y en la experiencia, en lo que nos pasa en el encuentro a docentes y estudiantes, en la escuela y en otros espacios. La pedagogía presenta por tanto un carácter inacabado, no se simplifica a la transmisión de ciertos saberes, es mucho más que eso, es nombrar, compartir palabras, conceptos, miradas, ideas, etc. transitando y experimentando lo que pasa con eso que se coloca sobre la mesa. Por esto, los/as autores/as plantean que el saber pedagógico personal es el que demanda preguntarse por el sentido de la experiencia vivida.

La realidad educativa solo puede ser comprendida en su alcance pedagógico en cuanto experiencia que es vivenciada por sus protagonistas, algo que les hace pensar, que les significa, que les supone. Allí, es fundamental dejarse sorprender con lo que pasa para volver a pensar, para descubrir nuevos significados en el hacer educativo. Por tanto, la educación como experiencia, da importancia a las implicancias subjetivas y se deja tocar por otras voces, estando abierta al sentido y sinsentido (Contreras, Pérez de Lara, 2010).

La pedagogía sólo existe encarnada, hay un aprendizaje pedagógico cuando nos vemos de otro modo, cuando entendemos de otro modo lo que hacemos y ese saber incierto, está impregnado de nuestras miradas, no contiene certezas. Por esto Larrosa (2009) nos dice que la experiencia no es lo que pasa sino *lo que nos pasa con lo que acontece*.

Este capítulo ha sido por tanto una invitación a poder repensar en las tramas de la práctica educativa, los modos en que sentipensamos a la inclusión, sin recetas, sin protocolos, sino en la dimensión relacional vincular y afectiva de lo que acontece en el encuentro con otros/as. A dejar de lado etiquetas, “mandatos establecidos” y diagnósticos, para comenzar a plantearnos preguntas que nos sacudan, habilitando nuevas propuestas en el campo educativo.

Reflexiones finales

El sostenimiento de las trayectorias educativas de los y las estudiantes es una tarea que interpela la práctica educativa inclusiva en pos de garantizar el derecho a la educación. Esta afirmación se fundamenta en la formulación de distintas estrategias que implementan los y las docentes para trabajar con las singularidades que habitan el aula.

Es importante comenzar a repensar estas prácticas a la luz de definiciones claras sobre los itinerarios de aprendizaje en un escenario de fuertes incertidumbres y profundización de las desigualdades.

En tal sentido, buscamos reflexionar sobre el enfoque de inclusión educativa desde un anclaje epistémico y político que habilite preguntas respecto al acompañamiento a las trayectorias educativas desde un enfoque interseccional y un pensar situado, reconociendo la complejidad social que nos atraviesa. Para ello consideramos relevante tensionar las distintas miradas que se ponen en juego (y disputan) en torno a pensar prácticas educativas en perspectiva de inclusión, a partir

de nuevos repertorios de intervención que busquen alojar en los dispositivos escolares y en otros espacios en los que la educación se constituye el eje central.

Pensamos la formación docente y el aula en presente, como espacio-tiempo que posibilita la resistencia a un poder hegemónico, “No se trata, dice Rancière de preparar el futuro, sino de experimentar aquí y ahora, formas de disidencia, de separación, de secesión, a modo de enclaves” (Larrosa, 2009, p. 147). El autor nos invita a pensar el aula, a la escuela como un enclave provisorio y frágil dentro de la sociedad. En este sentido, nuestra apuesta teórica es tramar estas ideas con los debates desde la formación de Profesoras/es en Trabajo Social.

Por esto, más que respuestas, pretendemos habilitar un diálogo que promueva en y desde las experiencias del conjunto de actores y actrices que constituyen al campo educativo, vías para pensarnos en la arena pública, para fortalecernos en las resistencias cotidianas y en la incesante búsqueda de la justicia social.

Referencias

- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. En: *Cuaderno de Pedagogía* Rosario Año IV N° 9, 71-85.
- Bayón, M. (2015) *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales: Bonilla Artigas Editores.
- Bourdieu, P. (2007) El nuevo capital. En: Bourdieu Pierre (2007) *Razones prácticas*. Barcelona. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005) El racismo de la inteligencia. En *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, ISSN 0214-2686, N° 66, 2005
- Butler, J. (2020) Conferencia en el marco de “El Aleph” festival de ciencia y arte, realizado el 4 de junio. Universidad Nacional y Autónoma de México (UNAM) Disponible en <https://la-tinta.com.ar/2020/06/butler-pandemia-vida-vivable/> y en YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=4qhh0SAcqtC>
- Butler, J. (2014) Repensar la vulnerabilidad como resistencia. Conferencia en el XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas. Disponible en: <https://paroledequeer.blogspot.com/2014/06/repensar-la-vulnerabilidad-por-judith.html>
- Calvo, M. (2023) *Escuchar y narrar la escuela. Entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad*. Editorial La Hendija.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) La experiencia y la investigación educativa. En: Contreras y Pérez de Lara (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*: Morata, Madrid
- Contreras, J. D, (2011) El lugar de la experiencia en *Cuadernos de Pedagogía*, ISSN 0210-0630, n 147, Págs. 60-63.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: *Cuaderno de Pedagogía* Rosario Año 4 N°7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina 2000

- Fernández Moujan, I. (2017) Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial. En: *Otras Voces En Educación*. <http://Otrasvoceseneducacion.org/Archivos/223824>
- Foucault, M. (2011) "Clase del 22 de enero de 1975". En: *Los anormales*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1998) Cuando la educación es arte. En Revista *La Maga*, 1° de julio de 1998.
- Heredia, N. (2016). La Ética de la Liberación y la Educación: pensando el sentido político de lo común. Clase 3, Módulo VI. Diplomatura Universitaria en Filosofía de la Liberación. Aportes para pensar a partir de la descolonialidad. UNJU – AFyL
- Kaplan K. (2006) *La inclusión como posibilidad*. - 1a ed. - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.
- Krichesky, M (2014) Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. De Prácticas y Discursos, 3(3): 1-19. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cesunne/20150302010502/Krichesky.pdf>
- Larrosa, J. (2009) "Palabras para una educación otra" capítulo 8 en Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y Alteridad en Educación*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fé.
- Manusovich, L. (2022). *El paradigma de la normalidad y su deconstrucción para una pedagogía queer*. Módulo queer. Bloque 1 En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual
- Ocampo González, A. (2014) En Busca Del Saber Pedagógico Y El Saber Epistémico Fundante De La Educación Inclusiva: Ideas Sobre Un Enfoque Paradigmático En Evolución.
- Quiroga, A. (1991) "Concepto de matriz de aprendizaje", Cap. IV. En: *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*.
- Reygadas, L (2004) Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. Revista *Política y Cultura*, (22): 7-25.
- Saraví, G. A. (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, 296 pp. ISBN 978-607-9275-63-1 ISBN 978-607-486-305-5
- Skliar, C. (2008). Estos jóvenes de ahora. Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. En Revista *Ensayo y Error*, Año XVII, N°34. (Pp.13-37).
- Skliar, C. (2009a) El miedo al contagio generacional. En: *Revista Todavía*, Editorial Fundación OSDE, Buenos Aires; Año: 2009 p. 2 – 2 ISSN: 1666-5864
- Skliar, C. (2009b) De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. En: *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2):1-12. Disponible en: <https://riberas.uner.edu.ar/educacion-tiempo-y-lenguaje/>
- Skliar, C. (2013) La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. En: *Italian Journal of Special Education for Inclusion* anno I n. 2, 2013

Terigi, Flavia (2007) “Los desafíos que presentan las trayectorias escolares” III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 20 de mayo

Vain, Pablo (2015) Las denominaciones, etiquetas y/o clasificaciones como fronteras de exclusión socioeducativa. En: Jornadas de Investigadores 2015. Secretaría de Investigación y Postgrado. FHyCS-UNaM

CAPÍTULO 4

Género y formación docente en el Profesorado en Trabajo Social

María Soledad Carreño, Vanesa Ana Vieira, Nadia Nerina Altonaga, María Consuelo Selvaggio Cuomo y Samanta Elizabeth Etcheverry

Introducción

En el presente capítulo, compartimos algunas reflexiones en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco del Seminario Perspectivas de Género en la Intervención Profesional. Creemos que como profesores y profesoras en Trabajo Social es fundamental conocer los aportes de los feminismos para la intervención y la docencia, en tanto éstos nos brindan herramientas para una vigilancia continua, para la sospecha necesaria frente a lo que en apariencias está dado.

Para ello, profundizamos algunas consideraciones relativas al marco conceptual de los estudios de género y feministas y su potencial de transformación; deteniéndonos en uno de los valiosos aportes del feminismo, la perspectiva interseccional, para ampliar nuestras lentes a la hora de abordar problemas complejos en torno a los distintos sistemas de opresión que actúan de manera específica en cada cuerpo.

El Seminario Perspectivas de Género en la Intervención Profesional es una de las asignaturas que conforman el trayecto formativo del Profesorado en Trabajo Social (FTS-UNLP). Este seminario tiene una duración de 32 horas y se dicta dos veces al año, en formato de cursada intensiva de verano virtual y en formato de cursada presencial con aula extendida.

Cabe destacar que, a partir de la pandemia por Covid 19 y la consecuente política de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, todas las carreras de la Universidad asistieron a un proceso de virtualización forzosa de la enseñanza, por el cual durante el 2020 y 2021 el Seminario se dictó en formato virtual exclusivamente, a través de la plataforma AulasWeb de la Universidad.

Nos resulta fundamental mencionar este acontecimiento y contexto histórico, dado que por un lado, algunas de las integrantes de la cátedra nos sumamos al equipo en este contexto y pensamos y diseñamos los contenidos y actividades ajustados a la virtualidad y por el otro,

porque permitió que muchos³ de los estudiantes que no residían en la ciudad de La Plata, cursen el Profesorado en Trabajo Social de manera virtual. Situación que favoreció el ingreso-egreso a la Universidad e impactó directamente en las condiciones laborales de aquellos que se graduaron como profesores.

A su vez, el aislamiento y la virtualización forzosa de la enseñanza, pusieron de manifiesto las desigualdades sociales:

Muchos estudiantes quedan por fuera del derecho a la educación. Estas desigualdades ponen en agenda que la educación pública y gratuita hoy se desarrolla en entornos que son privados, el acceso a servicios de internet, la tenencia de dispositivos tecnológicos, no son para todes (Carreño y Cabral, 2020, p.3).

También estas desigualdades se expresaron en términos de género, sobrecargando a gran parte de las estudiantes mujeres que sostuvieron los cuidados al interior de los hogares e intentaron continuar estudiando.

Otro punto fundamental a destacar en este escrito, se vincula al perfil de les estudiantes que cursa el Seminario. Aproximadamente el 60% son graduades de la Licenciatura en Trabajo Social y se encuentran trabajando en ámbitos como educación, salud, niñez. El 40% restante se ubica entre tercer y cuarto año de la carrera. Estos porcentajes no varían demasiado año a año, por lo que como equipo tuvimos la tarea de repensar y rediseñar la propuesta pedagógica, los contenidos, las actividades, ante la realidad de estudiantes que explicitan que el Seminario es su primer acercamiento, en términos de educación formal, a la perspectiva de género. Se vuelve necesario aclarar que, el plan de estudio de la Licenciatura en Trabajo Social no cuenta con ninguna materia específica de género, situación que genera para este equipo, un desafío importante en términos de abordar los principales debates de las teorías de género y feministas y diseñar intervenciones socioeducativas con perspectiva de género crítica.

El enfoque interseccional: orígenes y principales aportes para pensar la práctica profesional educativa

Las autoras compartimos un recorrido vinculado a un compromiso frente a las desigualdades de género. Nos une también la práctica feminista. Como mencionamos al comienzo,

³ En este capítulo se utiliza un lenguaje inclusivo y no sexista, por lo que se hace uso de la "e" para promover un lenguaje que no recaiga en estereotipos discriminatorios y reconozca la pluralidad de identidades.

partimos desde una perspectiva interseccional de género y feminista. Esta forma de ver el mundo, apuesta no sólo a la revisión de categorías centrales o la descripción de las problemáticas relacionadas al tema que nos ocupa, sino también es una invitación a pensar la intervención desde esta perspectiva.

Comenzamos abordando la reflexión sobre la siguiente pregunta: *¿Qué implica tener una perspectiva feminista?* Partimos de que todes tenemos una perspectiva de género. Ahora bien, como sostiene Diana Maffía (2016, p. 139-140), el movimiento feminista implica la conciencia y la aceptación de por lo menos tres principios. El primer principio es descriptivo, ya que se puede probar estadísticamente que “en todas las sociedades las mujeres están peor que los varones”. El segundo principio es prescriptivo, es decir posee una carga de valor, dice ella “no lo describe, sino que lo valora” y da ejemplos concretos sobre esto, argumentando que una persona podría decir “no es justo que esto sea así” haciendo referencia a que en la mayoría de las sociedades las mujeres estamos peor. Ante lo mencionado, alguien podría afirmarlo y no parecerle mal, o bien decir “¡qué barbaridad!, ¡Qué mal que están las mujeres!” y estar contemplando pasivamente. Por último, el tercer principio, denominado práctico, la autora lo sintetiza en forma de un compromiso que diría así: “yo estoy dispuesta a hacer lo que esté a mi alcance para evitar que esto sea así de desigual, jerárquico” y aclara que no es solo la militancia con pancartas, sino que se pueda ejercer en cualquier ámbito de la vida.

El movimiento feminista proporciona herramientas analíticas que permiten condiciones necesarias para ampliar la mirada sobre las desigualdades, desigualdades que no son solo de género, sino también vinculadas con múltiples sistemas de opresión. La perspectiva interseccional incluye un enfoque teórico y metodológico que devela las relaciones desiguales de poder.

Para desarrollar las principales características del enfoque/perspectiva interseccional, nos basamos en dos de sus principales antecedentes: por un lado, recuperamos cómo el concepto nace al calor de las luchas de los feminismos negros; y por el otro, su primera formulación académica por la abogada Kimberlé Crenshaw.

Entonces, la perspectiva o enfoque interseccional es uno de los valiosos aportes de los feminismos afroamericanos, quienes denunciaron el esencialismo en el feminismo para problematizar la universalización de la categoría “mujer” (La Colectiva de Río Combahee, 1989). Es decir, no se sentían identificadas, convocadas, en la lucha de las mujeres blancas y heterosexuales, que según ellas giraba en estándares hegemónicos que no tenían en cuenta las experiencias del ser mujer, negra y lesbiana. Al mismo tiempo que dejaba de lado otros factores como la etnia, orientación sexual, lugar de origen, clase social, discapacidad, edad.

Sostiene Pedro Di Pietro (2020, p. s/d) que, “la noción de interseccionalidad emergió precisamente de la combinación de las teorías encarnadas y las políticas identitarias que las mujeres lesbianas de color elaboraron”. Entonces, podemos ubicar como primer antecedente del enfoque, la Declaración de la Colectiva del Río Combahee, bajo la metáfora de la simultaneidad de opresiones. Río Combahee fue un colectivo de feministas afrodescendientes, que resistió a la dominación de cuatro sistemas de opresión: racista, patriarcal, capitalista y heterosexual, desde mitad

de los años setenta hasta finalizada esa década. En el año 1977 en Boston, escribieron un histórico manifiesto de feministas negras que sintetiza sus principales denuncias:

La declaración más general de nuestra política en este momento sería que estamos comprometidas a luchar contra la opresión racial, sexual, heterossexual y clasista, y que nuestra tarea específica es el desarrollo de un análisis y una práctica integrados basados en el hecho de que los sistemas mayores de la opresión se eslabonan. Las síntesis de estas opresiones crean las condiciones de nuestras vidas. (La Colectiva de Río Combahee, 1989, p.172)

En este sentido, el análisis interseccional y diferenciado se vuelve fundamental para dar cuenta de las múltiples opresiones que los mandatos patriarcales generan y que categorizan a algunas corporalidades en un grado inferior a lo humano (Lugones, 2008). No como una suerte de sumatoria de opresiones, sino como opresiones que operan en las vidas de las personas de forma simultánea y sistemática. Sostiene Pedro Di Pietro (2020) que “no es la sumatoria, ni la comatización, de vulnerabilidades y marcas sociales lo que nos devuelve un sentido complejo de las experiencias, identidades y saberes que se producen a partir de la síntesis y simultaneidad de opresiones múltiples” (S/D). Este enfoque nos muestra cómo aquellas categorías que se presentan como singulares, como identidades esencializadas, representan lo heterogéneo, lo múltiple, pero categorías también que marginalizan y vuelven algunos cuerpos como inviables. El enfoque interseccional visibiliza lo que las categorías eurocéntricas conservan en los márgenes.

La Colectiva Río Combahee lleva ese nombre para recordar un evento histórico; la liberación de 750 esclavas negras, operación militar organizada y liderada por una mujer, Harriet Tubman en el río Combahee. “Este nombre también servirá de instrumento pedagógico, ya que permite recordar la larga e ininterrumpida historia de las luchas de las mujeres negras en los Estados Unidos y reivindicar su herencia” (Falquet, 2022, p.142).

Podemos decir entonces que el enfoque interseccional es una herramienta de denuncia frente a distintas fuentes estructurales de poder que se hacen carne, alimentándose y sirviéndose entre sí, oprimiendo a una misma persona de manera conjunta y específica. Estos sistemas de opresión como el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado se sirven mutuamente. En este sentido, sostiene Falquet (2022):

Las compañeras del Combahee desarrollan una práctica política, un trabajo organizacional concreto, lo más cerca posible de la gente. Afirman que no se quieren quedar en la teoría, sino también realizar un trabajo de organización cotidiana, junto con la gente, el marco de “la organización de base”. (p.148)

En 1989, Kimberlé Crenshaw realiza la primera formulación académica del concepto de interseccionalidad. Para graficar el concepto en tanto simultaneidad de opresiones, utiliza como ejemplo la encrucijada de opresiones, como una calle de cinco esquinas. A partir de tomar contacto

con algunas obreras que no habían sido contratadas por la conocida empresa General Motors, la autora argumenta la falta de perspectiva y la invisibilidad jurídica a la que se exponen estas mujeres. Se vislumbra de este modo, la discriminación sexista y racista en este caso donde la justicia obligaba a hacer una sola denuncia, es decir, o por discriminación de género, o por discriminación racista, pero no ambas a la vez.

Sostiene que no se puede dividir - en la vida se es mujer y negra al mismo tiempo- introduciendo que las problemáticas de la discriminación racial y el hecho de ser mujer potenciaban la situación de desigualdad, oprimiendo a una misma persona en simultáneo. Así, los planteos de Kimberlé Crenshaw (2012) son un aporte fundamental para pensar la práctica profesional y educativa en tanto nos permitirían “encontrar y reconocer mejor la base de las diferencias existentes entre la gente y negociar cómo se expresan estas diferencias cuando se construyen políticas grupales” (p.120).

Cabe destacar también, los aportes de Bell Hooks (2000) para pensar el enfoque interseccional y el rol de los feminismos en la academia, en tanto la autora sostiene que “(...) producir un cuerpo de literatura feminista junto con la exigencia de recuperar la historia de las mujeres fue una de las intervenciones más poderosas y exitosas del feminismo contemporáneo.” (p.42).

Sostenemos así que, el enfoque interseccional tiene una gran potencia, en tanto habilita enunciar, nombrar, hacer visibles cuestiones que se nos presentan como naturales. Es entonces por un lado un instrumento de lucha, si retomamos sus orígenes, y por el otro, una categoría de análisis que nos permite complejizar la intervención socioeducativa.

El proceso de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva de género crítica y un enfoque interseccional

El análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva interseccional y de género crítica conlleva en primer lugar, destacar la importancia de nuestra inserción en las instituciones educativas, sin desconocer que la escuela históricamente se ha caracterizado por ser un dispositivo de disciplinamiento de los cuerpos y de socialización desde las primeras infancias, en donde se evidencian las marcas que deja el patriarcado tanto en los cuerpos como en las subjetividades de los estudiantes. Este “deber ser” del binomio femenino-masculino, se expresa en estas instituciones a través de prácticas y discursos instaurados desde hace muchos años, que son aprehendidos y reproducidos por los niños, quedando no sólo en el ámbito educativo, sino también interpelando todas las esferas de la vida cotidiana. Sostiene María Eugenia Hermida (2018, p.3) que “la colonialidad es del poder, del saber y del ser. Se juega en nuestros gestos, en nuestra manera de sentir, en la forma en cómo nos sentamos, en lo que ni siquiera nos permitimos pensar.” En los últimos años, comenzó un proceso de problematización y desnaturalización de estas prácticas patriarcales, producto de la lucha de los movimientos feministas.

Las intervenciones a las que nos enfrentamos como trabajadoras sociales en el ámbito educativo se dan en un campo complejo de relaciones, muchas veces somos testigos de situaciones de violencia y discriminación por cuestiones de género, clase, etnia, edad, discapacidad, por nombrar algunas. Para trabajar estas cuestiones creemos que es necesario tener una perspectiva que permita deconstruir la idea de lo que se presenta como dado o natural. Entonces, el análisis interseccional nos permite, por un lado, dar cuenta de la simultaneidad de las múltiples opresiones y discriminaciones, de cómo estas se intersectan; y por otro lado permite pensarlas como formas de resistencias, no sólo de denuncia o de descripción.

Pero ¿qué sucede cuando las situaciones se vuelven complejas debido a la simultaneidad de opresiones, cuando estas se superponen en un mismo cuerpo, en una misma persona? ¿Qué herramientas nos brinda la perspectiva de género feminista? Estos sistemas de opresión se dan de manera específica y particular dependiendo del contexto. La apuesta entonces, es pensar cómo se aterrizan en ese cuerpo, de qué manera específica se expresan en la vida de las personas con las que trabajamos, niñas y jóvenes, para construir herramientas que permitan visibilizar e intervenir, desde una mirada alejada de esencialismos y binarismos.

En este sentido, resulta fundamental retomar los aportes de Rómoli y Marconi (2019), en relación con el género, para analizar cómo la institución educativa puede aportar a perpetuar tanto como a transformar las relaciones de poder. Diversos autores han abordado categorías a la hora de pensar en el currículum escolar. Por un lado, podemos mencionar el currículum explícito, que alude al diseño curricular. Está conformado por el contenido de los documentos oficiales que orientan el proyecto educativo, sus objetivos, sus contenidos y sus estrategias pedagógicas. Por otro lado, el currículum implícito u oculto, refleja la dimensión educativa de la enseñanza que va en paralelo a la oficial, que provoca sutilmente efectos en los estudiantes y se produce en general a través de prácticas. Está constituido por los mensajes de textos escolares, expectativas de comportamientos, estereotipos de género, creencias, mitos, principios, normas, rituales, prácticas y estrategias que se transmiten y se aprenden en la escuela pero que no son explícitas. Por último, el currículum omitido, evadido o nulo, conformado por temas de los que no se habla, lo que no se enseña en la escuela, elementos faltantes y significativos. Son opciones que no se les proporcionan a los estudiantes.

Para profundizar la caracterización del proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario también hacer mención al programa de Educación Sexual Integral (ESI) que rige para todo el territorio argentino y que se encuentra normatizado en la Ley Nacional N°26.150 (2006), que lleva el mismo nombre. Este programa garantiza el derecho de todas las personas a recibir una educación sexual integral, que incluya no sólo aspectos biológicos, sino también psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Este derecho conquistado es para nosotras como equipo de cátedra, una herramienta fundamental al momento de diseñar una propuesta pedagógica para la formación en el Profesorado, dado que la ley retoma y sintetiza muchas de las banderas y postulados centrales de los feminismos. Se convierte así, en una herramienta de lucha, de exigencia de garantía de derechos y de revisión de prácticas y nociones que obstaculizan el pleno ejercicio de los mismos.

En esta línea, la transversalización de la perspectiva de género crítica, del enfoque interseccional y también de los principales postulados de la ESI, nos permiten concebir a la escuela como territorio estratégico en el que apostar a construir una ciudadanía plural y democrática. La ESI también, como herramienta de emancipación pedagógica insustituible en las trayectorias educativas (Brener, 2022).

Como docentes del Profesorado en Trabajo Social creemos urgente la apuesta por deconstruir las desigualdades entre los géneros en el ámbito de inserción educativo, a partir del desarrollo de propuestas educativas que tensionen el imaginario de niñas, jóvenes y familias, en dirección a la construcción de igualdad de oportunidades y a la equidad. Poner en cuestión ciertas escenas y ciertos discursos, interpelarlos, se vuelve fundamental a la hora de cuestionar los privilegios de un género por sobre los otros. Por ejemplo, podríamos revisar los materiales con los que trabajamos a partir de algunas preguntas: ¿están incluidas en la literatura creaciones de autores de diversas identidades de género?; ¿estamos incluyendo, cuando leemos sobre historia, a las mujeres que fueron importantes en ella?

Si trabajamos desde una perspectiva de género crítica e interseccional, la diversidad es un eje central, pero no podemos desconocer, como resaltamos más arriba, que la escuela como institución tiene en sus orígenes objetivos vinculados con la homogeneización de la población. En nuestro territorio, los pueblos originarios, gauchos, inmigrantes de ciertas nacionalidades, pobres, etc., eran considerados “menos valiosos”, constituyéndose en poblaciones cuya identidad se invisibilizaba y/o intentaba eliminarse. Hoy, en el sistema educativo, contamos con diversos documentos que persiguen el reconocimiento de la diversidad y su puesta en valor. Podemos mencionar, como ejemplos, la *Comunicación 8/12, “Promoción de prácticas escolares libres de estigma y discriminación”* (DGCyE, 2012), la *Comunicación 6/15, “Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires”* (DGCyE, 2015), o la *Comunicación Conjunta 1/23, “Actualización de la guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar”* (DGCyE, 2023).

Esta última comunicación conjunta (DGCyE, 2023), se constituye en una herramienta clave para pensar la construcción de estrategias de intervención ante diversas situaciones que pueden acontecer en el espacio educativo. No se trata de una receta de pasos a seguir, sino más bien de diferentes aportes conceptuales y procedimentales que posibilitan la problematización de las situaciones, la deconstrucción de prácticas y discursos que vulneran derechos y la creación de acciones interdisciplinarias e intersectoriales para garantizarlos.

La perspectiva interseccional nos permite potenciar nuestras intervenciones y nuestras propuestas pedagógicas para pensar escenarios más equitativos considerando la diversidad propia del encuentro con otros. En esta línea, la Comunicación Conjunta 1/23 (2023), constituye un “piso común” del cual partir para pensar las intervenciones, basado fundamentalmente en cuatro enfoques que se abordan de manera integral en este Seminario: *enfoque de derechos, enfoque de género, enfoque interseccional y enfoque constructivista*.

Algunos ejemplos posibles al momento de pensar las intervenciones socioeducativas implican considerar, si citamos para conversar, ¿será a “los padres” o será a las familias? Si estamos hablando de alfabetización, ¿tenemos familias que están alfabetizadas en otros idiomas? Si abordamos un cuento (por ejemplo “Hansel y Gretel”), ¿estamos teniendo en cuenta que quizás les niñas vivan en condiciones de pobreza y la historia pueda movilizar temores o preocupaciones en ellos? Además de las mencionadas anteriormente, consideramos que hay otras intervenciones que se encuentran alineadas con la perspectiva interseccional. Por ejemplo, la participación en las mesas barriales y, en casos en que no estén conformadas, el necesario impulso para su creación por parte de los profesores en Trabajo Social.

A su vez, los planteos de Virginia Bonatto (2020) nos permiten enfatizar en la convicción ético-política de que la perspectiva de género crítica y el enfoque interseccional ocupan un lugar central en la formación disciplinar:

De un lado, la demandas de las y los docentes en formación se ubica en el eje del *saber hacer*, con el fin de disponer de herramientas para abordar situaciones concretas en las aulas, que ponen en juego la dimensión sexo-genérica, y el propio cuerpo, como espacios de conflicto. Y, del otro, ese saber práctico que involucra al género se tensiona con el espacio exclusivamente teórico que, de acuerdo con la misma demanda, debería ocupar dentro de la academia. (p.42).

Hasta aquí hemos desarrollado no solo los principales aportes del enfoque interseccional, sino cómo este se convierte en una herramienta fundamental para pensar la formación de los profesores en Trabajo Social, así como la futura intervención y/o el ejercicio docente. En este sentido, apostamos a construir intervenciones en el ámbito educativo, desde una perspectiva de género crítica que promueva la reflexión y propicie prácticas más equitativas, de acceso a derechos, y que cuestionen el binomio varón-mujer impuesto por la sociedad.

Asimismo, enfatizamos en la democratización de las relaciones sociales en los ámbitos educativos con la intención de lograr un hacer y un decir en equidad en el marco tanto de las intervenciones profesionales como de los ejercicios docentes. Creemos que ambos espacios pueden ser herramientas que habiliten el reconocimiento de identidades y experiencias diversas o, pueden ser todo lo contrario. De allí la importancia de producir interpelaciones en este sentido, en las aulas, con los estudiantes.

Conclusiones

A modo de conclusión, nos interesa retomar algunos puntos centrales trabajados en el capítulo en torno a potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los profesores en Trabajo Social desde una perspectiva de género crítica e interseccional. A su vez también, nos interesa

retomar la voz de les estudiantes que han transitado el Seminario y han expresado sus sentipensares y valoraciones en un cuestionario anónimo al finalizar la cursada.

En primer lugar, destacar que se trata de una profesión (tanto la Licenciatura como el Profesorado) feminizada. Podemos dar cuenta que, en su mayoría, les estudiantes que cursan esta materia son personas con identidades feminizadas, graduades de la Licenciatura de Trabajo Social. En este sentido, hacemos hincapié en la feminización de la profesión de Trabajo Social y específicamente de las tareas de docencia, para quienes cursan el Profesorado. Las concepciones desarrolladas en este capítulo, permiten caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y poner el énfasis en la concepción socialmente aceptada por la cual, en muchas situaciones, ambas profesiones son relegadas a lo emocional, a la escucha, al cuidado, al acompañamiento, en definitiva, tareas asociadas a las identidades feminizadas.

En segundo lugar, es pertinente resaltar que todes mencionaron que esta materia es el primer acercamiento académico en la carrera a la perspectiva de género, como así también a pensar las intervenciones propiamente dichas. De estas encuestas realizadas, la mayoría refirió que los aportes tanto de la interseccionalidad como del pensamiento situado de las intervenciones desde una perspectiva de género, son fundamentales porque permiten repensar no sólo las prácticas profesionales, sino también las cotidianas e interpersonales. Estas expresiones se condicen con las expectativas expresadas en relación con la cursada de este Seminario, en tanto la mayoría hizo hincapié en la necesidad de compartir saberes, construir herramientas para trabajar colectivamente y hacerlo desde una perspectiva de género.

Por otro lado, cabe destacar que este Seminario se propone brindar herramientas para desnaturalizar y problematizar lo instituido en la socialización y llevarlo al ámbito profesional, para ello creemos que, desde el Trabajo Social, tanto en la Licenciatura como en el Profesorado, es propicio conocer los aportes de los feminismos como una herramienta para la intervención. Nuestra intención es que lo trabajado a lo largo de este capítulo y de las cursadas, acerca de la interseccionalidad, la corresponsabilidad de las instituciones, las intervenciones en el ámbito educativo, la perspectiva de derechos, la perspectiva de género crítica, nos permitan construir herramientas útiles para el intercambio en las clases y en la práctica misma, pero sobre todo que nos permitan comprender a los sujetas/es/os con les que trabajamos desde una mirada diversa, integral y lo menos prejuiciosa posible.

Por eso recalcamos, que en el ejercicio profesional en todos los ámbitos donde nos desempeñamos, incluido el ejercicio en la docencia, les trabajadores sociales contamos con un saber específico y nos encontramos diariamente en un campo con problemas complejos, por ello desde este Seminario buscamos compartir y construir herramientas para reflexionar a partir de una mirada crítica que permita analizar y situar esas complejidades, desde una perspectiva de género interseccional.

Retomamos entonces los aportes del enfoque constructivista (DGCyE, 2023) en tanto, sostenemos la importancia de construir colectivamente conocimiento sobre una forma particular de abordar los problemas sociales y la enseñanza en el ámbito educativo, como desafío que invita a reconocer los propios prejuicios y estereotipos de género, para deconstruirlos, ponerlos en

palabras y diseñar estrategias que amplíen y garanticen derechos en pos de la equidad de género. Cambiar la "posición de la lente", situarse en las particulares trayectorias biográficas, permite dar cuenta de ese transitar las instituciones con ciertas "etiquetas" y marcas de género y raciales que se traducen en violencias (Hermida, 2018). Se vuelve fundamental entonces recuperar los saberes, prácticas y ejercicios de los feminismos como una oportunidad para la pregunta, la empatía y la desnaturalización de las desigualdades.

Referencias

- Bonato, V. (2020). El género en la formación docente en Letras y en las aulas. Tensiones y paradojas. En S. Abel et al (Eds.), *Silencios y Excepciones. Géneros y deberes en la formación docente*. Grupo Editor Universitario.
- Brener, G. (2021). La ESI como pedagogía del cuidado. En L. Velasco (Comp.). *ESI: pensares, recorridos y desafíos. A 15 años de las leyes de Educación Sexual Integral*. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Carreño, M.S y Cabral, N. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. *Entredichos. Intervenciones y Debates en Trabajo Social*. Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de La Plata.
- <http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2020/05/12/ensenar-y-aprender-en-tiempos-de-pandemia/>
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En R. L. Platero (Ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. (pp.87-122). Bellaterra.
- DGCyE. (2012). Comunicación 8/12. Promoción de prácticas escolares libres de estigma y discriminación. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/psicologia-comunitaria-y-pedagogia-social/direccion-de-psicologia>
- (2015). Comunicación 6/15. Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/psicologia-comunitaria-y-pedagogia-social/direccion-de-psicologia>
- (2023). Comunicación Conjunta 1 /23. Actualización de la Guía de Orientación para la intervención en situaciones Conflictivas en el escenario escolar. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/psicologia-comunitaria-y-pedagogia-social/direccion-de-psicologia>
- DiPietro, P. (2020). Género, transgénero, y postgénero en las políticas del cuerpo y las disidencias en las Américas Latinas. Seminario de Especialización. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Falquet, J. (2022). *Imbricación: más allá de la interseccionalidad: mujeres, raza y clase en los movimientos sociales*. Madreselva.

- Hermida, M.E. (2018). *Habitar las instituciones. Habitar las instituciones: notas para una intervención social -otra en contextos de colonialidad*. Instituto de Estudios Críticos en Humanidades, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody: passionate politics*. South End Press.
- La Colectiva de Río Combahee. (1989). Una declaración feminista negra. En C. Moraga y A. Castillo (Eds.), *Esta Puente Mi Espalda: Voces de mujeres Tercermundistas en los Estados Unidos* (pp.172-187). Ism Pres.
- Ley Nacional 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. Recuperado de <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Maffía, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En C. Korol (Ed.), *Feminismos populares: Pedagogías y políticas* (pp.139-157). El colectivo.
- Rómoli, G. y Marconi, A. (2019). *Género y Trabajo Social. Reflexiones sobre la perspectiva de género en la intervención profesional*. EDULP.

CAPÍTULO 5

Jóvenes, escuelas y ciudadanías. Aportes desde una experiencia de formación docente

*Mónica G. Ros, Elba Burone, Ana Julia Caporale
y Mariano Maldonado*

Introducción

Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social constituye la única asignatura de formación en didáctica del Profesorado en Trabajo Social. De allí que consideramos imprescindible tomar como objeto de análisis, problematización e intervención al campo de la formación en ciencias sociales y, específicamente, a la enseñanza de ella como práctica político-cultural, situada e histórica, asumiendo el desafío de abordar las prácticas de enseñanza en toda su complejidad, como objeto de comprensión y análisis. Ello requiere situar la enseñanza y el trabajo docente en los contextos institucionales y curriculares en los que dichas prácticas acontecen, de modo complementario con otros espacios curriculares de la carrera.

Desde esta perspectiva, la materia se propone habilitar una lectura de las prácticas habituales de enseñanza del campo de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria, que posibilite problematizar los sentidos y las lógicas que operan en las decisiones que toman los y las docentes en sus contextos de intervención profesional, referidas a la formación ciudadana de los y las jóvenes, ámbito de inserción específico del/de la Profesor/a en Trabajo Social. Este último se expresa en el eje curricular transversal de Construcción de Ciudadanía, Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía.

Los Propósitos que nos planteamos, entonces, suponen recuperar algunos conceptos amplios en relación a la intervención y la reflexividad, que en parte son un bagaje con el que los y las estudiantes del profesorado ya cuentan en su trayectoria de la licenciatura, pero tratando de inscribirla en la especificidad que estos procesos de reflexión e intervención adquieren en las prácticas de enseñanza desde la *posición docente*. Sobre todo, porque la escuela no es un ámbito ajeno a los y las trabajadores/as sociales como espacio de intervención, tampoco las juventudes o las infancias como grupos sobre los que reflexionan e intervienen desde sus otras prácticas profesionales.

En esta clave de articulación de una perspectiva analítica situada en las prácticas de enseñanza, se focaliza como trabajo central a lo largo de la cursada la producción grupal de una

secuencia didáctica que aborde un tema/problema dentro del eje curricular transversal antes mencionado. El trabajo de diseño de la enseñanza como tiempo de lectura situada, reflexiva y posicionada en la intervención docente supone el diálogo con el campo de las Ciencias Sociales, con los saberes curriculares, con el mundo social contemporáneo y con la experiencia de los y las jóvenes en la escuela como horizontes político-pedagógicos en los que se construye y se *hace carne* una propuesta. En esta línea intentamos situar en el presente capítulo algunas dimensiones centrales de la tarea reflexiva en las prácticas docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria.

¿Qué tipo de saber se produce en la reflexión en/para la intervención en las prácticas docentes?

Las nociones de *reflexión* e *intervención* son dos categorías que han atravesado los debates del campo de la formación docente y de la didáctica. Además, han tenido cierta incidencia en el terreno de las políticas educativas, desde mediados de los '80 y durante los '90, en el contexto de la construcción de una crítica generalizada a la racionalidad técnica como matriz hegemónica en el campo de la Didáctica y, también, en las prácticas institucionalizadas de enseñanza.

Se produjeron diversos desarrollos teóricos en torno de la reflexión de los y las profesores/as y su relación con las prácticas de enseñanza: la profesionalización docente, los y las profesores/as como intelectuales reflexivos, el/la docente como investigador/a de su propia práctica, entre otras perspectivas que desde diversos marcos contribuyeron a pensar qué y cómo se configura la práctica docente⁴.

Elegimos asumir una perspectiva de *reflexión en la práctica para la reconstrucción social* que conceptualiza la *reflexión* de la siguiente manera:

La naturaleza de la reflexión está orientada a la acción, es social, política y producto de la praxis en tanto acción informada y comprometida (...) La reflexión es una práctica que posibilita la transformación de la materia prima de nuestras experiencias en determinados productos (comprensiones, compromisos y acciones) que son la expresión del poder de reconstruir la vida social. Ello requiere el análisis profundo de las situaciones sociales e históricas que la enmarcan y, a su vez, el estudio de sus consecuencias. Así considerada, la reflexión no puede ser concebida como un mecanismo o ejercicio puramente especulativo en la construcción de interpretaciones o significados. En todo

⁴ Algunos desarrollos teóricos a retomar para profundizar sobre este punto podrían ser las perspectivas anglosajonas (Fenstermacher, Sthenhaus, Elliot, Eisner, Schon, Iston y Zeichner) y la producción española (Pérez Gómez y Angulo Rasco, entre otros).

caso, en el poder de analizar y a la vez transformar las situaciones; expresa el ser humano su capacidad de agenciamiento en tanto productor de la historia, sin que ello signifique perder conciencia de ser a su vez producto de ella. (Kemmis, 1999, p.108)

Desde esta perspectiva, planteamos que la *reflexión* es una condición constitutiva de la intervención de los y las docentes en las prácticas de enseñanza en tanto suponen la construcción de un conocimiento personal y situado en el que se articula pensamiento y acción, comprendiendo su mutua determinación en las prácticas. Conllevan la producción de conocimiento situado, se ubica en la dimensión de los acontecimientos y de la experiencia, supone la atención a lo emergente y singular que en ellas se despliega.

Esta *reflexión* en tanto situada (en la *intervención*) está orientada socialmente, asume la condición de intencionalidad de las prácticas de enseñanza y es por ello, político-ideológica. Se orienta tanto a la inteligibilidad de las prácticas, en términos de que se propone comprender o examinar las condiciones (de orden material y discursivo) que organizan la acción y sus *efectos* en nuestras maneras de pensar las prácticas -ello remite a las posiciones docentes subjetivadas que se construyen en las trayectorias y biografías escolares y en los contextos de socialización profesional (habitus como sistema de percepción y acción), develando su conformación histórico-social-, como a la construcción de *criterios de actuación* que permiten materializar la dimensión intencionada de las prácticas de enseñanza hacia la transformación/emancipación.

En tanto comprensiones situacionales, los procesos reflexivos suponen una conversación tanto con la situación como con los presupuestos subjetivos que orientan nuestro pensamiento y acción en un escenario concreto. Ello implica comprender que, al mismo tiempo que la práctica, la reflexión es también contingente y determinada en términos socio- históricos que se expresan en la asunción de perspectivas idiosincráticas que permean las lecturas de las que disponemos.

El saber disciplinar/académico abre un campo de diálogo, participa conjuntamente con los saberes que emergen de los procesos reflexivos de los y las docentes en la construcción de saber sobre la enseñanza. De esta manera, la noción de *reflexión/reflexividad* de las prácticas nos permite repensar no sólo las perspectivas de formación docente, sino que abreva en otro modo de comprender las prácticas de enseñanza y el *saber* y el *hacer docente* en ellas.

Sostenemos, además, que la enseñanza como práctica social está atravesada por

(...) necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. Como práctica política, remite a la esfera de lo público y, por ello, sólo puede entenderse, en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forma parte. Se trata de una práctica sostenida sobre procesos interactivos múltiples que, sin embargo, al menos en algún sentido, siempre cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que maestros y profesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo; el problema del conocimiento, ¿cómo se comparte y construye en el aula? (Edelstein, 2011, p.106).

¿Sobre qué reflexionamos los y las docentes?

El debate sobre la reflexividad en las prácticas docentes ha cobrado gran centralidad desde la década del 80 en nuestro país. Es relevante señalar que no se trata sólo del valor y aporte de dicha reflexión al cambio de las prácticas de enseñanza sino de las condiciones y posibilidades que habilitan que los y las docentes se conviertan en agentes de determinación de los sentidos de dichas transformaciones y autores colectivos de saberes relevantes para su comprensión. Esto se vuelve una dimensión central de los procesos reflexivos que es necesario promover en los procesos de formación además de en las condiciones del ejercicio profesional.

Entonces, una primera aproximación a la pregunta “¿sobre qué reflexionamos los y las docentes?” podríamos realizarla desde algunas perspectivas que enfatizan que la reflexión debe alcanzar todo aquello que atañe al campo decisional de las prácticas docentes. Pero aquí nos quedamos nuevamente con la fuerza prefigurativa que las condiciones del trabajo docente tienen sobre aquello que configura su hacer y su identidad. En líneas generales, los y las docentes participan poco de los debates sobre las políticas educativas o las definiciones curriculares que luego, en las prácticas docentes, se supone deben habilitar en su concreción en la enseñanza.

Algunas limitaciones de esta perspectiva:

- Cuando la reflexión se acota a pensar la propia actividad docente con el objeto de reproducir en la práctica lo que la investigación presume como correcto/deseable;
- Cuando se acota al debate en relación a los fines-medios y no incluye la discusión sobre los fines, los valores y la esfera ético-política de la enseñanza;
- Cuando la reflexión se acota a la propia intervención y las de los y las estudiantes y excluye las condiciones sociales de la escolarización;
- Cuando la reflexión se circunscribe a la acción individual y no se reconoce como práctica social en la que el colectivo docente aborda un conjunto de problemáticas vinculadas a su quehacer.

Cuando se hace referencia a la acción docente, se la contextualiza fundamentalmente en el aula, que aparece como microcosmos del hacer. Espacio privilegiado donde se despliega la acción, lugar casi único donde se la constriñe (Furlán y Remedí, 1981). Se desconoce con frecuencia que en su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extra-didáctico que inscriben en la estructura y dinámica institucional, que amarran a los actores a una historia social compartida. Se establece una suerte de equivalencia entre enseñanza e intimidad del encuentro entre docentes y estudiantes, como si se tratara de un lugar autorregulado, en el que sería posible el ejercicio de al menos una cuota de control.

Sin pretender disociar las prácticas docentes de sus procesos de reproducción, este enfoque profundiza la escisión entre deliberación político-pedagógica y concreción didáctica, desconociendo la producción social de las prácticas docentes y simplificando la complejidad de los

vínculos pedagógicos que se construyen en el aula. También perpetúa la división entre *teóricos* y *prácticos* y las jerarquías de los saberes en el campo educativo⁵.

Una segunda aproximación a nuestra pregunta, en cambio, pretende hacer énfasis en los procesos de transmisión y apropiación de saberes que definen a la enseñanza. Es decir, pensar el campo en el que se inscribe y define como dimensión constitutiva de la concreción de un proyecto político-pedagógico en el que las prácticas de enseñanza se asumen como apuesta ética en el marco de las prácticas históricas y culturales de *repartir la herencia*.

La enseñanza supone procesos de transmisión de un conjunto de saberes que se consideran relevantes, pertinentes y necesarios al mismo tiempo que la producción de un diálogo cultural que habilite la construcción de subjetividades. En palabras de Cornu (2004):

(...) Transmitir un "saber", transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. "Construir" al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto. Es no sólo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer. (pp. 27-28)

Esta tarea supone la puesta en acción de una intencionalidad que está, necesariamente, situada históricamente y conformada/regulada por condicionantes contextuales que la determinan.

Retomando las reflexiones previas y a modo de síntesis, asumimos una perspectiva conceptual de las prácticas de enseñanza en las que:

1. La tarea de enseñar que desarrollan los y las docentes forma parte de los procesos de *transmisión cultural* entre generaciones que se dan en el seno de una sociedad, en un contexto socio-histórico determinado y en el marco de proyectos político-pedagógicos disputados. Transmisión que no implica repetición o reproducción de aquello que se transmite, sino también posibilidad de creación de algo nuevo.
2. Los procesos educativos y de enseñanza son entendidos como procesos intencionados de formación de sujetos. No de transferencia de unos contenidos, sino de conformación de formas de ser y estar siendo sujetos sociales, subjetividades -podríamos pensar, por ejemplo: domesticadas, solidarias, críticas, individualistas, meritocráticas, emancipadas-; o, retomando a Freire, como procesos de humanización de quienes vienen al mundo como recién llegados/as.
3. La relación pedagógica entre generaciones, entre sujetos, entre docentes y estudiantes es de central relevancia, en tanto relación que asumiremos desde el lugar de educadores/as como la intención de armar, producir o desatar vínculos de reconocimiento, de

⁵ Para profundizar sobre esta dimensión de análisis ver: Suárez, D. (2007) Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática en la escuela.

autoridad, de confianza, de diálogo, que se dan y se construyen en un espacio y tiempo compartido con otros/as.

A la reflexión docente, entonces, importa entenderla como reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos que participan en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos y condiciones implicados. Ello significa incluir simultáneamente como objeto de análisis:

- Un núcleo vinculado a pensar las prácticas de transmisión y a los procesos de producción del conocimiento social en la escuela y a las estrategias que habilitan experiencias de construcción del conocimiento y aportan, por lo tanto, herramientas para fortalecer las identidades de los y las jóvenes y sus prácticas de participación social. Ello supone la reflexión sobre los contenidos y su presentación a fin de promover la comprensión y apropiación por parte de los y las estudiantes; la posibilidad de aplicación de estrategias concretas que han sido sugeridas por la investigación sobre la enseñanza; la consideración de intereses, ideas previas, procesos de desarrollo cognitivo por parte de los y las estudiantes, entre otros.
- La reflexión sobre los contextos sociales e institucionales de la escolaridad, las tensiones en el campo de las políticas educativas, los procesos de deliberación y concreción curricular, entre otros.

En el marco de estas conceptualizaciones nos interesa recuperar la reflexividad docente en torno de la noción de *construcción metodológica*, como producción que

(...) deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos, y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por parte del docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones del mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica. (Edelstein, 1996, p. 85)

Construcción que al mismo tiempo da cuenta de una elaboración asociada a la recontextualización que realizan maestros/as y profesores/as, de los diseños curriculares que operan como regulaciones más generales de sus prácticas (macro decisiones). Ello supone pensar la relación entre el campo del conocimiento disciplinar y los contextos, sentidos y sujetos de la enseñanza, e implica asumir una diversidad de enfoques, la inclusión de los modos de producción del conocimiento, su génesis y desarrollo, entre otros.

Estas dos dimensiones de conformación de las prácticas docentes se derivan de un conjunto de decisiones que son, al mismo tiempo, opciones de orden político-pedagógico, epistemológico y ético, y que tienen, por lo tanto, consecuencias y derivaciones metodológicas. La

construcción metodológica concretiza el proceso de mediación pedagógica, habilitando un modo de relación de los y las estudiantes con los saberes (sociales y del campo de las Ciencias Sociales), de establecer vínculos intersubjetivos y de comprensión colectiva del mundo social.

Por último, una tercera aproximación a la pregunta planteada, y de vital importancia para el recorrido propuesto por el presente libro, pone el foco en plantear algunos rasgos o dimensiones amplias desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales que pueden contribuir a configurar una zona común de interrogación en la formación docente en el Profesorado en Trabajo Social.

Pensar y enseñar Ciencias Sociales exige una visión plural de la ciencia, la cultura, la política y la ideología, con miras a subrayar sus procesos de transformación y su impacto en el alcance de una mejor calidad de vida social y planetaria. Ello en un contexto en el que la escena del aula en la escuela ha sido tensionada por demandas y desafíos diversos, y transformada por procesos históricos, políticos, culturales y sociales que, en las últimas décadas, han dejado huellas en la cotidianeidad de las prácticas escolares.

En las sociedades contemporáneas, la institución escolar ve fuertemente desafiadas sus prácticas y mecanismos de producción de subjetividad. Tal como plantean las autoras

Se afirma que la escuela está en crisis y sostenemos que parte de esa crisis tiene que ver con los procesos de transmisión y de enseñanza, de allí la necesidad de revisar los saberes que circulan en el sistema escolar [...] Si dicha tarea ha mutado notablemente, como todos afirman, es probable que las bases del saber formalizado y transmitido en los espacios de formación docente hoy resulten insuficientes, así como el aprendizaje práctico y la socialización profesional entendida como mera acumulación de años. (Alliaud y Vezub, 2015, p.113)

Esta afirmación posibilita ampliar el campo de interrogación que nos permite debatir los criterios en torno de los cuales se definen y delimitan los saberes culturales relevantes para la enseñanza. Esto supone la necesidad de realizar una lectura del contexto político y social contemporáneo en el que se inscriben las prácticas de enseñanza, la relación entre jóvenes y escuela y los vínculos entre docentes y estudiantes. Ello, de modo de no reducir el debate a los límites de las disciplinas académicas.

La conflictividad que asumen las definiciones curriculares en las prácticas docentes da cuenta del impacto de transformaciones profundas en los modos de producción, circulación y legitimación del conocimiento en las sociedades contemporáneas, relativos a la aceleración de los procesos de producción del conocimiento, así como a su deslocalización de los territorios, las instituciones exclusivamente educativas tales como la escuela y los soportes anclados al libro de texto (Barbero, 2002).

Se torna imprescindible proponer y acompañar un debate crítico que analice los problemas de la sociedad y sus relaciones políticas, económicas, éticas y culturales, en un ámbito global y conflictivo. Los cambios epocales del mundo actual tienen gran significación en una

perspectiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales que privilegia la formación de *un sujeto crítico y humanizado*.

Anteriormente hemos arribado a una caracterización de la enseñanza como una práctica política, deliberada e intencional, situada en un momento histórico particular, relacionada a la *transmisión cultural* y la formación de sujetos ciudadanos. Este reconocimiento, vinculado al carácter eminentemente político de la enseñanza, supone asumir que las modificaciones en las condiciones de los escenarios escolares actuales es un problema central en el campo de la formación docente.

La enseñanza de las Ciencias Sociales no se orienta sólo a promover la construcción de un cierto tipo singular de racionalidad, sino también a la formación de sensibilidades y comportamientos en las relaciones intersubjetivas de los seres humanos, centralmente en el espacio de construcción de ciudadanía en el que los problemas y prácticas se enuncian. Conlleva la construcción de lógicas de trabajo con el conocimiento de la realidad social que nos permitan ampliar su comprensión a partir de estrategias de producción de saberes - articuladas con los modos de conocer de las Ciencias Sociales- colocando a los y las estudiantes en un papel de constructores de conocimiento situado, junto con sus docentes.

La enseñanza para la comprensión crítica del mundo social

¿Qué saberes y modos de conocimiento de la realidad social singulares de nuestro campo - Trabajo Social- pueden promover una comprensión crítica del mundo social complejo que nos rodea y de las lecturas que portamos docentes y estudiantes?

Éste se ha transformado en el interrogante principal a partir del cual vamos desarrollando, en el marco de nuestra materia, una agenda inicial de problemas en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La apuesta es a que esta agenda nos acompañe y se retroalimente en el proceso de diseño de la secuencia didáctica que los y las estudiantes abordan de manera grupal, proponiendo un diseño situado en el contexto de la enseñanza en el espacio curricular transversal de Construcción de Ciudadanía, Política y ciudadanía y Trabajo y ciudadanía, para el cual habilita el título de Profesor/a en Trabajo Social.

Para ello, desarrollamos ejercicios de análisis de los diseños curriculares del nivel en la Provincia de Buenos Aires, de las biografías escolares de los y las estudiantes, propuestas de enseñanza documentadas, materiales educativos producidos sobre algún eje relevante, entre otros. Consideramos que esto nos ubica en el campo de la reflexión docente, centralmente en el ámbito relativo a la práctica del diseño de la enseñanza, aun cuando asume pensar las implicancias de la temporalidad de la intervención y la lectura crítica, dimensiones que se profundizan más avanzada la carrera, en el contexto de las Prácticas de Enseñanza propiamente dichas.

Proponemos en el espacio de la materia el cruce jóvenes/prácticas sociales/ciudadanías como campo amplio desde el que pensar las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales, invitando a los y las estudiantes a situarse frente a las complejidades y los retos que el escenario

histórico impone a los procesos educativos. Ello supone invitar a una interrogación que los y las coloque como sujetos de conocimiento desafiados por la comprensión del mundo que les rodea y que habiliten, a futuro, el desarrollo de prácticas fundadas y significativas como docentes en diversos ámbitos educativos.

Abordar el ejercicio del Trabajo Social desde un enfoque docente es aún hoy un desafío que año tras año continuamos desandando y problematizando al interior del equipo de cátedra, en diálogo con la coordinación del Profesorado, los y las docentes de las otras asignaturas y junto a los y las estudiantes. Parte de las motivaciones que han inspirado este capítulo tienen que ver con esa tarea que consideramos novedosa y que ha ampliado los horizontes hacia la intervención profesional docente.

Las diferentes cohortes de estudiantes del Profesorado en Trabajo Social que han transitado la materia desde el año 2018 han contribuido a construir respuestas/apuestas para la enunciación de un primer mapa de saberes relevantes para pensar las prácticas de enseñanza en el tramo de Construcción de Ciudadanía en la Escuela Secundaria.

Nuestro interés radica en la hipótesis de que el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social es una construcción abierta y permanente desde el aporte colectivo y el trabajo institucional desde el inicio del Profesorado.

Citamos a continuación algunos fragmentos de las producciones finales grupales en las que se enuncian ejes y/o perspectivas que se reconocen como miradas singulares del campo del Trabajo Social. Desde ellos podemos reconocer temas y nudos problemáticos, recurrentes en los diferentes años, tales como: desnaturalización de las desigualdades sociales; prácticas sociales colectivas; promoción y reconocimiento de los derechos humanos; educación sexual integral; género y diversidad sexual, interculturalidad, ciudadanía y participación juvenil, entre otros:

El Trabajo Social se encuentra abocado fuertemente a la defensa de los derechos sociales, económicos, culturales, humanos y cuenta con un saber específico en este campo de intervención y de conocimiento.(...) Tiene mucho que aportar en la comprensión y análisis situado de las prácticas sociales, la cotidianidad, los atravesamientos de las relaciones de poder, el pensamiento desde la complejidad de lo social; la visibilización y desnaturalización de desigualdades sociales y económicas de modo tal que contribuyan a generar con los jóvenes un verdadero proceso de construcción ciudadana, trascendiendo su sentido clásico abstracto e idealista para situarlo en los múltiples determinantes que conforman el campo propio de su ejercicio. (Rizzo, 2020, p.1)

[...] trabajar en torno a los Derechos Humanos puede habilitar a lxs jóvenes a pensar y constituirse como sujetos de derecho en todos los espacios donde transcurre su cotidianidad y para con el resto de las personas. Nos interesa asumir una perspectiva de educar “en y para” los derechos humanos, pensando a les jóvenes en un sentido relacional, pero también como posibilidad, en el sentido del “poder hacer”, y del reconocimiento de sus capacidades como sujeto. (Duré y Torres, 2020, p.4)

[...] enseñar Ciencias Sociales y Construcción de Ciudadanía adquiere características particulares según el aporte disciplinar de cada campo de conocimiento específico. En este sentido, como profesoras en trabajo social consideramos que el aporte está enmarcado en supuestos irrenunciables de la profesión: el trabajo desde una mirada integral, transversal, situada y desde una perspectiva de Derechos Humanos, géneros, diversidad y anti adultista. Desde dicha perspectiva de Derechos Humanos, nos asumimos garantes del derecho a la Educación, en el ámbito de la escuela y de la materia, ya que como docentes y agentes estatales, tenemos la responsabilidad indelegable de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan el reconocimiento y ejercicio de derechos de todos los estudiantes. Como lo expresa el Diseño Curricular (2007, p.31) en tanto las acciones de los sujetos, individuos o colectivos, transforman los contextos. El reconocimiento de la capacidad de poder hacer de los sujetos es el primer paso en la asunción de los otros como interlocutores legítimos. Desde el enfoque de derechos se concibe a todo ser humano como sujeto de derecho. Particularizando en la escuela este enfoque conlleva el mutuo reconocimiento de los actores institucionales. (Arrechea, Guido Lavalle, Larrouy y Vela, 2022, p.5)

[...] Una enseñanza crítica incluye la invitación a formular y sustentar juicios de valor a partir del conocimiento, lo cual contribuye a la construcción de una conciencia histórica en la que cada sujeto podrá interpretar el pasado y el presente para posicionarse hacia el futuro. En ese sentido, es importante que la escuela ofrezca oportunidades de ampliar, enriquecer y tamizar argumentativamente los discursos socializadores que los jóvenes reciben en su entorno, ofreciendo conceptos y explicaciones que puedan cuestionar, reordenar y trascender las comprensiones ingenuas. (De Marzo, Garmendia, Giovannone y Guerreiro, 2022, p.5)

[...] en el diseño de esta propuesta, adscribimos a una didáctica con perspectiva de género, tomando conceptos troncales. Se propone con este trabajo contribuir al reconocimiento de la problemática de discriminación, brecha salarial y equidad de género en el ámbito laboral. Asimismo, asumiendo que la formación ciudadana está comprometida con valores éticos y democráticos, como trabajadores sociales en la docencia sostenemos que debemos fortalecer y co-participar en la formación de los y las estudiantes a partir de un análisis crítico de las condiciones históricas, políticas, sociales y culturales de la mujer respecto al ámbito laboral (primeramente); promoviendo la capacidad de poder hacer, discutir y participar, desarrollando un pensamiento crítico mediante el análisis de situaciones que pongan en juego las relaciones de poder, dentro y fuera del ámbito laboral. De esta manera, nos posicionamos como educadores-transformadores de una realidad, con una tarea intelectual, política y ética, que luche frente a las diferentes situaciones de poder asimétrico, encarando situaciones críticas- propositivas. (Liceaga, Obando Loayza y Renzo, 2019, p.3)

[...] podemos asumir unas primeras posiciones en relación a las prácticas educativas y procesos de formación social a través de la enseñanza. En primera instancia, resaltamos a la interculturalidad como concepción y perspectiva para

la formación de los/as adolescentes en torno a la ciudadanía, lo cual significa que en el escenario escolar se considere el tratamiento de la diversidad, las visiones de y sobre los/as otros/as. Esto conlleva, en segunda instancia, a retomar un enfoque de derechos que incluya las prácticas, saberes e intereses juveniles en la escuela, y proyecte un ejercicio activo y crítico de la ciudadanía. (Alvarez, Hecker, Maccarini y Pantín, 2021, p.4)

Las condiciones de participación y el reconocimiento de lxs sujetxs tienen un papel fundamental, no solo en lo que refiere específicamente a la participación e interacción, sino también a las determinaciones de las fronteras y territorios habitables para ello, de la posibilidad de habitar identidades múltiples y de ponerlas en juego en esa interacción y disputa de intereses, y de comprender el movimiento y organización individual y colectivo para el logro de objetivos. En este sentido, la negociación de las fronteras –en tanto delimitación de espacios habitables- y de los sentidos posibles de ser disputados hablan también de esa ‘didáctica de la ciudadanía’. (Fuentes, Iribarne y Moriones, 2018, p.10)

Como grupo subrayamos el valor de la escuela a partir de la constatación de que en sus paredes se dan procesos de disputa, relaciones de poder, situaciones de ejercicios de autonomía que no se dan en otros ámbitos, como la convivencia de la diversidad cultural y subjetividades diversas, también momentos de “disonancia” entre los derechos estudiados y aquellos ejercidos. Entendemos que el programa de Educación Sexual Integral aparece con perspectivas disidentes que amplía los horizontes a una pedagogía verdaderamente inclusiva y de respeto. Nos parece fundamental su inserción en el campo educativo porque no sólo proporciona parámetros meramente informativos, sino que permite cuestiones vinculadas con la expresión de sentimientos y de afectos, la promoción de valores relacionados con el amor y la amistad, la reflexión sobre roles y funciones atribuidas en relación al género en los contextos socio históricos; contenidos que no eran vinculados a la educación sexual. (Balle, Couannes y Ricci, 2020, p.5)

Vemos en estos recortes que, en tanto espacio curricular flexible y plausible de ser abordado por docentes de diversos campos disciplinarios, los temas/problemas pueden ser amplios y diversos, y resulta relevante hacer un ejercicio que permita identificar algunos aportes y perspectivas singulares del campo del Trabajo Social a los procesos y dimensiones involucrados en ellos. En este sentido, un primer paso resulta de recuperar lineamientos teóricos y ético-políticos que guían la intervención del Trabajo Social -como el enfoque de derechos y la perspectiva de género, entre otros-, para identificar, luego, los nudos problemáticos posibles de ser abordados por el/la trabajador/a social desde su rol docente. Pero, ante todo, resulta fundamental comprender que el aprendizaje de una ciudadanía activa sólo es posible a través de una enseñanza con ejercicio de ciudadanía activa, y por ello celebramos que en gran parte de las producciones finales grupales se recupera el lugar de los y las estudiantes como jóvenes con capacidad de agencia y con una gran potencia transformadora, tanto en el aula y en la escuela, como en la sociedad en su conjunto.

Habremos cambiado el para qué de la enseñanza, cuando nuestros alumnos recuerden varios años después: [...] En las clases de Ciencias Sociales, empecé a preguntarme en qué mundo vivo y quién soy en este mundo. Quizá no estemos demasiado lejos y para eso trabajamos. (Siede, 2012, p. 46)

Conclusiones

La pregunta por los saberes que se despliegan en la enseñanza se anuda con la idea de la transmisión en función de un legado cultural (Carli, 2006), una herencia que se considera legítima y se sostiene no sólo desde la autoridad institucional y docente sino desde el valor social, simbólico y material que adquiere en determinados contextos históricos específicos y en el modo en que esos saberes habilitan a los sujetos a la comprensión y la transformación del mundo social.

Esta pregunta, central en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Siede, 2010) sitúa a las prácticas docentes y a los procesos educativos institucionalizados en procesos de transmisión cultural entre generaciones. Como expresa Carli, toda generación que nace, necesita/demanda de los/as adultos/as una tarea de transmisión del sentido de ese mundo y de formas de incorporarse a él, lo que apunta a generar procesos de inclusión en el espacio social, otorgándoles herramientas para ocupar un lugar como sujetos y ciudadanos/as.

Los diversos modos de concreción de los procesos de transmisión cultural dan cuenta de la inscripción social e histórica del trabajo docente. Trabajo que no sólo se concreta en los vínculos que se producen entre docentes, estudiantes y saberes en el espacio áulico sino, centralmente, en el conocimiento reflexivo y colectivo que construyen sobre los contextos singulares y las deliberaciones que sostienen sobre los sentidos de la intervención en ellos.

La intervención docente en la enseñanza implica un proceso de deliberación situada en el cual están implicadas dimensiones de resolución variadas de orden ético-político, teórico, y metodológico. El diseño de la enseñanza pone en diálogo una lectura de los contextos de intervención y la construcción de criterios que orientan la acción y que suponen una opción fundamentada. También como un proceso de deliberación que se asume abierto, al mismo tiempo que determinado por condiciones socio-históricas e institucionales que son parte relevante de aquello sobre lo que los y las docentes tenemos que reflexionar para poder comprender sus condicionantes y posibilidades, de modo que nos permita construir una intervención “posible y deseable”.

El desarrollo de este capítulo pretende constituirse como un primer aporte al interrogante sobre los sentidos y saberes de la enseñanza como campo abierto hacia la construcción de una Didáctica del Trabajo Social. La intención es que ella se construya no sólo desde la especificidad disciplinar sino desde un posicionamiento político-pedagógico que nos habilite a recrear los sentidos de la escuela pública como espacio de derecho y ejercicio de la ciudadanía; y desde el trabajo colectivo entre estudiantes y docentes del Profesorado.

Referencias

- Alvarez, Marcela; Hecker, Carla; Maccarini, María Constanza y Pantín, Martina (2021). Propuesta de enseñanza. Cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. FTS, UNLP.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *En: Revista de Educación*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Humanidades. Universidad Nacional de Rosario. Año 11, Nro 10. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/227>
- Arrechea, F.; Guido Lavallo, M.J.; Larrouy, M.N. y Vela, W. (2022). Propuesta de enseñanza. Cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. FTS, UNLP.
- Balle, M. V.; Coudannes, F. y Ricci, C. (2020). Propuesta de enseñanza. Cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. FTS, UNLP.
- Carli, S. (2006). Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Clase preparada para el Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO.
- Cornú, L. (2004). Una ética de la oportunidad. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires, Novedades educativas N° 52.
- De Marzo, T; Garmendia, C; Giovannone, M. B. y Guerreiro, M. (2022). Propuesta de enseñanza. Cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. FTS, UNLP.
- Duré, E. y Torres, M. (2020). Propuesta de enseñanza. Cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. FTS, UNLP.
- Edelstein, G. (1996). Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico. En Camilloni, A.(comp) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE*, N° 17. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. 1a. edición. Buenos Aires. Paidós.
- Fuentes, S.; Iribarne, M. y Moriones, E. (2018) Propuesta de enseñanza. Cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. FTS, UNLP.
- Furlán, A. y Remedi, E. (1981). Notas sobre la práctica docente: La reflexión pedagógica y las propuestas formativas. En: *Revista Foro Universitario*. Universidad Pedagógica de México.
- Kemmis, S. (1999). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Kemmis_Unidad_1.pdf
- Liceaga, J.P.; Obando Loayza, R. y Renzo, J. (2019). Propuesta de enseñanza. Cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. FTS, UNLP.
- Martín Barbero, J. (2002). La educación desde la comunicación. *EDUTEKA- Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media*. www.eduteka.org
- Siede, I Coord. (2012). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática en la escuela. <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>

Rizzo, C. (2020). Propuesta de enseñanza. Cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. FTS, UNLP.

CAPÍTULO 6

La formación de profesoras/es en Trabajo Social como una “conversación compleja”

María José Draghi, Elisa Garrote y Natalia Canelo

Introducción

En este capítulo nos proponemos presentar una *posible conversación entre el campo curricular y el campo del Trabajo Social*. Siendo el Profesorado una carrera relativamente nueva en nuestra Unidad Académica y, a través de las sucesivas cursadas de la materia Diseño y Planeamiento del Currículo, hemos dado lugar al fortalecimiento de la concepción del currículum entendida como un entrelajado de temas / problemas provenientes de la sociedad en tanto expresión de las culturas (hegemónicas y contrahegemónicas). El currículum como campo problemático en el cual se gestan determinados sujetos, se los recorta, se los reprime o se los habilita para su desarrollo (de Alba, 1993), es un campo que (siendo parte y expresión de un proyecto sociopolítico más amplio) tensiona intereses y conflictos producto siempre de procesos de negociación e imposición social en un contexto histórico particular.

Tomaremos la perspectiva de William Pinar quien entiende al currículum como una *conversación compleja* que entrelaza las experiencias del presente, del pasado y del futuro como formas de expresión a través de las cuales converge el intercambio humano (Pinar, 2011). Esta concepción permite poner mirada en torno a los diálogos y debates que, a partir del diseño y creación del Profesorado, fuimos dando entre el campo del currículum y el Trabajo Social. Entendemos que parte de esta conversación implica reconocer la confluencia de diferentes sujetos provenientes de formaciones diversas con expresiones diferenciales del lenguaje, experiencias y lugares ocupaciones, etc. Poner en escena la diversidad de lo curricular también da cuenta de las experiencias laborales y/o prácticas de formación profesional de colegas trabajadores/as sociales y/o estudiantes avanzados/as de la Licenciatura; quienes no sólo se desempeñan en el campo educativo desde la intervención profesional en Equipos de Orientación Escolar o en la docencia en el Nivel Secundario “común”, sino que también lo hacen en diferentes modalidades o dispositivos tales como: ATR (Programa de Acompañamiento de Trayectorias y Revinculación), FinES (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos), Bachilleratos Populares, Educación en Contexto de Encierro y otros programas socio-educativos. Esas inserciones profesionales y docentes ponen en juego cierta diversidad y particularidad que

nos lleva a preguntarnos: *¿qué lugares o desafíos ocupa el currículum dentro de estas prácticas profesionales y docentes?*

A lo largo de este capítulo intentaremos dar cuenta de cuáles son las/os actores de la trama curricular que dialogan de manera constante y, muchas veces, de manera tensionante con la realidad escolar y de cómo hemos problematizado - junto a los/as estudiantes - el lugar que ocupa lo curricular dentro de un oficio docente muchas veces cargado de incertidumbre y contingencia pero también de creatividad y de una capacidad inventiva siempre cambiante. Para ello, reflexionaremos en torno a la sistematización de entrevistas que estudiantes de la materia han realizado a docentes del Tramo de Construcción de la Ciudadanía (ámbito de incumbencia de los/las profesores/as en Trabajo Social). En esta posible síntesis, unimos la pregunta de *lo curricular* con la pregunta por *las/os sujetos y la subjetividad en la escuela*, entendiendo que el currículum es, también, una invitación a sostener conversaciones entre las/os actores de la trama educativa. Y si hablamos de poner mirada en las/os sujetos y la subjetividad, *¿qué aportes nos permitimos construir desde Trabajo Social en este tránsito por el Profesorado?*

Tensiones entre lo prescriptivo, lo creativo y lo profesional en el ejercicio docente

Para comenzar a hablar acerca del currículum nos parece oportuno dar un breve recorrido por el origen y surgimiento de la disciplina curricular.

El currículum, en tanto disciplina, nace a principios del siglo XX a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense con el objeto de constituir al sujeto característico de la sociedad industrial. Surgirán de este modo, en Estados Unidos, *dos vertientes* que intentarán validarse desconociéndose e ignorándose de manera mutua (Díaz Barriga, 2015) a lo largo de varios años. Una de estas corrientes se halló más vinculada a los procesos educativos, a las experiencias escolares. Podemos ubicar a dicha perspectiva dentro del Movimiento Progresista de la Educación, siendo su mayor referente John Dewey⁶ quien en su libro *The child and the curriculum* (1902) propone una perspectiva centrada en el desarrollo del/a estudiante con importantes desarrollos sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje.

Por otro lado, encontramos una visión más instrumental u operativa del currículum ligada a la Perspectiva Tradicionalista que propuso acercarse más a las instituciones y establecer una secuencia de contenidos en el intento de fundamentar los temas que se precisaban enseñar. La vertiente tradicionalista consideró a la escuela como una fábrica que debía organizarse según el

⁶ Dewey, J. pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense (1859- 1952). Uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo. Durante la primera mitad del siglo XX fue la figura más representativa de la pedagogía progresista en Estados Unidos.

manejo “científico”. Esta propuesta fue formulada por el ingeniero y profesor de administración Franklin Bobbit en su primer libro denominado *The curriculum* (1918). Años más tarde continuará su trabajo en *How to make the curriculum* (1924) y, a su vez, esta perspectiva tomará fuerza con la producción escrita de Charter en *Curriculum construction* (1924).

A fines de los años '60 y principio de los '70 hubo un movimiento de reacción a las concepciones burocráticas y administrativas del currículum dando origen a una serie de Perspectivas Reconceptualistas que cuestionan y se oponen al tecnicismo. En este sentido, la Perspectiva Crítica vino a aportar varias cuestiones, entre ellas pensar al currículum como una construcción social fuertemente ligada a los contextos históricos, los intereses políticos, las jerarquías y la estratificación social. Asimismo, se expresó en relación estrecha a los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos (estos análisis suponían encontrar alternativas de transformación social a dichos escenarios). Entre los principales autores podemos mencionar a Bowles, S. y Gintis, H (1976); Apple, M.W (1979); Giroux, H. (1987); Young, M. (1971); Stenhouse, L. (1984); Bernstein, B. (1998); Goodson, I. (1995), entre otros.

Por su parte, las Teorías Críticas y Poscríticas -siendo más cercanas a nuestra contemporaneidad- han ido construyendo una lectura curricular desde perspectivas culturales, de etnia, de género, destacando el carácter de las identidades y la función del currículum como práctica cultural y práctica de significación. Esta perspectiva puso el acento en la subjetividad, la identidad, la alteridad, la relación entre saber y poder y el multiculturalismo. Estas miradas cambian radicalmente la agenda del campo pues, sus investigaciones se centran en la textualidad del currículum, en la trama de las/os sujetos que lo atraviesan y son atravesados por él. Da Silva (2001)⁷ señala que esta corriente nos brinda un panorama mucho más completo y complejo de los procesos de dominación; se ubica aquí la producción actual de Alicia de Alba (1991); Henry Giroux (2011); Peter Mc Laren (1994); Tomás Tadeus Da Silva (1999), entre otras/os.

A su vez, William Pinar (2014) encuentra que los estudios curriculares han entrado en un estadio de internacionalización con importantes tensiones entre lo global, nacional y local. Desde esa posición, hace una llamada a una comunicación auténtica y cosmopolita por un currículum que facilite “la travesía” entre lo subjetivo y lo social, permitiendo una comprensión compartida pero que, al mismo tiempo, reconozca las diferencias, los asuntos e intereses locales, la diversidad de lugares. Que sea pensada como una comunicación abierta no la exime de complejidades ni contradicciones, sino todo lo contrario. Hablamos aquí de una reconstrucción subjetiva como camino hacia la reconstrucción social.

Siguiendo al autor, entendemos que el currículum es, a su vez, un concepto altamente simbólico, es una conversación que entrelaza las experiencias del presente, del pasado y del futuro como diálogo o intercambio, como punto de reunión de diversos idiomas y formas de expresión a través de las cuales converge el intercambio humano, pues “(...) a través del currículum y de

⁷ Da Silva, T.T (2001) Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Barcelona, Octaedro.

la experiencia decidimos qué recordar del pasado, qué creer del presente y qué esperar y temer del futuro” (Pinar, 2011a, p. 30)

Recuperando los aportes de Félix Angulo Rasco (1994) el currículum puede ser pensado como “*realidad interactiva*” (Oliver, 1965) ya que, remite tanto a una construcción realizada entre docentes y estudiantes como a una creación activa de todas/os aquellas/os que (directa o indirectamente) participan en la vida de la escuela. Díaz Barriga (2015) dirá que aceptar ello como parte de la realidad escolar (y curricular) implica reconocer el papel y, por tanto, la responsabilidad que tenemos los/as sujetos en el aula.

Si bien el currículum como documento escrito nos dispone a hablar de sus instrumentos curriculares como por ejemplo los diseños, las propuestas, los planes y programas, las estructuras y componentes, debe reconocerse la existencia de una *distancia inevitable* entre lo que se diseña y lo que sucede en el aula. El currículum entendido en su complejidad es tanto lo prescriptivo como lo no prescriptivo pues, en la escuela se enseñan (y sobre todo se aprenden) contenidos, discursos, prácticas, significaciones que no necesariamente están prescriptas. Currículum es, entonces, todo aquello que efectivamente es aprehendido más allá de su prescripción o explicitación curricular⁸.

Como podemos ver, hablar de currículum suscita - ante todo - varias tensiones: la primera tiene que ver con su definición puesto que, debido a la multiplicidad de significados y sentidos asociados históricamente al término, por momentos, ha ido produciendo una tendencia a cierto riesgo de indefinición o a una ausencia de significado (Díaz Barriga, 2015).

El currículum, a lo largo de la historia, ha sido concebido de diferentes formas: como contenido (el qué de la enseñanza), como planificación (de la enseñanza), como realidad interactiva⁹ o como texto o documento escrito (planes y programas). Para Flavia Teriggi (2004) las conceptualizaciones del currículum cubren un arco definido en términos de polarización: presentan al currículum como ‘texto’ versus al currículum como ‘todo lo educativo’.

Ahora bien, más allá de las diferentes corrientes de pensamiento que ligan al campo curricular con la producción de un diagnóstico y elaboración técnica del mismo, sus sentidos apuntan a la producción de subjetividades en cada momento histórico. Alicia de Alba (1993) dirá que por currículum

(...) se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (A esta síntesis se la arriba) (...) a través de

⁸ Este enfoque nos lleva al concepto de “currículum oculto” acuñado por Philippe Jackson (1968).

⁹ Relaciones complejas, conexiones y desconexiones entre el currículum como intención y el currículum como acción.

diversos mecanismos de negociación e imposición social. (Es, entonces, una) Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que (se) conforman y (se) expresan a través de distintos niveles de significación. (p. 59/60)

Esto nos lleva a pensar que los diseños curriculares son centrales en el trabajo de diseño y planificación de las propuestas pedagógicas de las materias en las que nos desempeñamos como docentes. Pero, en la construcción de la propuesta y planificación docente es necesario un movimiento constante entre la prescripción y ese volver hacia lo particular y situacional del aula. He aquí su praxis, puesto que ese movimiento no puede darse en desconocimiento de los debates propios del campo curricular, de los actores que mueven el campo, de los escenarios político-sociales en los cuales estas propuestas se diseñan y se plasman, de las entidades que las aprueban o desaprueban, que validan, de los marcos normativos que las regulan, de las instancias de acreditación y financiamiento jurisdiccional, nacional; etc. Es decir que no puede darse en completo desconocimiento de esa *arena político-ideológica en donde se ponen en pugna determinados proyectos educativos y sociales*.

De esta manera, el debate y el trabajo de lo curricular nos recuerda que toda propuesta pedagógica, todo diseño, todo plan de estudios está *intrínsecamente* ligado a procesos sociales más amplios. De allí la necesidad de que las y los docentes (como actores- parte de lo curricular) seamos conscientes del impacto transformador que tienen nuestras acciones como expresión del acto educativo. Hablamos de la necesidad de dar cuenta del cómo desarrollamos nuestras propuestas y a qué sujetos/as las dirigimos, para qué las llevamos a cabo y qué pretendemos fortalecer con ellas. Estas instancias de debate y construcción curricular, si bien se dan en ámbitos o niveles de construcción diferenciales, cuando transitan en el nivel de mayor especificación curricular (como es el aula y el proyecto institucional de las escuelas), dialogan con los anteriores quedando plasmados o resistidos estos diálogos e intercambios en nuestras propuestas de trabajo y planificaciones. Es necesario entonces expresar que, detrás de todo documento curricular existen tensiones entre las diversas interpretaciones del mundo que pujan por hacerse ver, por ganar terreno, por conquistar visibilidad dentro de cada campo específico.

Diálogos y debates entre el campo del currículum y el Trabajo Social

Una inquietud que ha acompañado la creación del Profesorado en esta Unidad Académica ha sido ¿por qué crear una carrera de Profesorado en Trabajo Social?, ¿qué tenemos las y

los trabajadores/as sociales para aportar / disputar / compartir como docentes en los escenarios escolares?

Como sabemos, dentro de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social visibilizar las realidades más vulnerables tiene como directriz pujar por el reconocimiento de determinados derechos para determinados sectores de la sociedad. Ello conlleva, en primera instancia, la necesaria problematización de la realidad social entendida desde su complejidad y la definición crítica de los problemas sociales. Desde nuestros espacios de inserción en el campo educativo proponernos construir dinámicas escolares que hablen y defiendan la igualdad de oportunidades, la búsqueda del ejercicio pleno del derecho a la educación, el reconocimiento de los procesos y tiempos de aprendizaje según las trayectorias educativas, el registro de las diversas realidades familiares y socio- comunitarias que dialogan constantemente con el afuera- adentro escolar, la lectura crítica de los territorios como enclaves político- comunitarios, la posibilidad de dar nombre a aquello que aparece silenciado, el acompañamiento en los procesos identitarios desde el acceso a derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural, etc; no son asuntos menores pues, toda mirada y toda intervención está - desde ya - cargada de ideologías.

Retomamos aquí la pregunta acerca de los aportes que nos permitimos construir desde el Trabajo Social como actores- parte del campo educativo, ¿qué particularidades adquiere nuestro perfil profesional como docentes dentro de las aulas? Para intentar esbozar una posible respuesta, nos parece importante explicitar algunos criterios básicos en torno a cómo pensamos el ejercicio profesional y las incumbencias del Trabajo Social.

Históricamente, el Trabajo Social como profesión surgida en el marco del sistema de producción capitalista e inscrita en la división sexual y socio- técnica del trabajo, ha sostenido varios interrogantes que, de igual forma a como acontece en el campo curricular, intentan significar aquello que efectivamente el Trabajo Social hace. Al ser trabajadores/as que desarrollamos nuestra práctica como agentes, mayormente, dependientes del Estado es a partir de allí que creamos y recreamos nuestra práctica, disputando mirada acerca de las definiciones de los problemas sociales, investigando en torno a la construcción de los mismos, sosteniendo espacios de inserción profesional y conquistando nuevos, diseñando estrategias que intentan visibilizar aquello que el propio sistema produce: las desigualdades sociales, económicas, culturales y simbólicas que se expresan en las múltiples situaciones de vulneración de derechos. En este sentido, es vasta la producción de textos y autores/as que ponen de relieve la importancia de la investigación e intervención profesional como instancias constructoras de conocimiento que permitan disputar significación en torno a la resolución de ciertas problemáticas sociales.

Si hacemos un recorrido entre lo que venimos descubriendo y aprendiendo del campo curricular¹⁰, podemos identificar que tanto el Trabajo Social como el campo del currículum logran contener ciertos puntos en común, pues el campo del currículum no trabaja en el aire sino que

¹⁰ Lo expresamos de esta forma porque como sujetos cognoscentes nos acompaña la posibilidad de aprender que es también la capacidad de sorprendernos frente a aquello que nos moviliza, nos desestructura, nos desequilibra y nos enriquece.

se inscribe, se deja acompañar y toma corporalidad en las prácticas y discursos concretos, en las interpretaciones de las/os sujetos- parte del mundo escolar. A su vez, el Trabajo Social, al igual que la educación como sistema, como dispositivo, como utopía y significación forma parte del engranaje propio del proceso de reproducción social de los seres humanos. Saúl Karsz (2007) dirá al respecto que

(...) el trabajo social produce, crea, inventa, hace nacer... algunas de las condiciones que contribuyen a la reproducción de una formación económico- social dada. Se trata de un dispositivo de producción original, creativo e inventivo, de una estructura activa: respecto de las condiciones económicas y políticas (...).

De este modo, podemos decir que "(...) el trabajo social goza de una autonomía relativa pero real, contundente." (p. 39)

¿Pero qué es Trabajo Social sino una profesión que realiza sus intervenciones, mayormente, en torno a la definición, el análisis y abordaje de los "problemas sociales"?; ¿Acaso la educación no da cuenta de una mirada pedagógica en torno a ciertas problemáticas sociales? Recordemos, entonces, nuestra concepción del currículum como un entretelado de temas / problemas provenientes de la sociedad en tanto expresión de las culturas hegemónicas y contrahegemónicas (de Alba, 1993). En este punto, Pinar (2014) dirá que la educación es una oportunidad intelectual que se ofrece a los/as estudiantes y a las/os profesores/as mismas/os, pues las/os docentes no son burócratas sumisos/as del Estado, sino que son intelectuales y artistas dispuestos/as a emprender "un viaje solitario en compañía de otros". De allí que, el currículum sea pensado como una conversación compleja y estructurada por el compromiso ético con la alteridad. En consonancia con ello, y haciendo un paralelismo con la funcionalidad del Trabajo Social como dispositivo de reproducción social, Karsz dirá: "(...) Ni pasta maleable en manos de un Estado todopoderoso, ni cruzada redentora preocupada en asegurar la felicidad de sus fieles. (...) el trabajo social no está enteramente controlado ni es completamente controlable..." (Karsz, 2007, p. 40)

La pregunta en torno a los problemas sociales nos demanda interrogarnos, a su vez, por cómo se generan esos problemas. Es así que aparecen en escena múltiples actores y relaciones que se sitúan como productoras/es y espectadoras/es de la trama propia de *lo social*. En paralelo, hablar del campo escolar nos puede remitir a ciertas preguntas. ¿Cuáles son los principales problemas en torno al aprendizaje y la enseñanza?, ¿qué sujetos se forman en nuestras escuelas?, ¿qué contenidos se consideran socialmente valiosos? y ¿qué otros saberes quedan en los márgenes?

Estas preguntas intentan poner en jaque ciertas visiones altamente arraigadas en los ámbitos de definición curricular, y esto es relevante de destacar puesto que es en esos espacios donde se delimitan cuáles serán los conocimientos que se considerarán para establecer el contenido

escolar¹¹. No está de más decir que todo aquello que se enseña en las escuelas no siempre es lo que se aprende, y lo que se aprende no siempre es lo efectivamente enseñado ya que operan en los actores- parte del mundo escolar múltiples significaciones (conscientes e inconscientes) que construyen la interacción (y el vínculo) en el aula. En esa interacción entre docente- estudiante es donde se involucra - como mediación - el contenido escolar.

Si hablamos de una conversación entre el campo del Currículum y el Trabajo Social y, como nos invita Carballada (2001), la concebimos como una posible conversación interdisciplinar y no como una sumatoria de campos de saber, con un fuerte compromiso de “interacción y reciprocidad simétrica” (Carballada, 2001.p.3) que trascienda el plano del enunciado, estaríamos ante lo que podríamos llamar una alianza estratégica hacia el desafío de abordar las preguntas que párrafos anteriores identificamos en el ámbito escolar. La potencialidad de diálogos superadores entre diferentes campos nos invita a un ejercicio creativo de construcción de nuevos saberes no sólo en el nivel de la teoría sino de la práctica concreta y en nuestro caso de Trabajadores Sociales insertos en espacios laborales escolares.

Si decimos que estudiar el currículum es también estudiar las culturas de una determinada sociedad en un tiempo histórico determinado, vale pensar que una educación inclusiva debe comprometerse con las *necesidades y problemas* que presentan las y los estudiantes, los diferentes colectivos sociales y cada minoría que sufre marginación y exclusión. Nos animamos a conjeturar que los y las profesores/as en Trabajo Social se verán convocados/as a analizar la particularidad del aula y la dinámica escolar mediante el diálogo constante y tensionante con condiciones y problemáticas que, traducidas en relatos, vivencias, sujetos, historias, prácticas y sentidos varios los conectan con procesos socio-culturales y político-económicos más amplios.

El lugar de las/os sujetos de contextualización curricular

El currículum es un texto dinámico, en tanto surge de un proceso participativo del que emergen amplios lineamientos y criterios de acción que se pondrán en juego en las diversas situaciones donde los y las distintos/as sujetos/as involucrados/as lo resignificarán según sus experiencias previas, sus necesidades y las de los diversos escenarios en que se desenvuelven. (Lundgren, 1992). De este modo, decimos que el currículum refiere no sólo a lo normativo e instituido sino que adquiere nuevos sentidos en cuanto docentes y estudiantes lo ligan a sus experiencias y a otros saberes.

La teoría de la Transmisión Cultural desarrollada por Bernstein (1996), y sus continuadores, contempla el estudio de esta transformación desde un sistema de reglas que actúan

¹¹ Vale mencionar que entendemos por contenido escolar al objeto simbólico que es plausible de ser enseñado en las escuelas

selectivamente sobre lo que se comunica en la relación pedagógica. En el contexto de esta teoría, estas reglas son asumidas como reglas de recontextualización y dan lugar o constituyen lo que se denomina el discurso pedagógico específico.

Bernstein sostiene la idea de que el conocimiento escolar no se origina en la escuela, sino que transita por diferentes contextos, asumiendo formas y sentidos singulares. Identifica tres contextos de re-localización del conocimiento: el contexto primario o de producción de los conocimientos científicos y de los saberes culturales; el contexto de re-contextualización, donde se produce el currículum y los textos de enseñanza y el contexto secundario o de re-producción y transmisión de saberes. Cada contexto debe entenderse como un campo de lucha por el control simbólico de la producción y reproducción del conocimiento. (Alterman, 2008, p. 5)

Esta operación, mediante la cual se mueven los textos y prácticas del contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de reproducción discursiva, es un proceso que implica selección, abstracción, des-ubicación y reubicación, des-enfoque y re-enfoque de los significados y prácticas generadas en un campo de producción. En el contexto secundario - conformado por las escuelas en todos sus niveles - se producen re-definiciones y nuevas significaciones sobre qué y cómo enseñar. La contextualización del currículum requiere situarlo en un espacio de intervención multicultural complejo.

En este apartado, nos proponemos presentar parte del registro de uno de los ejercicios que hacemos con las/os estudiantes del Profesorado donde ponemos el foco en el lugar que les cabe a las/os sujetos de contextualización del currículum. Este ejercicio parte de un análisis de los diseños curriculares¹², las propuestas de enseñanza elaboradas por docentes en ejercicio a partir de la realización de entrevistas y el desarrollo de una propuesta propia, por parte de las/os estudiantes que cursan la materia.

A fin de trabajar sobre el desarrollo de este capítulo recuperaremos sólo expresiones que tengan que ver con el desarrollo y sistematización de entrevistas realizadas a docentes del Tramo de Construcción de la Ciudadanía durante una de las cohortes del 2020 y otra de las cohortes del 2023. En términos metodológico-instrumentales, las entrevistas tuvieron un formato estandarizado según cada contexto, a fin de establecer un diálogo coherente entre el trabajo de pesquisa y sistematización común entre los y las estudiantes para el posterior análisis en torno al oficio docente y su relación con el campo curricular.

¹² Nos gustaría recordar que la prescripción curricular presente en los diseños curriculares, no implica trabajar sobre propuestas unificadoras y homogeneizantes, indiferenciadas en relación con los contextos en las cuales serán desarrolladas. Por el contrario, la prescripción curricular establece los horizontes, la direccionalidad de las intenciones educativas que esperan plasmarse en las distintas instituciones como parte de un legado común (las culturas) que constituye aquello que nos da identidad como miembros de la comunidad.

Durante el 2020 y atravesados/as por el contexto de Pandemia y de Aislamiento y luego Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) se llevaron a cabo doce (12) entrevistas y durante el 2023 se llevaron adelante un total de cinco (5) entrevistas a docentes. En todas las situaciones los y las docentes pertenecían a instituciones educativas del sistema público. Si bien las entrevistas tuvieron varios ejes o tópicos estructurados sólo nos detendremos en los ejes que dialogan específicamente con la prescripción curricular, la definición de currículum, el lugar que ocupan las materias del Tramo como significación escolar y los criterios en torno a la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dejando para otra instancia el análisis que los discursos docentes ponderan en torno a los diferentes atravesamientos e impactos que tuvo el contexto de Pandemia dentro del campo educativo.

La prescripción del currículum

Respecto a este punto se evidenciaron muchos acuerdos a lo largo de las diferentes entrevistas. Las y los docentes expresaron la responsabilidad que les cabe de acceder y realizar la lectura del diseño curricular de sus respectivas materias. En cuanto a su relación con su trabajo de planificación, muchos/as de ellos/as no encontraron mayores tensiones, aunque sí coincidieron fuertemente en que el diseño “era muy amplio” y por momentos “inabarcable”, y que al ser un diseño con varios años de vigencia se encontraban en la necesidad de “actualizarlo” mediante el trabajo con nuevos contenidos y nuevos materiales. Esto, según refieren, derivó en un llamado al “recorte” o “selección” de los contenidos propuestos en los diseños.

En este sentido, la incorporación de estos “nuevos contenidos” implicaba - según las/os entrevistados/as - animarse a ser “algo innovador” o ser “creativos/as” a partir de un trabajo con temas coyunturales, teniendo en cuenta “los intereses y demandas de las/os estudiantes”. Esto se expuso como requisito fundamental entre lo que hace “encender la mecha” del interés de las/os jóvenes respecto a temas principalmente de actualidad y también a temas relacionados con inquietudes o preguntas de su propia realidad ya sea en torno a lo laboral, a lo vincular o emocional; como a temáticas relacionadas al medio ambiente o la educación sexual integral, etc.

Como expresamos más arriba, no se encontraron grandes expresiones de tensión entre el ejercicio docente y la prescripción del currículum, pero aun así presentamos aquí algunos puntos que nos resultan interesantes detallar:

- **“El diseño más que una limitación es una oportunidad”**

Si tomamos las voces de los y las docentes entrevistados/as frente a la pregunta acerca del currículum, los/as mismos/as expresaban ello:

Es pautar y diseñar los contenidos de aprendizaje que se quieren enseñar en el año. Yo lo tomo como algo **flexible** porque eso se da en el contacto con los chicos y las distintas circunstancias que se dan en el aula, que muchas veces hace que se tenga que modificar contenidos o trabajar contenidos que no se

pensaron trabajar. Tiene que ver con eso, con programar contenidos para el año de una manera flexible, lo planificamos a principio del año pero no necesariamente se lleva así.

El currículum funciona como **guía**. (...) Se trata no sólo de contenidos sino también de lo que se quiere lograr; serían los objetivos o expectativas de logro. Es pensar qué recursos y estrategias utilizar, si se usan estrategias de juego, de didáctica, etc. Es un documento que se debe tener presente todos los años.

Los diseños curriculares (...) son puntos a seguir, son **caminos**; es un trazado que los vas llevando por donde uno se puede ir moviendo.

Lo pienso desde las **herramientas que trabajo**, hay una lista de contenidos que bajan desde la Dirección de Escuelas y esos contenidos se pueden adaptar de acuerdo al propio criterio y de la escuela donde uno vaya a trabajar.

Por eso voy siempre al currículum de la materia que tengo que dar. Manteniendo un encuadre, voy por donde el Diseño propone. Después, si dos o tres clases me quiero salir porque quiero hablar de una situación que acontece a los estudiantes por ejemplo; pueblos originarios ahora en Argentina y no en la época Inca, lo hago (y) luego vuelvo a la cronología de la Conquista de América. Uno sale y entra todo el tiempo del Diseño. Este es crucial para mí como **punto de arranque**.

En sintonía con dichos registros, creemos que el discurso de las/os docentes respecto al uso del diseño curricular como “una oportunidad para...” aparece en torno a la disputa con ciertos imaginarios sociales, ciertas representaciones acerca de la sexualidad, la salud, la educación, el lugar de la escuela hoy, el sostenimiento de temas y contenidos curriculares a partir de lo que avalan ciertos marcos normativos como la Ley 26.150 (ESI) que genera “ruidos” al interior de la comunidad y las familias o la Ley 26.743 (de Identidad de Género), entre otras. Esto pone a la vista las diversas formas que adquiere *lo vincular* entre docentes y estudiantes, quizás por eso en esos entretejidos relacionales podemos escuchar en las escuelas que “las clases son desordenadas porque hay mucho debate”. Aquí, radica parte de la complejidad del escenario escolar puesto que se visibilizan tensiones en torno a cómo se distribuyen las incumbencias y el poder en las escuelas, las dificultades o no de construir – con mayor acuerdo y debate – un proyecto institucional acorde a la realidad circundante, el trabajo mayormente en soledad que acontece dentro del ejercicio docente, etc. Aquí, algunos registros de las voces docentes:

El tema de los derechos humanos y sobre todo las temáticas de los derechos de nuevas generaciones que están en tensión permanente o en discusión como por ejemplo la despenalización del aborto, la dictadura, Malvinas... La tensión no está en la disputa de conocimiento sino en el cómo pudo ser, en encontrarle sentido a lo que pasó. El tema ‘derechos’ es lo que más genera tensión porque la adquisición de derechos no es algo adquirido sin peleas, siempre hay una disputa. (...) Muchas veces tiene que ver la tensión con la mirada de los chicos mediada por la opinión de los adultos en la familia.

Yo soy una defensora de la materia Construcción de la Ciudadanía primero, de Política y Ciudadanía y de Trabajo y Ciudadanía porque me parece que son materias claves (y) de mucha amplitud. Podés incorporar contenidos de la E.S.I., contenidos de toda la materia con una perspectiva de género. Quizás la tensión puede ser en los tiempos. Todo diseño curricular es ambicioso y piensa en un determinado sector de estudiantes, después te das cuenta que es imposible cumplir con un diseño curricular así como está, porque no te da el tiempo, porque la dinámica lo impide pero sí te permite recortar eso que para vos es fundamental.

Todo el tiempo trato de que se entienda de que los derechos son conquistas, que conozcan qué derechos tenemos hoy que antes no existían.

Cuando hablamos de la ESI hablamos de las cuestiones vinculares, del estar en pareja y sobre todo, aprender a cómo cuidarnos o de no contagiarnos una enfermedad de transmisión sexual. Vamos a poner el ejemplo, en una clase de ESI vemos el uso del preservativo y no aprendemos a cuidarnos muchas veces de tener una relación sana en el trato, en el diálogo, en los valores que sostenemos como pareja, en lo que buscamos del otro...

- **“No se puede dar todo”**

Durante las entrevistas, los y las docentes expresaban la necesidad imperiosa de realizar un “recorte” o “selección” de los contenidos prescriptos en los diseños curriculares. En algunos relatos ese recorte parecía arbitrario, pues se expresaba más a través del interés de las/os docentes sobre alguna temática que “manejaban” con facilidad como parte de su formación específica, que un recorte ligado al interés de las/os estudiantes en torno a ciertos temas de la materia. Creemos que, en estas decisiones es donde podemos observar las tensiones propias del diálogo o conversación entre las/os diferentes actores que intervienen en la implementación de los diseños curriculares. Por otro lado, en otras entrevistas pudimos registrar que la selección o recorte de temas intentaban vincularse con los intereses – siempre situados – de las/os estudiantes, por lo que ello conllevaba una gran flexibilidad por parte de las/os docentes para poder “amoldarse” pedagógicamente a ese nuevo escenario.

¿Qué consideraciones tengo en cuenta? Mirá, ante todo, el interés de los alumnos y las alumnas eso me parece que es fundamental y lo que está en el diseño curricular por supuesto, esas dos cosas. Y si me permiten también agregar lo que a uno como docente también le interese. Me parece que uno se compromete con la tarea en tanto a uno le gusta lo que está enseñando, me parece que tiene que haber una intersección o una confluencia entre esos, al menos para mí, entre esos tres puntos. Lo que el diseño contiene, lo que proponen los alumnos y las alumnas y lo que el docente también está interesado en enseñar. Sí, es muy amplio. Antes de empezar lo que hice fue comprarme un manual para ver cuáles eran los contenidos, luego hice una búsqueda de los contenidos generales por la página del ABC. En base a eso, al ser tan amplios los contenidos tenes que hacer un recorte y armar tu propio plan de estudio. Se

instalan contenidos mínimos del currículum, termina siendo una forma subjetiva sobre los contenidos que uno elige. Se apunta la materia en relación (a) lo que uno considera que los estudiantes deberían aprender como contenido básico al finalizar quinto año.

(...) en mi visión particular entiendo que el diseño curricular al ser tan amplio creo que te da la puerta para poder mechar algunos temas, que si bien no están textualmente incorporados en el diseño curricular tenes siempre la puerta, o el marco legal para poder incorporarlos entonces digo que, generalmente, no he tenido un problema con relación a decir, bueno a ver quiero tocar el tema del medio ambiente y a ver si no lo ves específicamente textual en el diseño curricular si por ahí lo podés relacionar con otro tema cómo por ejemplo participación ciudadana. Yo no veo mayores problemas en el diseño curricular a la hora de poder tocar algunos temas que son más de interés de los alumnos y alumnas.

En realidad va variando de acuerdo a las características de los grupos (...) sigo la idea ésta de no correr atrás del diseño curricular ni atrás de los tiempos. ¿Por qué? Porque muchas veces hay que detenerse de acuerdo al grupo y a sus características grupales, un contenido quizás lo das en dos, tres clases o cuatro clases y quizás en otro grupo, en otra escuela ese contenido pasa en una clase (...)

En mi caso yo voy mencionando y seleccionado temas que quiero trabajar, pero después también dejo espacio abierto para poder trabajar con ellos qué temas les interesa más profundizar. (...) Estamos empezando a hablar de adolescencia, la etapa adolescente, lo que es la salud como concepto. Temas que vamos armando con ellos, lo construimos juntos. (...) Cuando se trabaja la sexualidad, al hablar de la ESI, se enganchan.

Los alumnos/as están preocupados por el futuro laboral, el acceso a la universidad. Pero no les interesa el Centro de Estudiantes, por eso cambié el contenido para darles. Les interesa más cómo aprender a hacer un currículum.

(...) generalmente voy trabajando con una agenda de actualidad. El diseño es prescriptivo hay un diseño declarado, pero también hay un diseño encubierto que nosotros vamos haciendo en función de las coyunturas, es decir en esta materia un hecho de actualidad no se puede pasar por alto, en esta materia que se llama Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía tengo un plan elaborado en función del diseño que establecí, entonces de acá no me muevo y si podemos mover, podemos volver sobre lo mismo, o desde otra perspectiva, así que por ese lado soy bastante abierto (...)

La currícula sobre la materia mía es muy básica ¿qué quiero decir con esto? Quiero decir que si uno se limita a eso, los chicos se van a ir con la mitad de la idea que yo quiero transmitirles. Yo le agrego mucho más material del que está en la currícula. Yo les hago hacer recibos de sueldo completos y el último trimestre hacemos liquidación por despido. ¿Qué es lo que les hago hacer que no está en la currícula? Les hago hacer una liquidación de acuerdo a la cantidad de tiempo que estuvieron, si tienen familia, si tienen hijos, salario familiar, por accidentes de trabajo, vacaciones, aguinaldo, salario mínimo vital y móvil.

La currícula todo eso no te lo trae, eso es lo que uno les agrega porque sabe que les va a hacer falta. (...) ¿Ahora qué es lo menos importante que yo le puedo dejar de dar bola? Y es la parte de ciudadanía, no me interesa. La parte de ciudadanía no es algo que llevo (a dar). No llevo. Pero, qué es lo importante básicamente: que sepan conocer sus derechos.

- **“La diversidad de criterios en las propuestas pedagógicas”**

En términos generales, en las entrevistas se expresa que esta “diversidad de criterios” a la hora de abordar las materias del Tramo de Construcción de la Ciudadanía (Ciclo Básico y Ciclo Superior) también habla de las dificultades que presentan las escuelas para trabajar “en conjunto”, para compartir Proyectos que se vuelvan institucionales, para construir acuerdos de contenido, para derribar ciertas prácticas propias de la estructura graduada, etc. De este modo, se van generando nuevas interpretaciones en torno a lo que “debería darse” en tal o cual materia y esto por momentos choca con el imaginario de que en estas materias “no se aprende nada” o “nadie desaprueba”, reforzando cierto “desfasaje” entre lo que “se cocina” en estas materias y lo que acontece en el resto de las materias curriculares del Nivel Secundario. Compartimos el discurso de algunos/as de los/as docentes:

Estas materias rompieron esas certezas, y entonces muchas veces no sabíamos cómo hacer; tenemos tanta libertad para planificar, para hacer que también nos asustaba un poco. Esta es una de las dificultades que se presentan en general. A nivel institucional, sigue pasando que parece que las materias de este tramo son de segunda línea, lo que no se sabe dónde va, va al tramo Construcción de la Ciudadanía. En realidad yo creo que la defensa debe ser, la ciudadanía la construimos entre todos, este es un espacio para pensarla, para entender cómo se practica. A mí me ha pasado con los acuerdos de convivencia que siempre caían en la materia, como si los acuerdos de convivencia no fueran un tema de todos. Esas son las dificultades.

El enfoque de derechos lo valoro mucho como uno de los objetivos del diseño, y formar ciudadanos críticos. Que mis alumnos y alumnas sepan tener su propia visión, y desnaturalizar un montón de conceptos como temas de violencia, por ejemplo.

Es una materia importante, viene atada de la mano de otras materias. Que tengan una visión crítica, que los chicos tomen conciencia del poder que tenemos a la hora de emitir un voto; que reflexionen y tomen consciencia; que puedan ejercitar la capacidad de poder evaluar lo que escuchan, que incorporen los derechos que tenemos, involucrarse en los temas de la sociedad es ejercer la ciudadanía. Nos debemos involucrar, no solamente el hecho de ir a votar.

(...) yo a veces lo que noto es que, hablando con otros profes, todos no encarar la materia de la misma manera. Es muy subjetivo. Lo que sí estaría bueno es que en una misma escuela se pongan todos de acuerdo y digan bueno vamos a encarar estos temas. Pero bueno, a veces es medio complicado.

En la actualidad, son materias que terminaron dando bocanadas de aire fresco (pero) es el Diseño Curricular el que da ese permiso. La materia, al poder darla diferentes profesores desde un profesor de química hasta uno de literatura, se puede construir (en) eso que se propone como ciudadanía. Son las materias más flexibles del Diseño Curricular.

En relación acerca del sentido que adquieren las materias del Tramo de Construcción de la Ciudadanía en esta escuela se focaliza mucho, se trabaja mucho en eso, mucho la cuestión de la comunicación, del diálogo, se intenta entre los preceptores, directivos, profesores, todos. La comunicación con los chicos en todo sentido (...). Yo creo que eso sí está muy presente, yo por eso digo (que) para los docentes las reuniones que se hacen que son acordadas con la Inspección son muy enriquecedoras. (...) No trabajo mucho con otros docentes pero lo que veo es que todos trabajan un poco así, se trabaja mucho el tema del respeto, las normas de la escuela, el trato entre los profesores o entre ellos. Depende mucho de la escuela, de la conducción de la escuela, hay equipos directivos que habilitan y facilitan, son facilitadores y facilitadoras de los vínculos entre docentes y se puede trabajar en conjunto. Con profes de otras materias hemos podido hacer unos trabajos muy interesantes entre las profes y después intercambiar, trabajar en equipo, hacer clases especiales uniendo dos grupos, eso depende mucho de los equipos directivos, algunos equipos obstaculizan esas ideas y otros lo facilitan. De hecho, por ejemplo, hemos podido hacer proyectos que tienen que ver con salidas educativas, con investigaciones así en conjunto y resultan sumamente ricas, creativas. Las pibas y los pibes son muy creativos, cuando se enganchan y les gusta la propuesta.

La evaluación

Respecto a este punto, nos encontramos con tensiones acerca de los modos de evaluación. Desde el imaginario que ronda en torno a estas materias como de “segunda línea” y el implícito que de que allí “nadie desaprueba”, vale la pregunta: “¿si no hay “desaprobados” eso podría sugerir que no hay “aprendidos”?”

En este sentido, cuando se sostuvo la pregunta acerca de “lo evaluativo” muchas/os docentes tuvieron que virar el discurso hacia la intencionalidad de sus propias prácticas, es decir a los objetivos que se plantearon en torno al abordaje de su materia. Es interesante pensar la coherencia o relación necesaria entre aquello que me propongo enseñar (atravesado por el cómo y el para qué) y lo que luego va a poder ser evaluado. Abrimos aquí algunos puntos a detallar:

- **“No se puede evaluar aquello que no fue enseñado”**

Si no se puede evaluar aquello que no fue enseñado la evaluación tendrá que dar cuenta de que “suceden otras cosas” en el trayecto de enseñanza que no han sido previstas. Hay, entonces, una complementariedad, hay una relación de tensión entre lo que se prescribe en el diseño curricular, los dispositivos que se ponen en juego desde los ámbitos de planeamiento de las

políticas educativas curriculares y lo que se “teje y desteje en el aula”. Pero también hay una fuerte relación/tensión entre las características de la escuela, los grupos de estudiantes, sus demandas y motivaciones, la experiencia y los intereses de las/os docentes, las diferentes realidades o formas de “hacer escuela” en cada institución escolar – esto es su historia, su identidad institucional. De allí entendemos que, es “(...) En este entramado (donde) se construye una propuesta curricular (...) que expresa una serie de decisiones sobre la enseñanza que son constitutivas del quehacer profesional del docente. Es importante que podamos ver que antes de decidir qué contenido enseñar y con qué metodología, está la pregunta relativa a qué sujetos que vamos formar.” En ese sentido, los y las docentes han expresado:

A principio de año doy pautas de evaluación. Las hablamos en el curso para ver si todos están de acuerdo. Lo que pido es que haya compromiso en la materia. No pido carpeta, creo que es algo personal y no tengo por qué evaluarla (...) Me interesa que haya participación en clase, que haya debate, respeto por el compañero (...) El examen puede ser escrito, puede ser con carpeta abierta. Tengo en cuenta tres notas, yo pienso una nota y luego lo hablamos con el grupo para ver si están de acuerdo. Por lo general adhieren a la propuesta.

Por ejemplo, como yo veo la materia como un espacio de taller no como una clase en la que paso al frente, digo algo que los chicos tienen que anotar y listo; organizo trabajos prácticos de distintas maneras. Y con los chicos que no asisten seguido, los integro con otros trabajos y voy viendo. No suelo evaluar con nota numérica pero sí realizamos un trabajo integrador en el que se utiliza nota numérica.

El criterio es, no solamente ver quién sabe sino también ver cómo lo entendió. Entonces, muchas (veces), me he dado cuenta que, por ahí, un estudiante no es capaz de decirte un concepto pero entendió el sentido de ese contenido y lo entendió de tal forma que te lo relaciona con ejemplos. Ahí es donde yo, naturalmente, valoró mucho más una mente bien parada que una teoría bien desarrollada. Yo prefiero una mente muy bien parada, alguien que tenga discernimiento para darse cuenta cómo es que ese contenido repercute y no necesariamente que me lo diga de memoria y después no sabe que para qué es. Normalmente se toman exámenes, obvio que si yo prefiero hacerlo de manera oral el examen. Trato de evitarles la palabra examen, obviamente uno se acuerda cuando iba a la escuela, porque te produce un cierto resquemor, les doy a elegir la forma de evaluar desde la primer clase, les digo que tienen dos formas: una forma es la escrita y la otra es la oral, entonces les permito que levanten la mano por uno o por otra y más de la mitad elige la forma escrita. Yo lo que les digo es: “gracias, voy a tomar todo oral” y se los tomó oral porque lo escrito una vez que lo escribiste y lo entregaste “no hay vuelta atrás”, yo quiero que se desempeñen oralmente, que se defiendan oralmente para tratar de convencerme a mí que comprendieron.

Por otro lado, las y los docentes mencionaron (en reiteradas oportunidades) la fuerza que adquiere el trabajo en la grupalidad, la diversidad de la grupalidad y cómo esas particularidades se expresan en otras distinciones, por ejemplo: lo que se puede trabajar o potenciar en una “escuela técnica”, en una “escuela de la periferia” donde la realidad de las/os estudiantes adquiere otras características, lo que se gesta en una “escuela del casco urbano”, en una “escuela con orientación artística”; etc. Y de allí, se abre un abanico de potencialidades y de limitaciones que varias/os docentes relacionan con asuntos de infraestructura, con lo disponible o inaccesible en la escuela: esto es acceso o no a computadoras e internet, acceso a proyector, sonido, la posibilidad o no de compartir libros disponibles en la escuela, aulas acondicionadas para estudiar y enseñar, etc. A partir de estas situaciones las/os entrevistados/as fueron expresando y haciendo evidente la necesidad de un ejercicio docente que tenga en cuenta la “creatividad” en sus estrategias como también un imperioso lema de “reinención” constante de la práctica en función de lograr el interés, la motivación y el aprendizaje de las/os estudiantes.

- **“La evaluación como proceso”**

Los y las docentes expresaron que:

Yo la evaluación la considero un proceso, me cuesta mucho, es una gran contradicción en mí, en el momento de poner el número que va al boletín, eso para mí es un “temón”. (...) Si uno lo piensa como un proceso, de pensarse de adquirir conocimientos, un proceso en el cual se parte de un determinado momento y eso va sumando y va proyectando en ese estudiante en esa persona adolescente, reconocerse a sí mismos como ciudadanos/as activos que son parte de la transformación de una realidad, de una sociedad, eso es el proceso. Esos pensamientos, esas miradas que vas escuchando a medida que transcurren las clases, porque hay algo a tener en claro (y es que) todos parten de lugares diferentes. Ningún estudiante parte del mismo lugar, esas particularidades, esas individualidades hay que tenerlas en cuenta.

Para mí la evaluación debe ser siempre permanente, todo el tiempo y tiene que ser una evaluación doble; ¡bah! Hay más factores que dos. Me refiero al alumno, a la alumna, al docente, al contexto, al entorno, al colegio, la institución, (pues) tiene que ser una evaluación general de la situación, de la familia incluso. Uno no puede sentar al alumno y tomarle un examen de preguntas y respuestas porque para mí no hay evaluación de mucho. A mí me parece que ese es un recorte sumamente escaso con el que estoy absolutamente en contra. (...) Para mí la evaluación tiene que ser una cuestión dinámica, porque tomar al chico, transversalizarlo, en un momento y recortar ahí, no sirve ni para uno ni para ellos. Pero bueno, tal vez esta materia dé lugar para estas evaluaciones, y otras no.

Si bien es importante que los chicos demuestren que han adquirido los conceptos básicos de la materia, así como también el vocabulario que se desprende de la materia, a la hora de evaluar uno no solamente se limita a los exámenes escritos, o simplemente a las entregas de trabajos prácticos sino que el proceso es mucho más amplio. En donde uno también hace hincapié en

la participación activa y crítica en clase; la exposición oral que tienen ellos; la actitud que también manifiestan en el trimestre... Los aspectos son varios. (...) Si bien uno evalúa en todo momento, en mi caso personal cada encuentro es una instancia de evaluación hacia ellos. Si bien tal vez la idea es que ellos no lo sientan, pero uno está constantemente evaluando. (...) esto de poner nota ya está quedando como medio desfasado. El alumno no es una nota, ningún sujeto puede ser materializado, el conocimiento va por otros carriles digamos. (...) ahora, cómo lo llevamos a la práctica después es complejo. A mí, particularmente, es lo que me pasa con la evaluación, trato de evaluar todo lo que se pueda, todo lo que se pueda que vaya más allá del contenido que, en teoría, yo doy al alumno.

Respecto a las modificaciones en torno a la evaluación para el llamado a compensar en Mesas de Examen tanto en Diciembre como en Febrero, la docente expresa:

Después se estableció en las mesas, lo que eran mesas de examen que se pueda recuperar solamente aquellos contenidos que quedaban pendientes de acreditación, que eso me parece a mí importante porque no me parece justo en el sentido de que si un chico estuvo flojo en el primer cuatrimestre tenga que rendir entera toda la materia, si el segundo cuatrimestre anduvo bien entonces que se pueda poner la mirada particular en eso, me parece que está bueno.

Creemos que, en estas expresiones no es que la evaluación vaya perdiendo fuerza, sino que cambia, parece mutar hacia otro rumbo a partir de correrse de ciertas perspectivas en torno a la evaluación como “escarmiento”, como el “hacer mérito” (meritocracia). Desde ya, el debate no está cerrado y suscita - siempre - controversias y contradicciones hacia afuera y hacia adentro del colectivo docente. De todas maneras, se observa que hay un intento por habitar otra forma de pensar lo evaluativo que convive, necesariamente, con la perspectiva numérica encuadrada en trimestres (hoy cuatrimestres); aunque varios docentes sostienen que, dentro de esa demanda de calificación muchas veces, “se desconocen los procesos de aprendizaje”. Entonces, revitalizar el proceso de enseñanza y el proceso a partir del cual las y los estudiantes aprenden implica sostener un vínculo cara-a-cara con ellas y ellos conociendo y comprendiendo sus tiempos en relación a su cotidianeidad; implica la construcción de acuerdos pedagógicos, la invitación a que puedan posicionarse de manera crítica frente a la vida, frente al mundo del trabajo, frente a la posibilidad de seguir estudiando, pudiendo fomentar la fundamentación de sus posiciones frente ello de manera clara y solvente. Pero, principalmente, implica el trabajo en pos de que las y los estudiantes puedan tomar posición. Y para tomar posición es necesario reconocer la arena de lucha, el escenario sobre el cual me muevo y se mueven las y los otras/os, las oposiciones y las alianzas. De allí que resulta interesante visualizar cómo las y los docentes piensan su ejercicio profesional pudiendo complementar, a la demanda numérica y al pedido de cierre de notas otros “condimentos” que parecieran ser los que más movilizan en esta compleja tarea de enseñar.

A modo de cierre y apertura

El ejercicio que presentamos en estas páginas tiene como propósito compartir algunos de los debates que atravesamos en la construcción de la propuesta formativa de la Cátedra Diseño y Planeamiento del Currículum.

Para ello presentamos varias de las discusiones que abordamos en estos primeros años de recorrido con las y los estudiantes del Profesorado en Trabajo Social de la UNLP, desde las relaciones y particularidades que -de manera compleja y dinámica- adquiere la inserción en estos dos campos nucleados dentro de las Ciencias Sociales: el Currículum y el Trabajo Social.

La propuesta fue y es hacer trama desde la lectura de algunas/os autoras/es de ambos campos, en un recorrido que permitiera adentrarnos en las discusiones, tensiones, complejidades propias de nuestros escenarios contemporáneos, en el intento de dar sentido a los diálogos e intercambios que se van produciendo y que - del mismo modo - construyen la práctica docente.

Si bien, entre las primeras cohortes los y las estudiantes (mayormente graduadas/os), tenían como expectativa profundizar sus conocimientos pedagógicos (ya que se desempeñaban algunos/as de ellos/as como docentes universitarias/os) o su objetivo era poder ejercer la profesión en el marco de las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar de la Provincia de Buenos Aires, dispuestos en el territorio. Entre las últimas cohortes de estudiantes se ha ido observando un cierto giro de perspectiva y de interés respecto a pensarse como docentes en el Nivel Secundario, entendiendo que - a partir del reconocimiento de la propia especificidad e identidad de la profesión - las y los trabajadores sociales tienen un aporte concreto para hacer desde el campo educativo.

Este último perfil de estudiante, pensándose en el ejercicio docente, nos motiva a continuar esta conversación entre el campo del currículum y el Trabajo Social donde la invención, la originalidad, la creatividad como actividades compartidas por ambos ámbitos, potencian y dinamizan procesos que trasciendan lo áulico. Un tipo de encuentro que posibilite entornos educativos situados en donde los contenidos abordados, las metodologías utilizadas, la disposición de los espacios y los modos de evaluar -entre otras cuestiones- habiliten a quienes los transitan y construyen, a hacer de ese encuentro algo inolvidable.

Bibliografía

- Alterman, N. (2008) La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y práctica. En: *Revista Páginas*. Escuela de Ciencias de la Educación. U.N.C. Año 10 N° 6. Grupo Editor, Ferreyra Córdoba.
- Angulo Rasco, J.F. y Blanco, N. (coords.) (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe, pp. 17-29.
- Basil, B (1996). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Ediciones Morata.

- De Alba, A (1993) *Currículum: crisis, mito y perspectiva*, con Prólogo de Adriana Puiggrós. Miño y Dávila, Universidad Autónoma de México.
- Barrón Tirado, C y Díaz Barriga, F (2017) "Procesos de deliberación, conversación y agencia humana que hacen posible el cambio curricular"; Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- Carballeda, A. (2001): La interdisciplina como diálogo. Una visión desde el campo de la Salud. *Margen*. Revista de Trabajo Social (23).
- Da Silva, T.T. (2001) *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona, Octaedro.
- Díaz Barriga, A. (2015) *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu, Buenos Aires - Madrid. Capítulos 1 y 2.
- Díaz Barriga, F. (2016) "Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada. Surgimiento, crisis, reconceptualización e internacionalización"; *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 69, abril-junio, 2016, pp. 641- 646, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Karsz, S. (2007) *Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica*. Gedisa, Barcelona.
- Jackson, P. (1992) *La vida en las aulas*. Morata.
- Pinar, W. (2014) *La teoría del currículum*, con estudio introductorio de J. M. García Garduño. Narcea, Madrid.
- Terigi, F. (2004) *Currículum, itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana. Buenos Aires.

CAPÍTULO 7

Pedagogías emergentes y tecnologías digitales en la formación docente

*Adriana Aguinaga, Daniela Sala, Noelia Larrouy
y Florencia Coudannes*

Introducción

El Seminario Educación en Entornos Virtuales, el cual forma parte de la malla curricular del Profesorado en Trabajo Social, intenta instalar el desafío pedagógico que implica el diseño de nuevas estrategias didácticas para trabajar en los entornos virtuales o fortaleciendo propuestas pedagógicas que incluyan tecnologías digitales.

El trabajo con casos, el aprendizaje basado en proyectos (APB), el aprendizaje y el hipertexto, la colaboración y la gamificación son posibilidades pedagógicas que con una intencionalidad didáctica se deben experimentar, incorporar o potenciar en el desarrollo de las propuestas educativas a desplegar en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizajes.

A partir de este capítulo pretendemos promover el debate acerca del sentido pedagógico de la incorporación de las tecnologías digitales en las aulas del nivel secundario, analizando las potencialidades y límites de la enseñanza en entornos virtuales, en este nuevo escenario que definió la pandemia por COVID 19.

En este recorrido proponemos analizar algunas de las tendencias actuales de la educación en entornos virtuales y de las propuestas educativas que incluyen tecnologías digitales en relación con los procesos formativos de las y los Profesoras/es de Trabajo Social frente a los desafíos pedagógicos, culturales, didácticos y tecnológicos que nos presenta esta nueva realidad que ha cambiado la cotidianeidad de las aulas en las escuelas secundarias de nuestra provincia y del país.

Las pedagogías emergentes marcando la agenda de profesores y profesoras al momento de incluir tecnologías digitales en las aulas

El Seminario Educación en Entornos Virtuales, que forma parte del plan de estudios del Profesorado en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional

de La Plata, adscribe a la pedagogía crítica propositiva, la cual tal como Freire (1970) planteaba, apuesta a la *comprensión para la transformación*. En este sentido, Mariana Maggio (2021) agrega que los horizontes de transformación apuntan a comprender, opinar, recrear y transformar la realidad; ello implica reconocer que el conocimiento no es algo acabado sino un proceso en permanente construcción, lo cual favorece el involucramiento de los y las estudiantes en dicha elaboración.

Por eso, consideramos que el lugar de las y los docentes no es el de la mera transmisión del conocimiento ya elaborado, porque no se aprende por recepción pasiva, sino que es preciso facilitar y guiar la construcción de aprendizajes significativos, donde el centro de la clase es el estudiantado que relaciona los contenidos nuevos con sus conocimientos previos y sus experiencias de vida, encontrando su sentido por la relevancia social o en relación con el ejercicio profesional futuro. *Nadie aprende de una vez y para siempre* (Carlino, 2005) sino que se aprende dentro de un espiral de aproximaciones sucesivas, con rupturas y profundizaciones.

El saber debe ser transformado para ser apropiado por los y las estudiantes, como nos enseñó Piaget (1982), pero no se aprende en soledad, sino que se requiere del diálogo con comunidades de aprendizaje y personas con mayor experiencia para que ese proceso de construcción colaborativa sea fructífero.

Las denominadas pedagogías emergentes permiten tensionar las propuestas pedagógicas, retomando el aporte de autores/as clásicos como Eisner, Bruner, Perkins, Rogoff y otros/as, cuyos trabajos e investigaciones marcan un camino que busca desarticular el paradigma conductista en el abordaje del estudio de los procesos cognitivos. Entender estos procesos nos permite pensar cómo se produce el aprendizaje y qué les sucede a los sujetos sociales, situados en un tiempo y un espacio particular en el marco de una cultura y cómo ella, a su vez, impacta en los procesos cognitivos. (Aguinaga, 2022, p.8)

Algunas posibilidades pedagógicas para pensar la enseñanza en entornos virtuales

El aprendizaje colaborativo

Begoña Gros (2007) lo fundamenta en el socio constructivismo de Vigotsky (1979), donde el aprender no se puede separar del hacer con otros/as y en forma situada; y lo diferencia del aprendizaje cooperativo, donde la tarea a realizar se divide entre las y los estudiantes del grupo para su resolución. En cambio, el aprendizaje colaborativo implica la toma de decisiones por parte de las y los estudiantes en base a diferentes aportes y debates grupales para la construcción de conocimiento más complejo.

Una interpretación rápida y superficial de la situación puede hacernos pensar que la importancia que las y los docentes juegan en el proceso de formación disminuye, debido a que no centralizamos el saber y no actuamos como principal proveedor/a de conocimiento. Pero justamente porque el conocimiento no se transmite, sino que la adquisición de conocimiento es un proceso que se desarrolla a partir de procesos cognitivos individuales y a través de la interacción con otros y otras en un determinado entorno. En realidad el profesorado realiza múltiples tareas fundamentales para la generación de experiencias que promuevan la formación. (Sala, 2022, p. 3)

Entre las principales ventajas del trabajo colaborativo se puede señalar: que hace posible la realización de tareas complejas, favoreciendo la participación, motivación y responsabilización de las y los estudiantes. También estimula la formación de grupos de estudio estables, donde sus miembros se conocen, respetan las diferencias, generan hábitos de trabajo comunes y potencian los aprendizajes; facilitando el seguimiento docente de los procesos grupales, con orientaciones oportunas. (Camilloni, 2010)

Mediante el aprendizaje colaborativo *se aprende a colaborar*, al principio deberá ser más guiado por los y las docentes, estimulando una comunicación que supere la competencia o acumulación de aportes individuales, es pos de argumentaciones y consensos.

Por lo tanto se aprende a generar, comunicar y justificar ideas propias; escuchar y comprender otras posturas; solucionar conflictos, entre otras cuestiones. *Se colabora para aprehender* los contenidos y habilidades específicas de la asignatura.

Aquí un aspecto central es la consigna, la misma debe implicar que sólo se pueda resolver mediante la colaboración, aunque muchas veces es importante organizar el tiempo para que cada participante pueda elaborar un aporte en forma individual. (Sala, 2022, p.4)

Por lo que venimos desarrollando resulta pertinente aclarar sobre qué concepción de grupo nos posicionamos y la forma en que el mismo se constituye desde la virtualidad.

Generalmente cuando se piensa en un grupo se lo representa como un conjunto reducido de personas que interactúan en un mismo tiempo y lugar con una tarea en común (García, 1997).

Pero en la actualidad las personas habitamos al mismo tiempo en un plano de la realidad física y otro plano virtual, como si fueran dos corazones del mundo contemporáneo (Baricco, 2019). Lo cual tuvo su máximo exponente durante el aislamiento social preventivo y obligatorio por Pandemia de Covid 19, donde parte de la población siguió relacionándose, estudiando y trabajando virtualmente.

Si bien al comienzo de la virtualización de clases por emergencia sanitaria tanto docentes como estudiantes universitarios/as manifestaron extrañar el encuentro cara a cara, la posibilidad de trabajar en grupo y generar debates, desde el Seminario buscamos demostrar que esto era

posible por otros medios, poniendo en práctica con nuestros y nuestras estudiantes (docentes en formación) diferentes estrategias de conformación grupal, espacios de encuentro e intercambio y herramientas de trabajo colaborativo virtuales. Donde se sostuvieron muchas interacciones, mediadas por tecnologías como el aula virtual (foros, wikis, elección de grupo); plataformas de comunicación (videollamadas, videoconferencias, redes sociales) y espacios de trabajo colaborativo (murales digitales, marcadores sociales, herramientas para la creación de contenidos digitales), entre las múltiples posibilidades que se desarrollan cotidianamente.

El Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje colaborativo es pertinente para el estudio y resolución de casos y el aprendizaje basado en proyectos. Jorge Steiman, (2012) define al caso como un relato de tipo narrativo real o hipotético que presenta suficiente información contextual con datos, hechos y personajes en torno a una situación problemática compleja, es decir que no tiene una única solución. Para su análisis se pueden brindar preguntas orientadoras para la discusión grupal y proponer la búsqueda de mayor información, para pensar alternativas de solución desde diferentes perspectivas.

Dentro de lo que se conoce como el aprendizaje basado en proyectos que implica análisis, planificación, puesta en marcha, evaluación y comunicación de resultados, por lo que su duración es más extensa. Permite integrar conocimientos de diferentes áreas e implica un *hacer con sentido*. María Cristina Davini (2008) explica que el intercambio de visiones dentro de un grupo favorece la ampliación de miradas sobre el problema, donde también se puede incluir discutirlo con un/a especialista. En el Seminario les proponemos a los y las estudiantes como propuesta para la acreditación de la materia, el diseño tecno-pedagógico de una secuencia didáctica pensada para sus futuros/as estudiantes en un aula virtual, que irán construyendo en forma colaborativa durante la cursada.

El aprendizaje ubicuo

Siendo justamente uno de los grandes aportes de las tecnologías digitales la posibilidad de expandir tiempos y lugares donde aprender, el *aprendizaje ubicuo*, categoría ampliamente desarrollada por Burbules (2007) da cuenta que se aprende en cualquier lugar y tiempo, no sólo en un aula física o virtual. Un principio innovador, que introduce el autor, es prestar atención al uso del tiempo educativo. Pensar en el tiempo no como tiempo cronometrado como horas cátedra, sino como tiempo vivido, donde lo importante sea lo que pasa durante el proceso de aprendizaje. Vivenciar el placer de estar aprendiendo, o como dice Mariana Maggio (2018) planificar una clase donde se produzca conocimiento nuevo como una experiencia que *vale la pena ser vivida* cuando encaramos en el presente un problema social para el cual no hay una solución predeterminada, especialmente cuando esa solución o producción cambia en sentido positivo a una comunidad y nos conecta con otros/as en tiempo real, por lo que ofrece vivencias singulares.

Tal como lo plantea Lion (2019), este material viene a sumar la importancia de brindar a los/as futuros profesores/as “la oportunidad de explorar, experimentar, crear, probar nuevas cosas, bocetar y diseñar”. El mismo es una invitación a pensar el diseño de los materiales didácticos en estrecha relación con la dimensión curricular, didáctica y cognitiva, ofreciendo la oportunidad de poner en juego la idea de promover aprendizajes en otros espacios y tiempos escolares, recuperando el concepto de ubicuidad, aportado por Burbules y Callister (2005). (Aguinaga, 2022, p. 232)

Gamificando las propuestas de enseñanza

Otra de las estrategias que abordamos durante la cursada, en el marco de las pedagogías emergentes, para potenciar el aprendizaje con la inclusión de tecnologías digitales es la *gamificación*. La misma posibilita a las y los futuras/os Profesoras/es en Trabajo Social, la experimentación y potenciación del desarrollo de propuestas lúdicas educativas. De esta manera se busca despertar la creatividad generando condiciones de posibilidad que permitan el diseño de itinerarios educativos, donde lo lúdico tome protagonismo dando lugar a los nuevos lenguajes y subjetividades de las y los jóvenes que transitan las aulas de nivel secundario. Nos distanciamos de considerar a las nuevas generaciones como “nativas digitales” pero sí que muchas veces conocen y utilizan tecnologías que sus docentes desconocen y, en consecuencia, tomamos la responsabilidad de formarnos y formar en ciudadanía digital, entendiendo a la inclusión digital como un derecho aún no concretizado para toda la población argentina.

Retomando el tema del juego que como estrategia lúdico-pedagógica no es nueva, y ha sido desarrollada por varios/as autores/as a lo largo del tiempo, pero se ha venido observando en la práctica que a medida que se avanza en los diferentes niveles del sistema educativo, se va dejando esta dimensión como complementaria y para el afuera de las aulas (clases de educación física, recreo, plazas y casas), restándole importancia como una dimensión que potencia sustancialmente los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

Diversos/as autores/as, definen la gamificación como la utilización de ciertas características de los juegos, en otros contextos como el educativo, con el fin de hacerlos más interesantes, involucrando a las personas en la resolución de problemas, incentivando su motivación, ánimo de superación, compromiso, colaboración y autonomía. (Borrás Gené, 2015; Gaitán, 2013; Gómez García, 2015; Lazzatti, 2017; Ortiz-Clavijo y Cardona-Valencia, 2020).

Algunos de estos elementos que se recuperan de los juegos son:

- Superación de retos y acceso a niveles de mayor complejidad.
- Puntos, insignias o tabla de posiciones como retroalimentación de los logros.
- Competencia y colaboración, donde cada participante aporta al equipo.
- Posibilidad de volver a intentarlo revalorizando el error como forma de aprendizaje.

Dentro de la estrategia de gamificación podemos ubicar a los “juegos serios”, que pueden ser simuladores, videojuegos educativos, mundos virtuales o de realidad aumentada, pensados específicamente para la puesta en práctica y ejercitación de competencias, habilidades y destrezas.

Carina Lion y Verónica Perosi (S/D), manifiestan que los videojuegos serios se usan para educar, capacitar, entrenar e informar, aprovechando sus características lúdicas y atractivas que brindan un ambiente seguro de experimentación, favorecen la resolución de situaciones problemáticas en contextos lúdicos-pedagógicos que comprometen a los y las estudiantes de manera diferente cuando se trata de misiones y de desafíos épicos; algunos de ellos, apelando a la necesidad de la resolución colectiva.

Retomamos la idea de experimentación no como experimento sino como experiencia (Larrosa, 2003; Contreras y Pérez de Lara, 2010), vivencia atravesada por la pasión que deja huella en las trayectorias educativas y de vida de los y las estudiantes. Porque supera el “poner en práctica” lo enseñado por sus docentes, en tanto genera apropiaciones subjetivas, aprehender como marco referencial para la acción presente y futura en vínculo con las interpelaciones de la labor docente.

Por su parte, Pilar Lacasa (2011) plantea que los videojuegos generan pasión porque son instrumentos diseñados para el ocio pero que pueden ponerse al servicio de lo educativo. Descubrir sus reglas mientras se juega, ir mejorando sus habilidades y superando retos los hacen más atractivos para los y las estudiantes que pueblan las aulas de nuestro sistema educativo.

Los videojuegos desde un punto de vista educativo implican un proceso de resolución de problemas, lo cual conlleva a reconocer el problema, escoger una alternativa de solución, llevar a cabo lo planificado, evaluar los resultados y aprender de la experiencia. Esto se puede realizar por ensayo y error, en base a los conocimientos previos donde los y las estudiantes despliegan un sinnúmero de estrategias para la resolución de los desafíos que se les van presentando.

Para profundizar en la temática, y que la búsqueda de juegos sea exitosa ya que a menudo encontramos juegos académicos conductistas, que se relacionan con los contenidos curriculares pero que no proponen reflexiones y construcciones colaborativas, invitamos desde la cátedra a Joaquín Castro, desarrollador de videojuegos independiente, quien nos interpela a bucear en la temática, profundizando en el aporte de los mismos para la construcción de aprendizajes significativos donde las y los estudiantes se vuelven protagonistas de los itinerarios didácticos propuestos.

A partir de su intercambio, Castro (2022) nos convoca y desafía como docentes y futuras/os profesoras/es a romper con los prejuicios acerca del uso de los videojuegos desde un lugar descalificador mediante el cual los y las chicos/as pierden tiempo y se tornan violentos, destacando las posibilidades que los mismos nos abren a un mundo de experiencias sensoriales, vinculares y artísticas inmersivas que pueden cambiar las propuestas pedagógicas impactando en las trayectorias educativas en el marco de las experiencias de vida que atraviesan los y las estudiantes. Presenta los videojuegos como productos culturales, verdaderas obras artísticas capaces de atraer la atención de muchos/as jóvenes, planteando así el desafío de cómo intentar trasladar al aula procesos inmersivos tales como son experimentados al momento de jugar.

En este sentido, el seminario Educación en Entornos Virtuales, busca explorar algunas herramientas que permitan mayor interactividad entre los y las estudiantes favoreciendo los procesos de construcción colectiva del conocimiento a través de una participación activa brindando “...oportunidades de crear, autoorganizarse, generar debates, participar de procesos de construcción del conocimiento colaborativo”. (Perosi, 2018, S/D)

Aprendizaje e hipertexto

El hipertexto toma un rol preponderante a la hora de pensar el diseño de propuestas de enseñanza y los itinerarios didácticos que les proponemos a las y los estudiantes. Es necesario pensar en las potencialidades y las limitaciones que nos propone la hipertextualidad en el marco de las experiencias educativas. Si bien la participación de las y los estudiantes “sigue estando muy supeditada a la propuesta curricular y pedagógica de la docente y a su propio accionar” (Alvarez y López Ledesma, 2015, p. 4) no debemos dejar de considerar que estamos ante nuevas formas de leer y escribir en las cuales los y las propios/as estudiantes dan cuenta de su autonomía para recorrer los materiales que llegan al alcance de sus manos.

Ambos autores plantean que la hipertextualidad nos desafía a analizar varias dimensiones a la hora de pensarla como una estrategia en el marco de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto nos lleva a pensar cómo cada estudiante conecta los diversos contenidos, la forma de vinculación que va realizando dentro del texto con otros nuevos: intertextualidad, extratextualidad, intratextualidad y los diferentes niveles de complejidad que va alcanzando a partir de los textos usados en la propuesta formativa.

Entendemos que el diseño de propuestas que incluyen nuevas tecnologías debe considerar una serie de aspectos que prevén y al mismo tiempo exceden la convergencia de sistemas, la confluencia de lenguajes y la multiplicidad de saberes. La hipertextualidad sólo servirá a los fines de que los alumnos recorran caminos de lectura dialógicos, polifónicos, críticos e interactivos si las propuestas educativas que le dan sentido se constituyen a la par en reflexiones sobre las comunidades de interpretación y de práctica, las estrategias didácticas y las características de las plataformas seleccionadas que estructuran el material.

En este marco, los materiales didácticos son entendidos como un proceso que se juega en el terreno tanto de las posibilidades tecnológicas, entendidas en su sentido cultural y relacional, como de las particularidades específicas de los diseños, pensados en función de cada contexto de recepción. (Alvarez y López Ledesma, 2015, p. 9)

Al igual que los autores mencionados, acordamos como equipo de cátedra en la necesidad de tomar la postura que plantean Burbules y Callister, respecto a la necesidad de formar hipertextores, es decir, lectores que serán capaces de intervenir críticamente en función de sus

propias búsquedas y lecturas comprendiendo la sintaxis textual que se les presenta. Aquí surge otro de los grandes desafíos que tiene la formación de profesores y profesoras en Trabajo Social y el aporte que debe realizar nuestro seminario en este sentido.

La centralidad de la evaluación en las estrategias metodológicas del seminario

Las estrategias metodológicas que se vienen desarrollando como la colaboración, el aprendizaje y el hipertexto, la ubicuidad y la gamificación forman parte de procesos de enseñanza y de aprendizajes en los cuales tomarán fundamental importancia los procesos de evaluación y acreditación.

La evaluación es un proceso continuo, sistemático y dinámico en el cual se combinan un conjunto de estrategias como técnicas, herramientas e instrumentos que se construyen y diseñan de acuerdo a los propósitos pedagógicos que se persiguen en cada momento del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Detrás de la selección de cada una de las estrategias e instrumentos hay una finalidad pedagógico-didáctica. Los mismos son variados y pueden combinarse a lo largo del proceso: portafolios, cuestionarios, rúbricas, tareas, bases de datos, encuestas, formularios electrónicos, murales digitales, foros, glosarios. (Aguinaga y Sala, 2022, p. 5)

Dentro de la perspectiva de trabajo desarrollada anteriormente, la evaluación no será un examen memorístico de conceptos y/o de propuestas de autores/as sino de la apropiación por parte de los y las estudiantes de contenidos, habilidades y competencias adquiridas que les permitirán potenciar otros aprendizajes.

Una buena evaluación es una herramienta de conocimiento, está enmarcada en la enseñanza de aprendizajes significativos y los desafíos cognitivos solicitados deben ir trabajándose durante las clases y complejizándose progresivamente para favorecer las mejores producciones de los estudiantes. De esta manera los errores deben ser tomados como fuente de información y comprender su naturaleza, origen o causa posibilita a los y las docentes mejorar sus propuestas de enseñanza de tal manera que los y las estudiantes potencien sus procesos cognitivos. (Sala, 2014, p.12)

Una evaluación de proceso o formativa es la que permite la recolección de información de los procesos en curso para mejorarlos. La devolución de las tareas previas al Trabajo Final y la consideración de la dinámica grupal permitirá redireccionar el trabajo, se combinará con la evaluación del producto o final que permite comprobar en qué medida los y las estudiantes se

apropiaron de los conocimientos y competencias esperados, orientando la decisión sobre su aprobación y promoción.

En cuanto a la calificación numérica, para que deje de ser un misterio, se les puede facilitar a los y las estudiantes una escala con anterioridad a la entrega de un trabajo integrador/ evaluación parcial o final. O construir en forma conjunta rúbricas, donde se enumeran criterios de evaluación, con sus diferentes escalas. (Aguinaga y Sala, 2021, p. 5)

Las tecnologías pueden favorecer la realización de las evaluaciones al transparentar procesos de apropiación de conocimientos y habilidades, como por ejemplo el aprendizaje colaborativo, pero no a modo de control sino de evidenciar el nivel de adquisición de cada persona, por ejemplo, a través de los aportes dentro de una wiki.

La evaluación es invisible y pública al mismo tiempo, invisible porque se va realizando en las mismas actividades de aprendizaje y pública como instancia que externaliza los conocimientos para la acreditación y al mismo tiempo permite validarla. (Lipsman, 2020) Por otra parte, la explicación de las formas y criterios de evaluación es algo que tranquiliza a los y las estudiantes, saber las reglas del juego, y aporta a la autoevaluación.

Tal como se plantean Salinas y Marín (2016) estamos en un “escenario cultural particular donde lo digital, lo virtual y lo tecnológico son dimensiones integradas a su realidad cotidiana. Nos encontramos ante el desafío de diseñar estrategias de evaluación capaces de contemplar las diferentes dimensiones del proceso formativo de los estudiantes de manera integral, incorporando códigos, lenguajes y metodologías de trabajo afines a los nuevos escenarios académicos”. (Aguinaga y Sala, 2022, p. 11)

La enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje nos demandará en forma continua el diseño de nuevas estrategias de evaluación a partir de la mediación tecnológica. El cambio de escenario ha modificado las estrategias de enseñanza y, por ende, las estrategias de evaluación, este es un gran desafío que tenemos en la formación de futuros y futuras profesores y profesoras en Trabajo Social.

Reflexiones finales

El presente artículo, al igual que otros que venimos produciendo las integrantes de la cátedra en diferentes ponencias y escritos,

(...) es una invitación a sumergirse en el paradigma relacional de las tecnologías. Convoca a interpelar, diseñar, planificar y poner en acto nuevos ambientes de aprendizaje, reconociendo las ventajas de la tecnología como herramienta relacional y cognitiva en contraposición al paradigma instrumental en el cual se encuadran gran parte de las experiencias educativas.” (Aguinaga, 2022, p.1)

Debido a que el Seminario Educación en Entornos Virtuales tiene como objetivo promover la reflexión sobre los usos académicos de entornos virtuales y otras tecnologías digitales, se propicia el análisis del uso de tecnologías en el ámbito educativo. Este se puede realizar desde tres perspectivas: la tecnología como un fin en sí mismo con sus potencialidades; la tecnología como una moda a ser utilizada indiscriminadamente o desde una visión crítico- pedagógica, donde lo importante es el objetivo establecido por el o la docente para seleccionar la herramienta tecnológica que pueda favorecerlo. (Bautista, Borges y Forés, 2016)

Basándonos en este último sentido,

(...) como docentes debemos conocer las posibilidades que nos brinda el entorno virtual de nuestra institución y aprovechar al máximo sus potencialidades porque desde la perspectiva relacional se escogerá la herramienta y entorno según el objetivo pedagógico, el grupo de estudiantes, el/los contenido/s a abordar, los recursos disponibles seleccionados, entre otros aspectos. (Sala, 2022, p. 5)

Por supuesto que lo primero que debemos evaluar son las posibilidades de acceso a la conectividad y dispositivos por parte de los y las estudiantes. Luego acompañar en el aprendizaje de su uso con fines académicos, ya que las nuevas brechas digitales no se refieren sólo al acceso sino a su uso reflexivo, ético y crítico. Por ejemplo, la utilización de fuentes confiables de información y dentro de ello comprender las razones por las que se generan las noticias falsas y poder distinguirlas; el uso ético de las posibilidades que brinda la inteligencia artificial en educación, como desafíos actuales que debemos encarar en forma directa con docentes en formación.

Desde el Seminario creemos que una de las cuestiones fundamentales a trabajar es el proceso de creación de itinerarios didácticos considerando centralmente los procesos pedagógicos, tecnológicos y comunicacionales de las propuestas educativas que respondan a las necesidades de los y las estudiantes e impacten en sus trayectorias educativas.

Existe una gran complejidad en la sociedad actual que exige la inclusión de las tecnologías en las políticas de formación docente. Vaillant (2013) advierte que las dificultades que vivencian los/as docentes con el uso de las tecnologías podrían saldarse constituyéndose en el soporte transversal de la formación. (Aguinaga, 2022, p. 8)

En este sentido es prioridad de nuestra materia trabajar en el desarrollo de competencias digitales en nuestros y nuestras estudiantes/ docentes en formación, partiendo del diseño de propuestas pedagógicas atractivas destinadas a fortalecer trayectorias educativas y de vida de los y las estudiantes que transitan el nivel secundario. Somos conscientes que las tecnologías digitales atraviesan la vida cotidiana de las escuelas y comunidades donde se alojan y habitan los y las jóvenes, y que tenemos la responsabilidad ética de trabajar para acortar las brechas digitales formando docentes que tengan herramientas teórico-metodológicas para hacer frente a este gran desafío.

Referencias

- Aguinaga, A. (2022) Diseño de materiales multimodales y fortalecimiento de la enseñanza: El/a profesor/a como creador de materiales curriculares. *Trayectorias Universitarias*, 8 (14), 084. <https://doi.org/10.24215/24690090e084>
- Aguinaga, A. y Sala, D. (2021) “Estrategias didácticas en el marco de la educación a distancia.” Ficha de cátedra. Facultad de Trabajo Social- UNLP.
- Aguinaga, A. y Sala, D. (2021) “La evaluación en Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje.” Ficha de cátedra. Facultad de Trabajo Social- UNLP <http://se-dici.unlp.edu.ar/handle/10915/127167>
- Aguinaga, A. Sala, D. Larrouy, N. y Coudannes, F. (2022) Gamificación. Una estrategia que interpela el diseño de propuestas pedagógicas enmarcadas en las nuevas formas de enseñar y de aprender. *Portal Entredichos*. Facultad de Trabajo Social- UNLP.
- Alvarez G. y González López Ledesma, A (2015) Hipertextualidad en el campo educativo: análisis de los usos de hipertexto en el espacio de Facebook de un taller de lectura y escritura de un taller universitario. *Revista Apertura*, Vol. 7, Núm. 2. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v7n2/2007-1094-apertura-7-02-00062.pdf>
- Anijovich, R. (comp) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Bautista, G. Borges, F. y Forés, A. (2016) *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales*. Narcea, S.A. de ediciones.
- Baricco, A (2019) *The Game*. Barcelona: Anagrama, Colección Argumentos.
- Borrás Gené, O. (2015) “Fundamentos de la gamificación.” GATE Universidad Politécnica de Madrid. https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf
- Burbules, N. (2007) *Riesgos y promesas de las TIC en Educación ¿Qué hemos aprendido de los últimos diez años?* En el Seminario Internacional “Cómo las TIC transforman las escuelas”, realizado en abril de 2007, Ciudad de Buenos Aires. UNICEF Argentina e IIPE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182434>
- Camilloni, A. (2010) “La evaluación de trabajos elaborados en grupo” en Anijovich, R (comp) *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro, J. (2022) Charla abierta sobre Gamificación. Organizada por el Seminario Educación en Entornos Virtuales del Profesorado en Trabajo Social- UNLP. <https://www.youtube.com/live/bfddVnXFtps?si=EwMDydLMOVCoEf78>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.
- Freire, P. (1970) *La pedagogía del oprimido*. Montevideo. Tierra Nueva.
- Gaitán, V. (2013) “Gamificación: el aprendizaje divertido”. [https://www.educativa.com/blog-articulo-gamificacion-el-aprendizaje-divertido/](https://www.educativa.com/blog-articulo/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/)
- García, D. (1997) *El grupo. Métodos y técnicas participativas*. Espacio Editorial
- Gómez García, I. (2015) “Gamificación como recurso de la ingeniería en comunicación social.” *Razón y Palabra*, núm. 90, junio-agosto, 2015 Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199538784009>
- Gros, B. (2007) *Aprendizajes, Conexiones y Artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Gedisa, Barcelona.
- Lacasa, P (2011) *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Editor digital: Titivilius. Epublibre.
- Larrosa, J. (2003) “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes”. Conferencia Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Lazzatti, P. (2017) “El aprendizaje activo como puerta de entrada al universo Puma. El juego como clave de acceso” 1° Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61933/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lion, C. y Perosi, V. (S/D) “Los videojuegos serios: puentes de creatividad y expansión educativa.” Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2021) *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires: Paidós
- Ortiz-Clavijo, L. F. y Cardona-Valencia, D. (2020) “Tendencias y desafíos de los videojuegos como herramienta educativa.” *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12761>
- Perosi, V. (2018) S/D
- Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Madrid: Aguilar.
- Propuesta Pedagógica (2023). Seminario Educación en Entornos Virtuales. Profesorado en Trabajo Social. FTS- UNLP.
- Sala, D. (2014) *Evaluemos sin miedo. Propuesta de un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en las prácticas de formación profesional, de la Cátedra de Trabajo*

Social III. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria. UNLP
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52752>

Sala, D. (2022) *Aprendiendo a colaborar y colaborando para aprender. Orientación docente para el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías*. Expuesto en las 4tas Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. “Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo.” Organizadas por la Dirección de Capacitación y Docencia y la Especialización en Docencia Universitaria de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP

Steiman, J. (2012) *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Vygotski, L (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Editorial.

CAPÍTULO 8

Desafíos en la Ruta Crítica de la Formación Docente

*Silvia Pérez Torrecilla, Mónica Ros, María José Novillo,
Enrique Audine y Juan Perafán*

Cuaderno escolar,
huella del diario trajín
¿de qué mañana?

-Atilio Germani, 2011 *Ikebana de Piquillín*

Introducción

En este capítulo nos proponemos abordar los tópicos centrales que estructuran de manera dialéctica el proceso de la práctica centrado en la enseñanza, en el contexto de la formación de las y los Profesores en Trabajo Social en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Para ello invitamos a recorrer categorías relevantes de la intervención pedagógica y a asumir el desafío de identificar las convergencias y diferencias entre los alcances de la intervención disciplinar del Trabajo Social y la intervención educativa.

Elaboramos una Ruta Crítica para visualizar el camino que recorre el/la docente en formación en perspectiva de proceso y así, precisamos las diversas actividades críticas que deben ser resueltas en el transcurso del recorrido académico.

Reconocemos seis momentos que organizan las actividades críticas, las cuales están interrelacionadas y dialogan entre sí durante el proceso. En el primer momento, denominado de “Reflexión epistemológica”, se produce una ruptura tendiente a generar las condiciones para asumir un lugar des-conocido en la intervención.

En el segundo momento de “Reconocimiento de la multidimensionalidad de la práctica educativa”, la actividad crítica supone asumir la complejidad de la misma, tendiente a la producción de un conocimiento contextual. La observación de clase se constituye en una táctica de indagación e investigación docente, cuyo propósito es recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el tercer momento de “Construcción de la perspectiva docente: aprender haciendo”, la actividad crítica consiste en el reconocimiento y la consolidación de la posición del/la docente.

El “Reconocimiento de los sujetos que motivan la actividad docente”, se configura como el cuarto momento y es una convocatoria a la asunción de la posición ética docente en el acto educativo.

En el quinto momento “El reconocimiento del aula y el grupo clase: escucha pedagógica y retroalimentación” y en el marco de la elaboración de una propuesta pedagógica, plasmada en el diseño y ejecución de la clase, se encarna la escucha pedagógica y se participa protagónicamente de las instancias de retroalimentación.

La “Sistematización de la experiencia”, es el sexto momento de la Ruta, donde se consolida la importancia de la documentación narrativa de las experiencias pedagógicas.

Para las y los autores de esta producción es inexorable cerrar estas ideas introductorias con las palabras de Eduardo Remedí (2004), en tanto inspiración para el trabajo que les proponemos.

“Intervenir es estar ahí” y meterse en el campo de las identidades y trayectorias de los sujetos, sus experiencias y significados de la misma... Intervenir no solo conlleva a pensar en el aula, sino también en el espacio del currículo, en la gestión escolar y en los ámbitos programáticos de las políticas educativas.

La intervención pedagógica en clave de prácticas educativas

Cuando nos referimos a las **prácticas** en el contexto de la formación profesional en la Facultad de Trabajo Social, es imprescindible precisar los rasgos que las mismas adoptan en los dos grandes propósitos que la definen: la práctica inherente al proceso formativo en el nivel universitario y las prácticas ligadas al proceso de intervención pedagógica de las/os practicantes en el marco curricular de las áreas y materias de competencia de las y los profesores de Trabajo Social en las Escuelas Secundarias, los Institutos de Formación Superior y los Centros Socioeducativos.

Ambas prácticas se conjugan en una complejidad interventiva que posiciona de un modo particular a los sujetos principales de la experiencia, según la perspectiva de análisis que se trate: docentes-estudiantes; estudiantes docentes-estudiantes. Así entonces, estudiantes y docentes configuran un vínculo pedagógico en la práctica formativa y se ve interpelado y retroalimentado por la interrelación con las/os jóvenes, adultos en tanto sujetos protagonistas de la intervención pedagógica de los y las profesores.

Las prácticas de enseñanza se configuran como Prácticas Educativas, entendidas éstas como prácticas sociales específicas orientadas a promover procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos sociales, históricos, políticos e institucionales determinados. Y a la intervención pedagógica como un modo particular de situarse en la práctica educativa.

(...) la intervención implica un proceso incierto, en la apuesta de los sujetos, en donde se movilizan sus sentidos, sus fantasmas y sus prejuicios en el espacio de lo posible. Intervención con la orientación de un experto que se moviliza del lugar del saber para dar un sitio a las posibilidades instituyentes de los sujetos, en el contexto específico de su tiempo, su deseo, su confrontación con lo diverso, con la claridad frente a la pulsión de muerte y su creación instituyente de nuevas prácticas, creencias, supuestos y escritura. (Remedí, 2004)

El sentido del proceso formativo, estará dado por la producción conjunta de saberes, la revisión crítica de los saberes anteriores, la apropiación de contenidos teóricos y metodológicos, las evaluaciones parciales de los alcances de aprendizaje y la puesta en práctica de los mismos.

Los saberes emergentes de las experiencias, que se inscriben en el desarrollo de diferentes procesos de intervención, alcanzan su concreción en el aula, donde se da una instancia de intercambio y retroalimentación entre docentes y estudiantes-docentes; todo ello mediado por un diseño curricular que confiere sentido teórico, metodológico, político y ético al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El diálogo se inicia con la interpelación que la realidad escolar en sus múltiples dimensiones, realiza al ámbito académico, a través de la inmersión de las y los estudiantes en el acontecer cotidiano de las instituciones educativas.

El aula, no es pensada como el lugar sacralizado para el conocimiento, sino como el conjunto de acuerdos programáticos, donde cada sujeto del acto educativo asume un rol diferenciado y potencia las posibilidades de generación y apropiación de saberes situados. En este sentido “el aula” es el continente de la reflexión sobre la experiencia, donde reconocemos modos disciplinares de facilitar y organizar los saberes, así como las formas o procedimientos a través de los cuales esos saberes se articulan.

En las intervenciones pedagógicas la vinculación docentes-estudiantes se centra básicamente en la efectivización de actividades de formación donde el proceso de aprender se define por el hecho de que el/la estudiante se apropie directamente del saber, no siendo el/la profesor/a el/la mediador/a privilegiado/a, aquel/la por el/la cual el saber pasa obligatoriamente, sino un/a organizador/a de situaciones formativas. (Follari, 1993)

Ahora bien, la posición de enseñanza que adopta el/la docente en el acontecer formativo moldea definitivamente la experiencia.

En síntesis, el proceso de enseñanza y aprendizaje es el desarrollo de la experiencia educativa centrada en objetivos formativos, que sucede en un contexto social, institucional, político e histórico determinado, que repercute y se expresa en la política educativa de la época, en la organización operativa del sistema educativo y en las necesidades e intereses de las/os estudiantes.

Ruta crítica en la formación de profesores/as en trabajo social

La Ruta Crítica es un recurso metodológico, teóricamente extrapolado del campo de la administración y gestión de proyectos, creado en Estados Unidos en 1957, posteriormente adaptado por la Organización Panamericana de la Salud en un Protocolo para Investigar “La Ruta Crítica que Siguen las Mujeres Afectadas por la Violencia Intrafamiliar”, en el año 1998.

En esta oportunidad, la cátedra Prácticas de la Enseñanza realiza una re-adaptación educativa, definiéndola como una herramienta valiosa que nos permite visualizar el camino que recorre el/la docente en formación, en perspectiva de proceso y así precisar las diversas actividades críticas que deben ser resueltas para dar paso al desafío siguiente, en un tiempo establecido para alcanzar los logros previstos.

Las actividades críticas son aquellas tareas que tienen un impacto significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las mismas suponen la reflexión activa y el hacer pensado en un complejo de toma de decisiones situadas, ancladas en el aquí y ahora y basamentadas teórica, metodológica, política y éticamente.

La toma de decisiones informadas en contexto de aprendizaje es un proceso continuo, que deviene condición de aprendizaje y meta formativa.

La ruta crítica permite realizar una reconstrucción secuencial del recorrido de los sujetos desde una mirada compleja y cualitativa (Pérez Torrecilla, 2019).

Son seis los momentos que organizan las actividades críticas, las cuales están interrelacionadas y dialogan entre sí durante el proceso.



Gráfico 1. Ruta Crítica. Momentos del proceso en los que organizan las actividades críticas.

Momento 1. Reflexión epistemológica

Nos proponemos promover una ruptura epistemológica tendiente a crear las condiciones para asumir un lugar des-conocido en la intervención. El reconocimiento de los alcances de la Intervención Pedagógica permite reconfigurar adecuadamente los saberes disciplinares del Trabajo Social, en función de la actividad docente, formando parte ahora, no solo de una institución/organización educativa particular sino y, sobre todo, de un lineamiento curricular y programático que da sentido al hacer. Así entonces, conversamos en torno a las convergencias y diferencias entre la Intervención del Trabajo Social y la Intervención Pedagógica.

En este momento como equipo de cátedra asumimos un compromiso con una Intervención Pedagógica orientada a reconocer y tramitar una crisis que se concretizará en una “ruptura epistemológica” (Bachelard, 1938; Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 1975), posibilitando ampliar la cosmovisión de la práctica social desde una nueva/diferente posición en la intervención: la del profesora/a.

Iniciamos el análisis afirmando que los Derechos Humanos son el continente de pertenencia del Trabajo Social y de las Ciencias de la Educación, reconociendo el campo de las Ciencias Sociales como el hábitat común.

Desde allí mediante el proceso de Reconceptualización reconocemos aportes fundamentales de pensadores tales como Paulo Freire, Gastón Bachelard, Darcy Riveiro, Lev Vigostsky, Jerome Bruner, Edwards y Mercer, Prieto Castillo, entre otros.

Convenimos que la formación disciplinar proveniente de la Licenciatura en Trabajo Social en la FTS- UNLP nos aproxima al campo de la política educativa y a comprender la complejidad que se manifiesta en los diversos efectores del sistema, en tanto requerimientos teóricos y analíticos básicos y condición para la intervención profesional. Dicho acervo no es suficiente para aprehender las dimensiones teórico-metodológicas, políticas e institucionales que requiere la intervención pedagógica. (Pérez Torrecilla, Ros y Novillo, 2019).

Desde esta trayectoria disciplinar, hoy nos proponemos hacer un aporte concreto al campo de la pedagogía asumiendo la formación de Profesores/as en Trabajo Social a través de la creación de la carrera de Profesorado en Trabajo Social en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP (2018).

Para ello y para pensar a la Intervención Pedagógica nos situamos en la práctica social y nuestra experticia para la construcción de problemas sociales, el diseño y ejecución de proyectos de trabajo, que con la cooperación ahora de las/os pedagogos procuramos convertirlos en objetos de enseñanza y aprendizaje, a la luz de las orientaciones curriculares y las trazas políticas del sistema educativo de nuestro tiempo.

La práctica desde la perspectiva del Trabajo Social es concebida como una

Totalidad compleja que compromete en su interior prácticas de producción de conocimientos, de recreación de contenidos y procedimientos metodológicos, así como prácticas ideológico-políticas, en tanto se producen

actividades en diferentes ámbitos de la realidad que inciden en las representaciones ideológicas existentes de los sujetos de la experiencia y en la situación organizativa de los sectores con los cuales la práctica misma se articula. (Pérez T. y Legardón, 1995)

La práctica educativa es entendida como una práctica social específica, orientada a promover procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos sociales, históricos, políticos, institucionales determinados.

La práctica docente es un objeto de estudio complejo, una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: maestro y estudiante, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto de la función del maestro (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000)

Son dos grandes desafíos los que afronta la Intervención del Trabajo Social: descifrar la realidad y construir propuestas de trabajo capaces de preservar y efectivizar derechos. Colocar a los derechos humanos, sociales, políticos y económicos como foco del trabajo profesional es defenderlos tanto en su normatividad jurídica, como traducirlos prácticamente viabilizando su efectivización. Las/os profesionales del Trabajo Social adoptan desde esta perspectiva un rol de educador político al impulsar formas democráticas de gestión de políticas y programas sociales, socializando la información disponible, ampliando los canales de participación y protagonismo social.

Así la dimensión educativa inherente al trabajo profesional, se liga con la perspectiva de la educación popular como campo de saberes que fundamentan la praxis del Trabajo Social.

La intervención pedagógica indica un modo particular de situarse en la práctica y si bien, reconoce la relación principal docente-estudiante situada social e históricamente, se construye desde la intencionalidad del/a docente como sujeto profesional, trabajador y colectivo.

En cuanto a los sujetos profesionales y su campo de actuación, el/la trabajador/a social interviene en el espacio de la interacción de las políticas sociales, donde la educativa es una más. El/la Profesor/a interviene focalmente en la política educativa, en un efector determinado: la escuela.

La desigualdad social operante impacta en el campo socio-ocupacional del Trabajo Social, modelándolo y dando sentido a la profesión.

En la intervención docente la desigualdad social atraviesa a la educación, fragmentando y segmentando el sistema educativo e impacta en las posibilidades de construcción de aprendizajes de los diferentes grupos y sujetos.

El Trabajo Social es una intervención mediada que participa directamente en el proceso de reproducción social y la intervención educativa es una intervención situada, donde el proceso de reproducción social incide directamente en el acto educativo.

Para el caso del Trabajo Social el proceso de trabajo está orientado a la transformación social y se propone mejorar las condiciones de vida de diversos grupos poblacionales, incidiendo sobre las condiciones materiales de existencia y sobre la cultura (Iamamoto, 1997). Se destaca el predominio de la relación de asistencia, mediada por el Estado.

En la intervención del/a profesor/a el proceso de trabajo está orientado a la formación integral de los sujetos, tendiente a fortalecer su protagonismo en la resolución de situaciones de vida. Se incide fundamentalmente sobre la cultura. Es predominantemente una relación de acompañamiento y construcción intersubjetiva.

En cuanto al objeto de trabajo, en la intervención del Trabajo Social se configura un campo problemático a partir de una demanda y en la intervención educativa se configura una situación de enseñanza y aprendizaje, atravesada por dimensiones sociales, políticas e institucionales.

Es imprescindible puntualizar en la demanda. En la intervención del Trabajo Social la misma tiene una relevancia sustantiva y es significada en la relación de los recursos disponibles y su función social; revisada teóricamente y transformada en requerimiento de intervención profesional con predominancia de carencia. Sin embargo, en la intervención educativa, la demanda no tiene forma de carencia y está en relación con otras dimensiones del proyecto educativo, aun cuando éste contenga las necesidades de los grupos y sujetos.

En síntesis, el rasgo que caracteriza a la intervención del Trabajo Social es que se trata de una acción propositiva en el marco de la prestación de servicios sociales (María Dalva Horacio da Costa, 1998), donde la implicancia del/a profesional está delimitada por los alcances de la relación principal: Estado-Sociedad; allí el/la profesional lucha, en el contexto de cada intervención, por la autonomía relativa.

El carácter organizativo y constructor de procesos de enseñanza y aprendizaje, es el rasgo sobresaliente de la Intervención Pedagógica.

Desde allí, la implicancia del/la profesional con el objeto de trabajo es total. Es una relación intersubjetiva atravesada por las políticas estatales, la organización institucional, las necesidades e intereses de las/os estudiantes y las condiciones de trabajo de las/os docentes.

El abordaje del conflicto o situación problemática, desde la perspectiva del Trabajo Social, se realiza a partir de la dinamización de los recursos materiales y subjetivos. Los recursos teóricos fundamentan el trabajo, sin embargo, los contenidos no adoptan relevancia en el proceso.

En la Intervención Pedagógica, en el contexto de la práctica educativa, el abordaje de los contenidos y su resolución didáctica es fundamental.

En ambas intervenciones el conocimiento más el método, son las herramientas de trabajo y para el caso del Trabajo Social la intervención cobra sentido en el proyecto ético político y para la intervención educativa en los modelos político-pedagógicos.

En ambas prácticas el contexto de intervención profesional se da en un marco colectivo de trabajo, enraizado en la institución de pertenencia del/la profesional, con una alta valoración de la mirada interdisciplinaria enrolada en una perspectiva de Derechos Humanos, género y diversidad.

Momento 2. Reconocimiento de la multidimensionalidad de la práctica educativa

En este momento la actividad crítica supone asumir la complejidad y multidimensionalidad de la práctica educativa, tendiente a la producción de un conocimiento contextual que fundamente el diseño y la intervención pedagógica posterior y afiance la noción de prácticas situadas.

La experiencia de formación docente “en las prácticas” que tienen lugar en los espacios de encuentro entre docentes y estudiantes, tanto en el aula universitaria como en los espacios de prácticas en territorio, nos plantea el desafío de asumir una perspectiva crítica que apunte a desarrollar un conjunto de experiencias que posibiliten comprender, en su complejidad y multideterminación, las prácticas docentes en las que se desarrollan los procesos de enseñanza. (Zeichner, 1993)

Todos los encuentros se constituyen en ámbitos de retroalimentación que posibilitarán la lectura de los contextos de intervención y el trabajo reflexivo sobre ellos, desde la recuperación de categorías analíticas que posibiliten la construcción de aprendizajes significativos, en torno de las prácticas de la enseñanza como prácticas complejas, en las que se imbrican dimensiones teóricas, metodológicas, institucionales, políticas, éticas y subjetivas. Estos procesos habilitarán la construcción colectiva e individual de criterios de intervención pedagógica que las/os estudiantes-practicantes asumirán en relación a las prácticas de enseñanza, en el proceso de diseño de una propuesta, su conducción, evaluación y su posterior reconstrucción crítica.

La tragedia de la complejidad se sitúa tanto en el nivel del objeto de conocimiento como en el nivel de la obra de conocimiento. En el nivel del objeto, nos encontramos sin cesar ante la alternativa de elegir entre, por una parte, la clausura del objeto de conocimiento, que mutila sus solidaridades con los otros objetos así como con su propio entorno (y que excluye, de golpe, los problemas globales y fundamentales) y, por otra parte, la disolución de los contornos y fronteras que ahoga a todo objeto y que nos condena a la superficialidad. En el nivel de la obra, el pensamiento complejo reconoce a la vez la imposibilidad y la necesidad de una totalización, de una unificación, de una síntesis. Por tanto, debe tender trágicamente a la totalización, la unificación, la síntesis, al mismo tiempo que lucha contra la pretensión de esta totalidad, de esta unidad, de esta síntesis, con la conciencia plena e irremediable del inacabamiento de todo conocimiento, de todo pensamiento y de toda obra. (Morin, 2003)

La inmersión en las Escuelas- Centros de prácticas conlleva el despliegue de una estrategia de indagación, a los fines contextualizar el diseño y la ejecución de la clase. Las estrategias de

indagación tienen por finalidad aproximarnos a la Escuela Secundaria como espacio social, en el que acontecen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los jóvenes. Es importante caracterizar estos ámbitos de formación y comprender la realidad de las/los sujetos en su complejidad, indagando en las transformaciones de las últimas décadas vinculadas con los procesos de transmisión cultural, de construcción de subjetividad y de producción y circulación de saberes.

Son diversas las tácticas que se emplean para el relevamiento y análisis de la información, a través de entrevistas a actores/as institucionales (directivos, equipo de orientación escolar, docentes y estudiantes, entre otros), análisis documental y observaciones y registro de clases.

Dimensiones	Estrategias de relevamiento	Fuentes o contextos de relevamiento
Pedagógicas: Diseños curriculares provinciales, procesos de concreción institucional y áulico del currículum. Las modalidades de los vínculos pedagógicos en el aula. Procesos y estrategias de evaluación y seguimiento de los aprendizajes de las/os estudiantes. Vínculos docentes-estudiantes, estudiantes-escuela.		
Institucional: marcos normativos e institucionales (explícitos e implícitos). POF, organización institucional (tamaño, divisiones, cantidad de estudiantes por curso, entre otros), historia institucional, distribución de roles, estrategias de comunicación, cultura institucional. Relación con la comunidad, con el barrio.		
Contextual: el barrio, relación de la ES con otras instituciones del territorio, lugar de procedencia de las/os estudiantes.		
Políticas: políticas educativas (legislación nacional y provincial, entre otras). Aproximación a las tensiones y debates en relación a la Escuela Secundaria.		
Cuerpo docente: composición, condiciones de trabajo, formación y actualización docente.		

Gráfico 2. Instrumento de Indagación elaborado con el aporte de las/os estudiantes que cursaron Prácticas de la Enseñanza FTS-UNLP 2019-2023.

Momento 3. Construcción de la perspectiva docente: aprender haciendo

En el tercer momento de “Construcción de la perspectiva docente: aprender haciendo”, la actividad crítica consiste en el reconocimiento y la consolidación de la posición del docente, lo que permite la construcción dinámica de una mirada integral, en perspectiva interdisciplinaria centrada en el hacer docente.

La intervención pedagógica promueve estrategias de trabajo que posibilitan la reflexión y la acción sobre las propias prácticas de enseñanza, comprendidas éstas y por lo analizado en el tópico anterior, como prácticas complejas. Este posicionamiento recupera las trazas de teorización y de propuestas que se enmarcan en las líneas de “reflexión sobre las prácticas” (Schön, 1992; Perrenoud, 2004) o “reflexividad crítica” (Edelstein, 2011) en el campo de la formación docente.

El “saber haciendo” como forma de construcción de conocimiento, asume la presencia del sujeto y sus constructos en la realidad como núcleos de sentido, otorgando un valor central al contexto social, histórico y cultural del sujeto, lo cual encarna la experiencia como vertebradora de la práctica y el saber emanado de la misma como un saber relevante y significativo. (Pérez Torrecilla, Bulich, Utrera y Barletta, 2019)

La reflexión da lugar a la experimentación in situ. Se idean y prueban nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar la comprensión provisional de los mismos o afirmar los pasos que se han seguido para hacer que las cosas vayan mejor.

En este sentido, siguiendo el pensamiento de Schön (1992), el trabajo del prácticum se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de las/os estudiantes, de sus interacciones con las/os tutores y los/as otros/as compañeras/os y de un proceso más difuso de “aprendizaje experiencial”.

El aprendizaje a través de la exposición y la inmersión, el aprendizaje experiencial, con frecuencia se desarrolla sin un conocimiento consciente, aunque las/os estudiantes puedan llegar a ser conscientes de ello más tarde cuando cambien de contexto.

Desde esta perspectiva el aprendizaje experiencial refleja la importancia de la acción; es decir, la concepción constructivista, en la que se considera al práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica, no sólo en el ejercicio del arte profesional sino en todos los restantes modos de la competencia profesional. Del mismo modo se percibe la influencia del contexto en las situaciones de aprendizaje.

La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso. Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones.

Como en la vida misma. Porque la experiencia tiene que ver, también, con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos. Y con el no-poder-decir, con el límite de lo que ya sabemos decir, de lo que ya podemos decir, con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos. Y con el no-poder-pensar, con el límite de lo que ya sabemos pensar, de lo que ya podemos pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento. Y con el no-poder, con el no-saber-qué-hacer, con nuestra impotencia, con el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes. (Larrosa, 2003)

La enseñanza como práctica pedagógica se nutre del posicionamiento docente para proponer, guiar, acompañar y mostrar, pedir y ofrecer, señalar e indicar sin cerrar horizontes de comprensión apelando a la generosidad intrínseca de la práctica profesional. No se puede pensar la interacción en el aula desconociendo el lenguaje en el que hablan sus actores, ni el medio social en el que se convive; es necesario interrogarse acerca de qué transformaciones sociales operan en las subjetividades singulares y en los procesos educativos que acontecen para repensar los efectos de la desigualdad social y los procesos de exclusión de la población que no resultó favorecida en sus condiciones materiales de vida.

Así la co-construcción de herramientas deviene en un desafío colectivo.

Enrique Audine (2023) nos propone pensar desde la mirada no habitual que introduce Humberto Maturana (1996), cuando afirma que, en el proceso de hominización, la transformación del cerebro está directamente relacionada a la adquisición del lenguaje. Las primarias comunidades de recolectores se constituían probablemente en el común trabajo de conseguir alimento y cuidado de las/os más pequeños y en esa escena surgió el lenguaje y la emoción fundante del lenguaje fue el amor.

Imaginando la experiencia solidaria, cooperativa y social de estas primeras comunidades humanas se podría inferir un emergente emocional y sensible como característica cultural a la hora de interrogarse por la subjetividad de estos sujetos. Aquí las emociones son claves para comprender a los actores sociales educativos y sus prácticas, así como las instituciones en las que se hayan insertos.

Poner en valor aquellos lazos afectivos nos permiten poner hoy el foco sobre estos modos de vincularse con las/os estudiantes y que su voz sea escuchada en el marco de una conversación de ida y vuelta que cimente una relación de confianza. En ese espacio construido cuidadosamente el cuerpo, los cuerpos, se constituyen también en lenguajes con los cuáles dialogar. La pericia profesional docente para su desciframiento constituirá una herramienta muy valiosa a la hora de conocer “con quienes estamos juntos en el aula”.

Suscribimos a la idea que “sin conversación no hay educación” porque en ella vemos una herramienta adecuada para conocer trayectorias y experiencias educativas, siempre plurales y singulares al mismo tiempo, percepciones de las/os estudiantes sobre el mundo en el que viven, el sentido del mismo y las expectativas que se van haciendo al caminar. El marco cambiante y dinámico de estas trayectorias empuja a las/os profesionales de la docencia a revisar las

categorías de interpretación a la hora de tomar decisiones pedagógicas ya sea para conservar lo que permanece, dejar lo que resiste, pero ya no sirve y aventurarse a convivir con contradicciones, paradojas o incómodas diferencias.

Una experiencia educativa situada compromete a localizar y dar cuenta de las dinámicas de desigualdad y su complejidad para acompañar y alentar en la continuidad de los procesos educativos. Los recursos disponibles no siempre se distribuyen equitativamente y por lo tanto requiere, por ejemplo, de la inauguración de un lugar en el que profesionales de la docencia puedan compartir estas cuestiones para conocer qué hace cada uno, poder escucharse, compartir incertidumbres, deseos y generar posibles cursos de acción.

Llegados a este punto señalamos que nos aparecen ya como herramientas del trabajo docente, no sólo el amor y la emoción, sino el posicionamiento como docentes, la conversación y los lenguajes que moran en ella, los encuentros con otros/as docentes para escucharse y convertir en material de estudio las propias prácticas. Desde estas experiencias, y a sabiendas que hay otras muchas por inaugurar es que nos permitimos poner en tensión el término “caja de herramientas” como algo que se puede adquirir, consumir y aplicar sin más desconociendo la complejidad de la tarea de la enseñanza. Herramientas sin cajas son para nosotros/as disposiciones emocionales, instrumentos psíquicos, recursos equitativamente distribuidos que ayudan a los sujetos a dominar sus funciones simbólicas, aprender a accionar y contemplar y disponerse a trabajar cooperativamente pensando y repensando en conjunto el arte de enseñar.

Queremos aquí resaltar el valor del pensamiento puesto en común, la escritura compartida, la lectura atenta para sí y para las/os otros/as, la escucha y la palabra que circula reencontrándonos en un lugar diferente. Proponemos la construcción colectiva de esas herramientas que consideramos de todos sin ser propiedad exclusiva de nadie.

Momento 4. Reconocimiento de los sujetos que motivan la actividad docente

Este momento es una convocatoria definitiva a la asunción de la posición ética del/a docente en el acto educativo, que supone el descubrimiento y reconocimiento del sujeto, en su época, destinatario de la intervención.

Uno/a de los/as destinatarios/as de la propuesta de aprendizaje de las/os futuros/as Profesores/as en Trabajo Social son los/as adolescentes de quienes no solo se ha escrito y se sigue escribiendo y generando discursos varios sobre su ser, sino también adolescentes de los/as que comúnmente se habla con cierto descuido por no tener un conocimiento acabado de este actor social. Por este motivo se asume la posición de no definir la adolescencia en el sentido de poner un fin a la cuestión y si tomarse el trabajo para describirla a sabiendas de la dinámica cambiante de este cometido combinando continuidad y transformación. Así,

(...) el acento se deslizará hacia la niñez y la adolescencia como sujetos de la experiencia educativa primaria y secundaria en su desarrollo evolutivo en el marco de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Se atenderá al desencadenamiento de procesos de índole biológica, comunicacional, afectiva y cognitiva, así como a las subjetividades vividas en la infancia y construidas en la adolescencia sin descuidar el impacto que en la vida de estos sujetos tienen las vicisitudes tanto económicas como sociales, educativas o de relaciones con la tecnología, redes sociales y tiempo libre. Se atenderá especialmente el modo de presencia de los adultos en estas trayectorias. Poder dilucidar en conjunto estos nuevos escenarios será el desafío para estudiantes y docentes. Es convicción (...) pensar la infancia en sus distintos recorridos de cara a la socialización que implica el ingreso a la escuela primaria, momento clave en el futuro desarrollo del sujeto. Así mismo se reflexiona en la adolescencia como el deshilacharse de la identidad infantil necesaria pero no propia y la construcción de la subjetividad con la adquisición de una identidad si propia y portable para el resto de la vida. Transición que en el adolescente será, en primer lugar, contemplado en sus características y desafíos propios de su vida, y posteriormente leído a la luz del propio mundo adolescente en términos de sus intereses y necesidades. (Audine, 2019).

Para pensar la intervención Eduardo Remedí, nos invita a tener en cuenta fundamentalmente al sujeto e ineludiblemente al contexto de su tiempo.

Y, por tanto, desde allí la /el experto/a se correrá del lugar del saber para dar lugar a las posibilidades del sujeto – estudiante en la creación de nuevas prácticas, no solo académicas y de formación sino también y sobre todo de vida.

Diversos/as autores/as (Efron, 1997; Erausquin, 2010; Kaplan, 2005 y Urresti, 2008) describen al sujeto adolescente como habitando un “terreno en construcción” (Efron, 1997), o ver en él alguien “capaz de apropiarse de la cultura de su tiempo” (Vigotsky releído por Erausquin, 2010), o pensar la subjetividad adolescente como punto de intersección entre expectativas de los tiempos que corren, políticas educativas juveniles, prácticas y estrategias de enseñanza y condiciones materiales de vida. Así, adolescentes y jóvenes como sujetos en formación recibiendo una época sin referencia previa, nos exige a quienes nos preparamos para trabajar con ellas/os/es una especial preparación desde la atención y la escucha.

Recuperando visiones descubrimos a Françoise Dolto (1988) quien ve en la adolescencia “un segundo nacimiento” o Gomes Da Costa (2004) para quien el trabajo adolescente consiste en “la construcción de la identidad y ponerse en camino de lograr un proyecto de vida”; en este sentido nos interpela la idea de pensar en la adolescencia como “configurando y territorio en construcción en el que ninguna categoría por sí sola abarca el fenómeno adolescente”. Entonces si es “terreno”, al que suponemos con distintos niveles, ese trabajo de construcción será en forma irregular y admitirá marchas y contramarchas, una temporalidad oscilante en busca del kairós en el sentido de tiempo oportuno, caminos como autopistas y presencia de colectoras cuando no un “cul-de-sac” pensando en los procesos de des- subjetivación; es decir que lo no- lineal pareciera

ser la constante en las trayectorias adolescentes. Ponemos en valor que en este marco “la transgresión adolescente” es de suyo (bajo ciertos límites) uno de los relieves de este terreno-territorio. Interesante resulta la postura de Silvia Bleichmar (2008) al respecto de los límites los cuáles solo tienen sentido en un marco más amplio: el de la legitimidad.

Este mundo tan particular de la adolescencia es la forma de existencia de los sujetos adolescentes y se va realizando en una continua estructuración y construcción. Como el agua y el aire para la vida son la idea de construcción y la presencia del/a otro/a para los procesos de subjetivación adolescente. Por delante el/la adolescente tiene que trabajar, por sí mismo/a, en construir la propia identidad porque la de la infancia no le proporciona los instrumentos que necesita, hacer suyo y construir el propio espacio subjetivo a través del grupo de pares y comenzar el proceso de emancipación. De no hacerlo se expondría a procesos de des- subjetivación con las marcas consecuentes con los signos de la época. En este sentido la vulnerabilidad que se dice propia de esta edad debería ser leída como condiciones de vulnerabilidad en las que el mundo adulto y sus estructuras tienen mucho que ver.

El abordaje que hace Cristina Erausquin, a propósito de reposicionar a Vigotsky en el siglo XXI, parte de la revisión de la tradicional Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y nos permite focalizar el lugar central que tienen los intereses, la imaginación y la personalidad en el desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) en esta etapa de transición y poner de relieve, como afirma Urresti, que las delimitaciones adolescentes son sociales antes que etáreas. Los intereses son, en el derrotero de sujetos en transición, atracciones “para sí” que vehiculizan conductas; son diferentes entre sí y en cada etapa también aparecen nuevos intereses además de presentar “lo novedoso” como característica a tener en cuenta. Coloquialmente solemos decir que los intereses son lo que se ve y se muestra pero que tienen un costado no visible que llamamos necesidad. Para el/la docente es indispensable conocer los intereses que mueven a sus jóvenes estudiantes porque le permitirá llegar a vislumbrar qué necesitan; y si conocemos lo que necesitan sabremos qué podemos ofrecer y proponer. El sujeto adolescente que ha participado de las zonas de desarrollo próximo puede hacer un movimiento que lo lleve a “apropiarse de la cultura de su tiempo”. Esta dinámica en marcha da lugar al encuentro de nuevos intereses y nuevas atracciones como así la reestructuración de los mismos y, por lo tanto, de la transformación en la adolescencia de las funciones psíquicas superiores.

El aporte clave, desde este punto de vista, es que lo fundamental del sujeto adolescente no sería el pensamiento formal sino la experiencia de poder arraigar el pensamiento a la imaginación en “lo vivencial”. La fantasía juega aquí un rol fundamental en el mundo adolescente; lo hace como vivencia y como ensayo del mundo que vivirá en el futuro, que en tanto que ensayo da la tranquilidad que nada se rompe ni se pierde, por decirlo de manera simple, porque es eso: un ensayo. El valor de la imaginación y la fantasía para todas/os, pero sobre todo para estos sujetos en particular es innegable ya que permite configurar miradas sobre sí mismo y el mundo que lo rodea y usa para ello sistemas de comprensión de sí, formas de elaboración y de autorregulación que se mostrará como pensamiento práctico.

Párrafo aparte merece su reflexión sobre la personalidad como auto- consciencia de sí que irá de la mano de su desarrollo cultural en las condiciones de su medio cultural. Creemos que ahora sí podemos afirmar que la ZDP emerge como un espacio de articulación de lo racional y la subjetividad, lo subjetivo y lo objetivo anudados en la experiencia vivencial. Es decir, la ZDP ahora se podrá pensar como un territorio de construcción social de los conocimientos e identidades, así como un entramado de experiencia de interacción e interdependencia en los escenarios sociales del mundo de hoy.

En el decir de Carina Kaplan, es indispensable analizar las transformaciones estructurales por las consecuencias personales que tienen sobre la adolescencia sobre todo en experiencias que se han desplegado bajo el influjo de una mirada neoliberal y sus dispositivos generadores de procesos de des- integración y des- subjetivación cuyo resultado fue instalar la noción de fracaso como condición de la existencia. En un escenario en donde,

(...) la subjetividad juvenil implica el encuentro de políticas, condiciones materiales de vida, expectativas y estrategias que despliegan las escuelas, la escuela sigue siendo central en las mediaciones entre las estructuras sociales y las trayectorias y expectativas e identidades que estructuran a los adolescentes y jóvenes. (Kaplan, 2005)

Valiéndonos de las descripciones de adolescencia y/o subjetividad adolescente antes planteadas, a saber la “idea de construcción” y la “noción de otro” (Efron, 1997), abrazamos la perspectiva de Marcelo Urresti (2008) sobre los nuevos procesos culturales y la subjetividad adolescente, quien pone a jugar como ejes de lectura “las narrativas” y “la experiencia histórica” que en el desarrollo devienen en la escena de “un pequeño microdrama con el que los sujetos adolescentes se auto- producen como protagonistas de sus propias vidas”.

Ese transcurrir adolescente en formación todavía, como sucede en toda construcción de subjetividad, tiene por delante un horizonte abierto para alojar un tiempo, una historia y unos signos para los cuales el/la adolescente no tiene una experiencia previa que opere de anticipación. Su primera aparición y manifestación al mundo es “sin red”. La delicadeza que merecen en su trato estos procesos son para la cátedra fundantes. Si bien los duelos clásicos de este tiempo de transición son parte constitutiva del mismo, pareciera que hay un deslizamiento de sentido en lo que se podría identificar en la sociedad actual al adolescente como objeto de aspiraciones y deseos. El autor ubica en la presencia de los *tweens*, o sujetos que están en el último año de la escuela primaria y el primer año de la secundaria, las/os jóvenes tardíos y las/os adultescientes una nueva configuración a tener en cuenta a la hora pensar la relación entre adolescentes y adultos/as. Una mención aparte merece la descripción de la adultescencia como conformando un universo de sujetos, que inmersos en la confusión y la ambigüedad, en su hacer desconocen “su lugar de adultos/as”. Sin esta función indispensable el/la adolescente no solo no tiene con quien poder confrontar saludablemente, sino que ve su terreno invadido y sin margen para plantear la diferencia de las generaciones que lo preceden. Las consecuencias son que sin adulto/a

presente las diferencias se tramitan por fuera del lugar de pertenencia emocional, que aún imperfecto sigue representando un lugar de afecto y contención, y los efectos posiblemente configuren escenarios de des- subjetivación. Efron (1997) los describe así: vivencias de desapropiación, vaciamiento emocional e intelectual, quedar atrapados en patrones arcaicos o infantiles, bloqueos o detenimiento del desarrollo. Todas experiencias que no son destino pero que dejan marcas.

Retomando las características del devenir adolescentes en términos de aspiraciones y deseos, ya nombradas, el desafío para los/as adultos/as consistirá en poder anticipar escenarios y lograr identificar emergencias y tendencias para trabajar en la construcción de condiciones de posibilidad que permitan el desarrollo integral y saludable de las generaciones juveniles en sus nuevas y siempre cambiantes configuraciones.

Y para cerrar, abrimos este debate con dos noticias: una buena y una mala. La buena la trae Louise Kaplan (1996) cuando se hace solidaria con la idea que el/la adolescente es un sujeto profundamente ético. La mala viene de la mano de Donald Winnicott cuando nos recuerda que "los esfuerzos adolescentes que hoy se hacen sentir...deben ser encarados, convertidos en realidad por medio de un acto de confrontación" (Winnicott, 1972). Para ello, podría pensarse que el/a adulto/a debe ser adulto/a, y básicamente adulto/a es aquel que sobrevive al ataque adolescente.

Momento 5. El reconocimiento del aula y el grupo clase: escucha pedagógica y retroalimentación

El desarrollo de una propuesta pedagógica plasmada en el diseño y ejecución de la clase, que reconoce a la flexibilidad del trabajo docente y la ductilidad en la gestión del tiempo áulico como las actividades críticas, encarna la escucha pedagógica y la participación protagónica de las instancias de retroalimentación.

En las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que los sujetos no aparecen en forma aislada, sus acciones están en función de las relaciones que se establecen en un momento determinado dentro de un proceso temporal, "El conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones constituye lo que se denomina situación, que cubre siempre una fase o un cierto período, un tiempo" (Bleger, 1969)

En dichas situaciones se gesta la praxis y se concretizan los actos pedagógicos.

Ahora bien, hablar de situación de "enseñanza-aprendizaje" marca ya lo relacional entre dos procesos, enseñar y aprender, conjuntos de acciones diferentes pero que se vinculan en cada espacio y tiempo de encuentro, donde los diversos componentes, variables individuales o personales, interaccionales, grupales, institucionales, sociales, instrumentales generan tramas o redes de relaciones.

En síntesis, todo acto pedagógico se concretiza en situaciones de enseñanza-aprendizaje y aún en aquellas que parecen más aisladas, simples, unipersonales lo relacional está presente.

Para ampliar la comprensión del acto educativo es imperioso pensar en lo grupal. En este sentido nos valemos de los aportes de Ana María Fernández (2002) quien señala la necesidad de pensar lo grupal como un campo de problemáticas atravesado por múltiples inscripciones: deseantes, históricas, institucionales, políticas, económicas, etc. Lo grupal es un doble movimiento teórico: el trabajo sobre sus especificidades y su articulación con las múltiples inscripciones que lo atraviesan. En este sentido estudiamos lo grupal como campo y a la grupalidad como especificidad del acontecer grupal.

En el grupo de aprendizaje se produce la integración dinámica dialéctica entre tres procesos de distinta índole: el proceso de aprendizaje individual que cada sujeto realiza, el proceso grupal que el conjunto de miembros construye y el proceso de enseñanza de índole instrumental.

En este sentido, Souto de Asch (1987) señala que a través del aprendizaje grupal sucede la integración de los tres procesos, donde el grupo facilita (proceso grupal) que las/os estudiantes aprendan (proceso de aprendizaje) al compartir e interactuar en situaciones estructuradas de enseñanza-aprendizaje (proceso de enseñanza).

En las prácticas educativas, podríamos decir que, lo grupal "está ahí", tiene presencia, pero podrá tomar un carácter más real o quedar como virtualidad en tanto la grupalidad pueda o no realizarse. La grupalidad no es una entelequia, es una posibilidad, una potencialidad de todo encuentro humano.

En este sentido es importante diferenciar la *didáctica grupal* de la *didáctica en grupos*, que solo se plantea la utilización de técnicas grupales en el seno de un trabajo pedagógico con encuadre directivo tradicional.

Más allá de las formas singulares que cada grupo adopta en su proceso, aparecen características comunes específicas de los grupos escolares, dado que son grupos de trabajo que poseen una dinámica propia y funcionan sobre una serie de obligaciones dadas institucionalmente, en virtud de exigencias externas.

El grupo clase se nuclea en torno a un líder impuesto, formal que ocupa una posición central bien diferenciada: maestro/a o profesor/a y -está constituido por miembros seleccionados por criterios externos como la edad, el grado de escolaridad alcanzado, que toman el carácter de impuestos para el resto y que, por otro lado, tienden a establecer una homogeneidad entre los/as miembros alumnos/as; está compuesto por un número de miembros grande (treinta o más) aunque con variaciones.

El grupo clase sometido a una organización del tiempo ya dada en año lectivo y a una distribución horaria impuesta (turnos, módulos, horas clase) y está sometido a la organización curricular vigente que pauta los objetivos, contenidos y orienta en metodologías de enseñanza y de evaluación.

Se organiza espacialmente con una distribución por aulas como espacios delimitados para cada grupo clase y dentro de ella para cada miembro del grupo.

En síntesis, las características de formalidad de exigencias impuestas desde el exterior dan un rasgo dominante peculiar a estos grupos.

Frente a estos caracteres extereo-determinantes surgen otros elementos y tendencias que tienden a la formación de un grupo informal y de elementos y relaciones diferenciales, singulares en el seno del grupo artificial, antes descripto.

Así, el grupo clase llega a ser formal a la vez que espontáneo y homogéneo, a la vez que heterogéneo. A pesar de las fuerzas instituidas desde el conjunto de exterioridades enunciadas que fuerzan la constitución de un grupo tipo, obligado, determinado desde afuera, como grupo institucionalizado, en su interior, la dinámica surge muchas veces a pesar de o ejerciendo fuerzas contrarias a las instituidas. Se gesta así un grupo informal en el seno del grupo formal.

La dominancia de las características como grupos institucionalizados, a veces es causante del estado de agrupamiento en que muchos grupos clase quedan sin poder llegar a desarrollarse en otro nivel o grado. Quedan por ello con un grado bajo en la cualidad de grupalidad.

La categoría de experiencia se torna relevante, en tanto la perspectiva desde la que abordamos la resolución de las estrategias de enseñanza supone comprenderlas no en función de su impacto o eficiencia, sino en relación a los modos en que ellas promuevan marcos de experiencias subjetivo, intersubjetivos y colectivos de construcción de saberes para comprender y transformar la realidad social.

Y desde allí, se conceptualiza al diseño de la enseñanza en términos de construcción metodológica como acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos, y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. A lo que se suma la adopción por parte del/la docente de una perspectiva axiológica, ideológica que incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y tiene su expresión en la construcción metodológica. (Edelstein, 1995)

Ahora bien, la observación dentro del aula constituye una Táctica /técnica de indagación e investigación docente cuyo propósito es recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La escucha desempeña un papel fundamental en el proceso de observación y es un componente clave de la comunicación que abre lugar a la retroalimentación.

Ahora bien, posicionados como profesores/as les proponemos interrogarnos sobre el lugar otorgado a la conversación y el devenir de la escucha en el cotidiano social, en las escuelas y en el terreno de la formación de grado. Quizá estemos necesitando una hermenéutica, una interpretación, aquí no en significado filosófico estricto, para introducirnos en los recovecos de la escucha.

Korinfeld (2013) pone el acento en el modo que la escucha tiene de producir subjetividad y cómo se posiciona el sujeto respecto a ese lazo pedagógico. Más específicamente, Pichón-Rivière (1985) acierta resaltando el impacto que la escucha produce cuando se configuran los vínculos. Carballeda (2015) orienta la escucha hacia el reconocimiento de la necesidad de alguien de poder expresarse. Teniendo en cuenta los matices que hemos querido reflejar en autores sobre la escucha vale preguntarse ¿cuál sería el movimiento que podría interpelar a la práctica docente? Provisoriamente consideramos que no pueden faltar dispositivos en cualquiera de

sus formas que favorezcan ámbitos cuidados para la escucha en los cuales circule la palabra toda, sean acuerdos o disensos, silencios, gestos y cuerpos que hablan y se hacen escuchar, aunque nuestros oídos no lo perciban.

El efecto cuando la palabra circula y nos va entramando es que la tensión no es vivida en los sujetos, sino que son los sentidos, significaciones, valores o formas específicas de hacer y pensar la realidad las que se ponen en un tipo de tensión para ser sostenida y atravesada, para que se transforme en terreno fértil en la construcción conjunta de un lazo pedagógico sobre la base de la afectación mutua. En este sentido, Cornu (1999) sostiene que es estar implicados en “hacer confianza” o bien pensar la escucha como lugar de confianza. En este sentido el/la docente en su accionar confía en su estudiante y éste re-conoce en su docente un posicionamiento ético y político, la inauguración de espacios de autonomía y conexión personal con el saber.

El aprendizaje es un anudamiento conjunto con roles intermitentes. En cambio, el estudio, en relación a la adquisición de conocimiento, camina por un sendero bien personal y conduce que una decisión singular respecto del saber que orientarían las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que quiero saber y por qué? ¿Para qué lo quiero saber? ¿Quiénes y cómo se benefician los/as otros/as con mi saber? Todo esto es lo que despierta la escucha genuina.

Creemos que la escucha nos pone o nos expone a una realidad profundamente humana y es que todo sujeto es irreductible porque es un/a otro/a en el que la alteridad se renombra como singularidad de cada quien. Los intentos por desconocerla desde el poder-saber irían en contra de la responsabilidad que nos cabe cuando escuchamos de verdad.

La experiencia de tomar la palabra en “prácticas de la enseñanza” supone transitar un camino siempre con novedades sobre lo que una institución, para el caso educativa, tiene para proponer en su decir y conocer de la mejor manera posible a quienes escuchan eso que está dicho. Esos “quienes escuchan” no son otros/as que niñas/os, adolescentes, o adultos/as y también, en un efecto rebote deseado y promovido, el/la mismo/a docente. El trabajo docente, en lo atinente a una escucha que es multidireccional, sería principalmente aceptar y asumir la “responsabilidad que el acto de enseñar supone” y que trae de suyo una respuesta política y pedagógica para hacer circular la palabra invariablemente hacia construir en ese trayecto una “comunidad de la palabra”. ¿Acaso no es lo esencial de la práctica de la enseñanza?

Momento 6. Sistematización de la experiencia

En este momento se consolida la importancia de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como modalidad de trabajo pedagógico entre docentes y entre docentes e investigadores/as, que promueve la participación en procesos de indagación, co-formación y acción colectiva en el campo educativo. Las actividades críticas son el sostenimiento de un registro sistemático y articulado conceptualmente que posibilite la revisión crítica del proceso y la identificación de aportes en la praxis educativa.

La importancia de la sistematización, en tanto estrategia teórico-metodológica inherente a la reflexividad crítica en los procesos de experiencias, radica en la ineludible amalgama de la misma en el proceso de desarrollo de un proyecto.

Desde esta perspectiva y siguiendo los aportes de Kemmis (1999), asumimos que la reflexión está orientada a la acción, es social, política y su producto es la praxis informada y comprometida. Por lo tanto, para elaborar una idea sustentada teórica y metodológicamente sobre la sistematización de experiencias, es necesario referirla a una situación de intervención en la realidad educativa.

La sistematización facilita la construcción colectiva de mediaciones conceptuales emergentes de las interpelaciones de la realidad concreta y posibilita la objetivación analítica de la integralidad de la praxis.

La implicancia de las/os participantes de la experiencia es sustantiva al momento de pensar la relación principal que estructura las posibilidades de sistematizar una experiencia.

En la praxis educativa no hay acción de enseñanza y aprendizaje posible sin la consolidación de la relación profesor/a-estudiante, donde la existencia de/la profesor/a está determinada por la presencia del/la estudiante, quien le modela los alcances de su función; no existe intervención profesional en las organizaciones sociales, sin que las/os referentes, participantes y/o integrantes de las mismas le generen la posibilidad de inserción y la aceptación del trabajo conjunto y el diálogo de saberes.

En la relación de trabajo, hay una convergencia de intereses que dan forma a los acuerdos para la acción y así los alcances de unos, determina en parte los de los otros.

En este sentido apelamos a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como acción propedéutica del trabajo entre pares.

El relato de la experiencia y la revisión con pares es fundamental para esa narrativa. Prieto Castillo (2015) denomina “Texto paralelo” al registro y análisis del propio proceso.

La escritura se afirma como un recurso de aprendizaje, no sólo como construcción de un texto, sino también como construcción de uno mismo, dando lugar desde esta perspectiva al aprendizaje significativo.

Basados entonces en lo antes dicho en cuanto a la relación docente-estudiantes y docentes-docentes e investigadores/as y convencidos de la necesidad de “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo”, al decir de Schön (1992), proponemos una secuencia metodológica para la sistematización de la experiencia:

- a. **“Re-conocimiento del proyecto”**: reconocemos un fuerte apego al contexto de surgimiento del proyecto de intervención, sus alcances y objetivos. Las actividades y el cronograma previsto para tales fines y también la caracterización e implicancia de los y las protagonistas del proceso de trabajo. Se identifica la importancia y el aporte de la sistematización al proyecto propiamente dicho.
- b. **“Diseño y planificación”**. Es primordial la decisión colectiva de la pareja pedagógica ejecutora del proyecto de realizar la sistematización de la experiencia en tanto instancia de

producción y recuperación de saberes colectivos. En este momento cobra vital importancia el diseño de instrumentos de registro y la recolección sostenida de información.

- c. **“Evaluación analítica”**. Supone la validación en la ejecución de los instrumentos diseñados y la realización de cortes evaluativos y analíticos parciales como aportes al desarrollo del proyecto. En esta instancia, la sistematización posibilita procesar las evaluaciones parciales del proceso de la experiencia y el consecuente re-direccionamiento del mismo.
- d. **“Interrogación teórica”** y **“Proyección de saberes”**, es un momento de retorno transformado al proyecto inicial, ya no en términos del diseño de clase o bosquejo de trabajo en la realidad, sino en cuanto concreción social, política, ética, cultural y educativa. Consiste en una redefinición analítica de la totalidad del proceso, identificación de atravesamientos fundamentales e interpretación en un diálogo confrontativo con las explicaciones teóricas disponibles. Se espera la formulación de nuevos interrogantes hacia la teoría social y la pedagógica en particular con una visión multidisciplinaria comprometida con los Derechos Humanos, sensible al género y a la diversidad.
- e. **“Documental”**, se refiere a la producción del Informe Final y su consecuente publicación académica. En este momento cobra gran relevancia el retorno a las organizaciones e instituciones sociales con quienes se desarrolló la experiencia.

Conclusión

La educación es básicamente una “conversación entre diferentes generaciones a propósito de qué vamos a hacer con nuestras vidas y con nuestro mundo” (Skliar, 2017) y así nos enrolamos en la pregunta sobre cuál ha de ser el lenguaje de esa conversación.

Ahora bien, en esta línea y siguiendo a Inés Dussel (2010), deletrear las claves del mundo que vivimos, acceder a posibles sistemas de interpretación de ese mundo, buscar la información y recibir la instrucción necesaria para que el lenguaje se torne convocante y estar advertidos de la presencia de distintos saberes, pone a las /os docentes en el proceso de inmersión en lo educativo como experiencia personal y profesional.

La inmersión en lo educativo es un viaje desafiante que impulsa a aprender y a crecer asumiendo el impacto significativo que tiene en nuestras vidas: docentes y estudiantes.

En este sentido pensamos que la Ruta Crítica puede servir como una herramienta de comunicación potente y efectiva en los entornos educativos, facilitando la comprensión compartida, tendiente a ecualizar procesos heterogéneos y co-protagonizar acciones de enseñanza y aprendizaje.

Creemos que la elaboración de una Ruta Crítica en el contexto de la formación de docentes es una práctica valiosa que permite visualizar y planificar el camino que recorre el/la futuro/a docente a lo largo de su proceso. Al identificar y precisar las diversas actividades

críticas que deben ser resueltas en el transcurso del recorrido académico, se logra una serie de beneficios significativos.

La Ruta Crítica proporciona una visión clara y detallada de los hitos y sucesos importantes en la formación del/la docente. Identificar actividades críticas, orienta la elaboración de planes de acción sólidos para abordar cada uno de esos puntos clave, facilitando la organización del tiempo y los recursos de manera pertinente y situada.

La Ruta Crítica también permite asignar los recursos adecuados en el momento oportuno, lo que garantiza que el/la estudiante – futuro/a docente cuente con el apoyo necesario para superar los desafíos en su camino hacia la formación docente.

En resumen, la elaboración de una Ruta Crítica en la formación de docentes es una herramienta poderosa para optimizar el proceso educativo. Proporciona una secuencia organizada, que ayuda a las/os docentes en formación a navegar de manera más creativa y cuidada su recorrido académico dirigido a convertirse en educadores/as competentes y comprometidos/as.

Referencias

- Audine, E. (2019). Documento de cátedra. FTS-UNLP.
- Audine, E. (2023). Documento de cátedra. FTS-UNLP.
- Bachelard, G. (2010). *La formación del espíritu científico*, trad. José Babini, México.
- Barletta, P. (2018). El territorio, una propuesta de intervención para las prácticas de formación de las/os trabajadoras/es sociales. En: Cavalleri, S.; Pantanali, S. y Pérez Torrecilla, S. comps. *Procesos de intervención en Trabajo Social. Aportes a la formación y ejercicio profesional desde una perspectiva crítica*. La Plata: Edulp.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Bleger, J. (1969). *Psicología de la conducta*. Centro Editor de América Latina.
- Bourdieu P., Chamboredon J.C., Passeron J.C. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores.
- Carballeda, A.(2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social. En Faraone, Silvia et al. (comps.) *Determinantes sociales de la salud mental en ciencias sociales. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sociales-UBA.
- Carosella, V. Danel, P. Perazzo, L. y Utrera, M. (2019). *Anudando debates teóricos sobre los modos de enseñar / aprender en las prácticas de formación profesional*. Ponencia JIDEPP, FTS-UNLP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/94851>
- Cassís, A. (2011). Donald Schön: Una Práctica Profesional Reflexiva En La Universidad. *Compás Empresarial*, 3(5), 54–58.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.

- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio Graciela et al. (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Da Costa, H. (1998). *O trabalho nos serviços de saúde e a inserção dos (as) assistentes sociais*. ABESS/CEDEPSS, 1998.
- Daraya, V. Bulich, A. y Michelini, M. (2019). *Producción de saberes en las prácticas de formación profesional: de los modos de enseñar / aprender a la multiplicidad de saberes en disputa*. Ponencia. XXIV Encuentro Nacional de FAUATS. Disponible en <http://se-dici.unlp.edu.ar/handle/10915/116504>
- Del Cueto, A. M. y Fernández, A. M. (1985). El dispositivo grupal, en *Lo Grupal 2*, Del Cueto, et al. Editorial Búsqueda.
- Dolto, F. (1992). *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Editorial Seix Barral.
- Dussel I. y Quevedo L. (2010) Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.
- Edesltein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. En revista *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975 (en línea).
- Edelstein, G. (2002). Prácticas de la enseñanza / prácticas docentes. Algunas notas distintivas. En: *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.02, p.467-482, jul. /dic.
- Fierro, C. Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación – acción*. Editorial Paidós Ibérica
- Efron, R. (1997). Subjetividad y Adolescencia en *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, págs. 29 a 43. Editorial Losada, Unicef.
- Erausquin C. (2010). Adolescencias y escuelas: interpelando a Vygotsky en el siglo XXI. Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros, pp. 59-81, en *Revista de Psicología Segunda Época*, Vol. N° 11.
- Fernández, A.M. (1989). *El campo grupal, notas para una genealogía*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.
- Fernández A.M. (2002). *Lo grupal como campo. Notas para una genealogía*. Ediciones Nueva Visión
- Follari, R. (1993). *Práctica educativa y rol docente*. REI S.A.- Ideas - Aique Grupo Editor S.A.
- Gagneten, Mercedes. (1987). *Hacia una Metodología de Sistematización de la práctica*. Editorial Humanitas.
- Gomes da Costa, A. (2004). *Pedagogía de la presencia: introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. UNICEF Regional para América y el Caribe. Disponible en <https://biblioteca.sedronar.gov.ar/cgi-bin/koha/opac-search.pl?q=Provider:UNICEF,%20Oficina%20Regional%20para%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20El%20Caribe,%20>
- Guía de Observación para profesores en Formación. Portfolio para el profesor de prácticas. Fuente bibliográfica: Calderón Méndez Dolores. Compilación Equipo técnico de la DES (Dirección de Educación Superior Ministerio Cultura y Educación Formosa): Lic. Carmen

- Enrique. Referente desarrollo curricular Prof. Silvia Polo. Formosa 2016. Disponible en <https://des-for.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/05/GUIA-DE-OBSER-VACI%C3%93N-PARA-PROFESORES-EN-FORMACI%C3%93N.pdf>
- Gutiérrez Quintana, E. Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. *XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*. Instituto Cervantes de Varsovia. S/F.
- Iamamoto, M. (1997). *Servicio Social y División Social del Trabajo*. Cortez Editora.
- Iamamoto, M. (2003). *El Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*. Cortez Editora.
- Korinfeld, D. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Paidós.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Ley Nacional 26.661 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005).
- Ley Nacional 26.734 de Identidad de Género (05/2012).
- Ley Nacional 26.150 Lineamiento del Programa de Educación Sexual Integral (2006).
- Maturana Romecín, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Morandi, G. y Ros, M. (2014). *La construcción de proyectos de formación. El proceso de diseño de situaciones de enseñanza. Relaciones entre diseño y acción*. Documento de trabajo-Especialización en Docencia Universitaria. La Plata. UNLP.
- Morin, E. y otros. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Editorial Gedisa S.A.
- Obiols S y Obiols G, (1998). *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Editorial Kapeluz.
- Pérez, S. y Legardón, S. (1995). *Formación profesional. Proyecto de investigación: La práctica pre-profesional en la formación profesional en la Escuela Superior de Trabajo Social*. Área de Trabajo Social. FTS UNLP.
- Pérez Torrecilla, S., Ros, M., Novillo, M.J. y Audine, E. (2021). *Investigación-Acción- Reflexión. Las Prácticas de enseñanza en contexto de pandemia*. Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio profesional. "Itinerarios de intervención social ante la pandemia: estrategias y desafíos colectivos para el Trabajo Social y las Ciencias Sociales". FTS- UNLP, 18-22 Octubre.
- Pérez Torrecilla, S. y Ros, M. Panel: *La enseñanza de las prácticas de formación: hacia una narrativa pedagógica*. Organizado por la Secretaría Académica y el Área de Trabajo Social. FTS-UNLP, 20 Octubre, 2020. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=TC7cfMg2OS0&t=2752s>
- Pérez Torrecilla, S., Ros, M. y Novillo, M.J. (2020). *Dimensiones de la práctica educativa. Plan de indagación*. Prácticas de la enseñanza. FTS-UNLP. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1f4AonkxUWP4Z1CqYLI0vdKXGrZ29Xrj4/view?usp=sharing>
- Pérez Torrecilla, S. y Ros, M. (2019). *La práctica en el Profesorado de Trabajo Social: una experiencia*. XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio profesional "Disputas

- por el Estado, la Democracia y el poder popular. FTS – UNLP. La Plata, 12 y 13 de Septiembre. ISBN 978-950-34-1803-1 Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93393>
- Pérez Torrecilla, S. Bulich, A. Utrera, M. y Barletta, P. (2019). Tensiones en las prácticas de formación profesional en contextos neoliberales. En Carballada, Alfredo Juan Manuel (coord.), "Neoliberalismos, democracias y vida pública". En *Entredichos. Intervenciones y Debates en Trabajo Social*, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, Dossier N°7, 13 de diciembre de 2019. ISSN 2545-7721 Disponible en: <http://entredichos.trabajo-social.unlp.edu.ar/2019/12/13/no7-neoliberalismos-democracias-y-vida-publica/>
- Pérez Torrecilla, S. (2019). De culpable a inocente. El caso del Cuádruple Crimen de La Loma. Tesis de Maestría. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87542>
- Pérez Torrecilla, S. y Otros. (2012). "Prácticas de formación y prácticas de extensión: Un dialogo posible". *Revista de Trabajo Social Plaza Pública, FCH – UNCPBA*. Año 5N ° 8 Diciembre de 2012. ISSN 1852-2459. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129882>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Ed. Graó.
- Pichón Riviere, E. (1978). *El Proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Ediciones Nueva Visión.
- Pichón Riviere, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Prieto Castillo, D. (1995). *Prácticas de aprendizaje*. En *Educación con sentido*. Ediciones Novedades Educativas. U.N.Cuyo. Bs. As.
- Prieto Castillo, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria*. Veinte años del posgrado de Especialización en Docencia Universitaria. U.N.Cuyo. Mendoza.
- Kaplan, L. (1996). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Paidós.
- Kaplan, C. (2005), "¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes HOY? En M. Krichesky (Comp.), *Adolescentes e inclusión educativa: Un derecho en cuestión*. Noveduc Libros.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez, J. Barquín J. F. y Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Editorial Akal.
- Remedí, E. (2004). *La intervención educativa*. Conferencia Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La reflexión dans l'action. *Recherche et Formation*, (36), 17–27.
- Sala D. (2016). Evaluemos sin miedo. Propuesta de un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en las prácticas de formación profesional en la Facultad de Trabajo Social. En *Trayectorias Universitarias*; vol. 2, no. 2. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54765>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/Perfiles.
- Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila editores.

- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología -1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-987-784-187-9.
- Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En Tenti Farfani (comp.) *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*. Siglo XXI Editores.
- Vignale, S. (2011). "Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias. En *Filosofía y Educación en Nuestra América: políticas, escuelas e infancia*. Qellqasqa.
- Weissmann, P. (2007). Adolescencia. En *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En *Revista Pedagogía 220*. Fontalba.

Autores/as

Coordinadoras

Sala, Daniela

Magíster en Trabajo Social; Especialista en Docencia Universitaria y Licenciada en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social- UNLP. Prosecretaria de Enseñanza de la FTS- UNLP. Coordinadora Académica del Profesorado en Trabajo Social- UNLP (2019-2023). Profesora Adjunta de Trabajo Social III de la Lic. en Trabajo Social y JTP del Seminario Educación en Entornos Virtuales del Profesorado en Trabajo Social, FTS- UNLP. Autora de “Residencias para personas mayores como espacio socio-ocupacional del Trabajo Social”. En Galimberti, C y Danel, P (comp) *Estado, protección social, agencias y generaciones*. (2023). Codirectora del Proyecto de Extensión “Las Infancias cuentan en la escuela.” Docente investigadora del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad. Mención a la Egresada Distinguida de Posgrado. UNLP, 2021.

Chillemi, Analía

Especialista en Gestión de la Educación Superior por la Universidad Nacional de La Plata. Licenciada en Trabajo Social por la Escuela Superior de Trabajo Social, UNLP. Profesora Adjunta de Políticas Públicas, Planificación y Gestión de la Licenciatura en Trabajo Social, FTS- UNLP. Docente del seminario de Posgrado Gestión de las Políticas Sociales, Especialización en Políticas Sociales, FTS. UNLP. Secretaria Académica de la Facultad de Trabajo Social desde el 2018 y continúa. Directora de DDHH, FTS- UNLP (2016- 2018). Realizó la residencia en Salud Mental del Ministerio de Salud de la Pcia. de BS As. Cuenta con amplia trayectoria profesional en el ámbito de la justicia. Autora y coautora de artículos publicados sobre enseñanza y gestión de políticas. Miembro del comité editorial de la Revista Territorios de la FTS UNLP: Investigadora y extensionista en la FTS-UNLP.

Autores/as

Aguinaga, Adriana María

Maestranda en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, UNC. Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Licenciada en Trabajo Social. FTS-. UNLP. Diplomada en diseño y

operación de cursos en línea. Universidad de Guadalajara – Sistema Universidad Virtual – Educación continua (UGD). Tutora Virtual - Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Profesora Titular del Seminario Educación en Entornos Virtuales del Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. JTP de Trabajo Social II de la Licenciatura en Trabajo Social, FTS- UNLP. Subdirectora de Inclusión y Fortalecimiento a las Trayectorias Educativas. Dirección de Políticas Socioeducativas. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Directora de Educación a Distancia, Innovación y Tecnologías, FTS – UNLP

Altonaga, Nadia Nerina

Licenciada y Profesora en Psicología por la Facultad de Psicología- UNLP. Ayudante Diplomada del Seminario Perspectivas de Género en la Intervención Profesional del Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Trabaja en equipos de orientación escolar en los distintos niveles educativos desde el año 2010. Actualmente además forma parte del Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA) de la localidad de Berisso, PBA. Integró el equipo interdisciplinario de la Dirección de la Mujer, Género y Diversidad de la misma ciudad.

Amieva, Florencia

Licenciada y Profesora en Trabajo Social, FTS-UNLP. Perito en Trabajo Social. Diplomada en Políticas Públicas en Salud Mental, de la Subsecretaría de Salud Mental, Consumos Problemáticos y Violencias en el ámbito de la salud pública, Escuela de Gobierno en Salud “Florencia Ferrara” y Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (2022). Adscripta graduada de Fundamentos de la Educación, Profesorado en Trabajo Social FTS-UNLP. Trabajadora Social del Patronato de Liberados Bonaerense Región 3, La Plata.

Audine, Enrique Santiago

Licenciado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UBA. Profesor de Filosofía y Pedagogía, Profesor de Teología y Ciencias de la Religión del Instituto Seminario Mayor San José, La Plata. Ayudante Diplomado de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Trabajo Social, FTS- UNLP. Profesor de Psicología y Cultura del Alumno Secundario (ISFDyT24). Profesor de Análisis e Intervención en Situaciones de Convivencia Escolar (ISFDyT24). Profesor de Psicología Laboral (ISFT 232). Profesor de Perspectivas acerca de los Sujetos en la Educación (ISFD 41). Profesor de Educación para la Diversidad (ISFD 41). Psicoterapeuta. Columnista en Programa de Radio y TV por cable: Buenas Compañías producido por Ecomedios.com.ar y por Am 1220. Trabajó como Sacerdote Católico y dictó Cursos de Formación Humana para Hispanos, Saint Anthony of Padua, New York.

Burone, Elba

Doctoranda en Trabajo Social. Especializada en Docencia Universitaria. Licenciada en Trabajo Social, FTS-UNLP. Profesora Adjunta en Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, FTS- UNLP. Secretaria de Relaciones Institucionales, FTS-UNLP. Investigadora en Proyecto de Investigación Políticas públicas, trabajo y protección social. Análisis de las políticas públicas orientadas a las y los trabajadores de la economía popular y de la articulación del Estado con las organizaciones del sector en Gran La Plata, Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad, FTS-UNLP.

Bracchi, Claudia Cristina

Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora en Ciencias de la Educación, FAHCE- UNLP. Profesora Titular de Fundamentos de la Educación, Facultad de Artes- UNLP. Profesora Adjunta de Sociología de la Educación, FAHCE- UNLP. Profesora Titular de Política e Instituciones Educativas, Profesorado de Trabajo Social. FTS- UNLP. Docente de distintos seminarios de grado y posgrado de la UNLP, de la UNIPE y de la UNLZ. Investigadora de la UNLP/UBA. Directora Provincial de Educación Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007-2015). Subsecretaria de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Calvo, Mariángeles

Licenciada, Magíster y Doctora en Trabajo Social, FTS- UNLP). Becaria Posdoctoral, CONICET. Investigadora del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad, FTS. UNLP. Profesora Adjunta de Prácticas Educativas en Perspectivas de Inclusión del Profesorado en Trabajo Social y Ayudante Diplomada de Trabajo Social II de la Licenciatura en Trabajo Social, FTS-UNLP. Docente en posgrado (UNLP). Extensionista. Directora del Proyecto de Extensión “Trayectorias y Derechos” (Convocatoria Voluntariado 2022, FTS, UNLP). Autora del Libro “Escuchar y narrar la escuela: entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad” Editorial La Hendija (2023). Coautora de diversas producciones: capítulos de libros, artículos y ponencias referidos a la intervención del Trabajo Social en el campo educativo y a las Trayectorias educativas juveniles.

Canelo, Natalia Luján

Licenciada en Trabajo Social. FTS- UNLP. Ayudante diplomada de Diseño y Planeamiento del Curriculum, del Profesorado en Trabajo Social y de Políticas Públicas: planificación y gestión de la Licenciatura en Trabajo Social, FTS- UNLP. Integrante del Equipo de Evaluación y Seguimiento de la Coordinación de Extensión de Cambio de Rural. Secretaria de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación. Participante en Proyectos de Investigación y Extensión sobre Trabajo Agrario en el Periurbano Platense y Agricultura Familiar. UNLP

Caporale, Ana Julia

Licenciada y Profesora en Trabajo Social, FTS-UNLP. JTP de Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, y Ayudante Diplomada de Derecho de la Infancia, Familia y Cuestión Penal de la Licenciatura en Trabajo Social, FTS-UNLP. Integra el equipo profesional del Programa Buenos Aires Libre de Manicomios del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires (MS-PBA), y de la Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa, FTS-UNLP. Ha publicado "Inclusión social y promoción social en la discapacidad" (2022), "Síntoma y demanda en los jóvenes en conflicto con la ley penal: el problema de la responsabilidad subjetiva versus el castigo" (2018) y "Red de talleres en la clínica con niños y adolescentes: una apuesta al lazo social" (2017). Participa en proyectos de investigación sobre masculinidades y violencias, FTS-UNLP, y sobre extensiones sustentables en salud mental (MS-PBA).

Carreño, María Soledad

Magíster en Género, Sociedad y Políticas, por FLACSO. Licenciada y Profesora en Trabajo Social, FTS-UNLP. Profesora Adjunta del Seminario Perspectivas de Género en la Intervención Profesional del Profesorado en Trabajo Social y Ayudante Diplomada de Investigación Social I de la Licenciatura en Trabajo Social, FTS-UNLP. Profesional en el Instituto de la Vivienda de la Provincia de Buenos Aires. Publicaciones: "El incumplimiento de la cuota alimentaria como forma de ejercer violencia económica y de género hacia las mujeres" (2022), "Enseñar y aprender en tiempos de pandemia" (2020). Integra el Área de Género y Diversidad Sexual, FTS-UNLP. Investigadora en proyecto de juventud y educación, FTS-UNLP y extensionista en proyecto de arte, género y espacio público, Facultad de Arquitectura y Urbanismo (UNLP).

Causa, Matías

Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Especialista en Políticas Educativas y diplomado en Educación Sexual Integral por FLACSO, Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP. Profesor Titular de Fundamentos de la Educación del Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Coautor de Lastra, K; Causa, M. (2023). (En prensa). Reafirmar y combinar: universidades públicas inclusivas y de calidad. En: Tomar la palabra. Educación en disputa. UNSAM. Causa, M.; Di Piero, E. y Santucci, P. (Comps.). (2022). Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia. Puntoaparte. Investigador y extensionista en temas de infancias, FTS-UNLP y articulación escuela secundaria-universidad FaHCE-UNLP. Fue prosecretario académico y director de inclusión y vinculación educativa de la FTS-UNLP (2014-2022).

Coudannes, Florencia

Licenciada y Profesora en Trabajo Social, FTS- UNLP. Diplomada en Infancias y adolescencias desde una perspectiva de género, derechos y autocuidado por la Universidad de Flores. Áreas de estudio: Ecosistemas Digitales en la Escuela, Educación sexual integral, enseñanza con

imágenes, alfabetización y mundo contemporáneo, juegos multiforma. Trabajo Social en perspectiva sociojurídica. Adscripta graduada del Seminario Educación en Entornos Virtuales del Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Se desempeña profesionalmente como Orientadora Social en una secundaria rural, como coordinadora administrativa del Plan FinES, docente de Trabajo y Ciudadanía. Es Perito Auxiliar de Justicia para el Juzgado de Paz de Maipú y General Guido dependientes del distrito judicial de Dolores. Miembro del Colegio de Trabajadores Sociales del Distrito de Dolores.

Draghi, María José

Doctoranda en Ciencias de la Educación. Fahce-UNLP. Especialista en Metodología de la Investigación Científica y Técnica. FCE- UNER. Profesora en Ciencias de la Educación, FAHCE-UNLP. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en contexto- FLACSO- Bs. As. Profesora Titular de Diseño y Planeamiento del Currículo, Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. JTP de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, Fahce- UNLP. Consejera directiva- suplente- por el claustro de profesores, FTS- UNLP. Directora de la Especialización en Pedagogía de la Formación, Fahce- UNLP. Miembro de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación. Miembro del Grupo Currículum Argentina por la UNLP. Coordinadora del Área Curricular- Subsecretaría de Educación- DGCyE, provincia de Bs As.

Etcheverry, Samanta Elizabeth

Licenciada en Trabajo Social, FTS-UNLP. Adscripta del Seminario Perspectivas de Género en la Intervención Profesional del Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Profesional del Hospital Interzonal de Agudos y Crónicos Dr. Alejandro Korn de La Plata en el Equipo Descentralizado de Asistencia. Educadora popular y parte del equipo técnico del Centro Comunitario Casa Joven. Parte del equipo de implementación Ley Micaela de FTS-UNLP. Publicaciones: “Las pibas del barrio también decidimos: una experiencia educativa desde el feminismo popular” (2019), “Deconstruir para construir. Experiencias de la implementación de Ley Micaela en la FTS” (2022). Elaboración de Dossier “Pensar las violencias y transformar(nos) Experiencias desde los primeros pasos de Ley Micaela en FTS” (2022). Investigadora en dos proyectos sobre masculinidades, FTS-UNLP.

Garrote, Ana Elisa

Licenciada en Trabajo Social, FTS- UNLP. Ayudante Diplomada de Trabajo Social IV, Licenciatura en Trabajo Social y JTP de Diseño y Planeamiento del Currículum, Profesorado en Trabajo Social, FTS- UNLP. Docente del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia siendo parte de uno de los equipos que conforman los Servicios Educativos. Ha formado parte de investigaciones en torno a la institución familiar y el Trabajo Social y ha participado de la producción y edición de un libro de Cátedra sobre dichas temáticas (2017). Participó y coordinó proyectos relacionados al derecho a la salud comunitaria y al consumo problemático junto a jóvenes en contexto de

encierro. Ha formado parte de Equipos de Orientación Escolar en los distintos Niveles dentro del sistema de educación pública.

Larrouy, María Noelia

Licenciada y Profesora en Trabajo Social, FTS- UNLP. Ayudante Diplomada del Seminario de Educación en Entornos Virtuales, Profesorado en Trabajo Social, FTS- UNLP. Acompañante de Trayectorias Educativas, Fines; integrante del equipo técnico en Centro Socioeducativo Comunitario sede La Casita de los Pibes. Co-autora de “¿Aulas en cuarentena?” En Dossier Entredichos. (2020) Facultad de Trabajo Social. UNLP. Integrante en comité organizador 1° Encuentro “Proyectos de extensión, escuelas y prácticas integrales”-Noviembre 2019-FTS, UNLP. Integrante del panel “Escolarización secundaria en Fines: alternativas y articulaciones Estado comunidad” en Ciclo abierto de juventudes 2023, FTS-UNLP.

Maldonado, Mariano Nicolas

Licenciado y Profesor en Trabajo Social, FTS-UNLP. Ayudante Diplomado de Teorías de la cultura y antropologías de las sociedades contemporáneas y de Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, FTS-UNLP. Integra el equipo profesional del Programa Provincial de Implementación de Políticas de Género y Diversidad Sexual del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Ha publicado en carácter de coautor “Géneros y políticas públicas: acerca de programas, marcos normativos y experiencias en territorio” (2021), “Querido diario... Una exploración de las subjetividades y prácticas estudiantiles en el contexto de la enseñanza y aprendizaje, FTS- UNLP” (2019). Participación en Proyecto de Investigación sobre Masculinidades y Riesgos, FTS-UNLP.

Martínez, Lucía Belén

Licenciada en Trabajo Social, FTS-UNLP. Diplomada Superior en Gestión y Políticas de Salud Internacional y Soberanía Sanitaria. CLACSO. Trabajadora Social en el Servicio Social y Miembro del Comité contra las violencias del Hospital Z.E.O.I. “Adolfo Bollini” de la Ciudad de la Plata. Trabajadora Social en el equipo interdisciplinario del Centro Psicoasistencial del Plata especializado en el abordaje integral del adolescente en situación de riesgo psicosocial. Ciudad de La Plata. Ayudante diplomada de Fundamentos de la Educación del Profesorado en Trabajo Social, FTS- UNLP.

Menéndez, Fabiana Lía

Profesora en Ciencias de la Educación. Docente en el Profesorado en Educación Secundaria y Superior en Concurrencia con Título de Base. Asignaturas: Problemáticas de la Educación Secundaria y Superior; Práctica Docente, UNIPE. Docente en el Seminario profesores, juventudes y escuela media. Especialización en Pedagogía de la Formación, FAHCE, UNLP, (2017- 2020). Y en el Seminario: Políticas públicas y educación: tradiciones, tensiones y nuevos desafíos.

Maestría en Políticas de Desarrollo. Especialización en Planificación e Intervención para el Desarrollo FAHCE- UNLP. (2018 – 2020). JTP de Política e Instituciones Educativas, Profesorado en Trabajo Social. FTS- UNLP. Asesora en la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Asesora pedagógica en el Liceo Víctor Mercante. UNLP.

Novillo, María José

Licenciada en Trabajo Social y Profesora en Trabajo Social. FTS-UNLP. Diplomada en Educación Sexual Integral, UBA. Perito I Asistente Social de la Suprema Corte de Justicia de la Pcia. de Bs. As. JTP de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Miembro de la Comisión de Extensión por el Claustro de JTP de la FTS-UNLP. Directora de Proyectos de Voluntariado Universitario, Extensión e Integrales, vinculados a la educación sexual integral y políticas de cuidado destinados a jóvenes. Integrante del Departamento de Orientación Educativa del Bachillerato de Bellas Artes- UNLP (2017-2022). Prosecretaria de Extensión de la FTS-UNLP período 2018-2022. Coordinadora General del Proyecto “Evaluación de equipos que intervienen con hombres que ejercen violencia. Devoluciones y Sugerencias. Implementado por la FTS-UNLP (UNFPA) Argentina.

Perafán, Juan Carlos Anibal

Licenciado y Profesor en Trabajo Social, FTS- UNLP. Diplomado Superior en Estrategias de Intervención Comunitaria para el Bullying, de la Universidad ISALUD. Diplomado Superior en Escuela, Bullying y Salud Mental, de la Universidad ISALUD. Realizó cursos de actualización en Fortalecimiento de las Prácticas de las y los integrantes de los EOE en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y Enseñanza de la ESI con perspectiva de género. Participó como Adscripto a la docencia en Trabajo Social V en la FTS- UNLP. Adscripto graduado de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Trabajo Social, FTS-UNLP. Orientador Social en el Centro Complementario Educativo N° 803 de la ciudad de Berisso. Asistente Social en Escuela de Educación Especial N° 501 de la ciudad de Berisso.

Pérez Torrecilla, Silvia

Magister en Salud Mental Forense, Egresada Distinguida 2019 de la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP). Ex Residente de Trabajo Social en Salud, Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Licenciada en Trabajo Social, FTS-UNLP y Profesora para la Enseñanza Primaria, egresada de la Escuela Nacional Normal Superior N° 1 de La Plata. Profesora Titular de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Trabajo Social, FTS-UNLP. Docente extensionista en Trayectorias educativas y ESI. Integrante del proyecto de investigación La producción de saberes en las prácticas. Co-autora del Proyecto de Creación de la Licenciatura en Trabajo Social de la UPMPM. Ex Directora en el Centro de Protección de los Derechos de las Víctimas del Ministerio

de Justicia, provincia de Buenos Aires. Autora De culpable a inocente. El caso del Cuádruple Crimen de La Loma (2019). Autora y co-autora de diversas publicaciones científicas.

Ros, Mónica

Magíster en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular de Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, y Profesora Adjunta de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Trabajo Social, FTS- UNLP. Docente en la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP) Ha participado en proyectos de gestión académica en el ámbito universitario en distintas Facultades y en la Secretaría Académica de la UNLP, siendo actualmente Prosecretaria Académica de la Facultad de Trabajo Social. Directora General de Promoción de las Trayectorias Estudiantiles de la Secretaría Académica de la UNLP (2018-2019). Prosecretaria de Grado. Secretaria de Asuntos Académicos, (2014-2018). Directora de Currículum y Planes de Estudio (2010 al 2014). Ha participado y dirige proyectos de investigación en educación superior relacionados con la formación, la enseñanza universitaria y la inclusión educativa.

Saenz, Ana Carolina

Licenciada y Profesora en Trabajo Social, FTS, UNLP. Auxiliar diplomada de Prácticas educativas en Perspectiva de inclusión, Profesorado en Trabajo Social, FTS- UNLP. Prosecretaria de Extensión, FTS- UNLP. Espacio socio-ocupacional en la Educación de Jóvenes y Adultes. Acompañamiento de trayectorias en programa de terminalidad educativa FINES. Integrante del Proyecto de Extensión “Trayectorias y Derechos” (Convocatoria Voluntariado 2022; Eje Cultura, Comunicación y Educación) FTS- UNLP. Experiencia de trabajo en la Educación Formal alternativa en el marco de la Escuela de Oficios, UNLP

Selvaggio Cuomo, María Consuelo

Licenciada en Trabajo Social, FTS-UNLP. Adscripta del Seminario Perspectivas de Género en la Intervención Profesional del Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Profesional en el Hospital Interzonal de Agudos y Crónicos Dr. Alejandro Korn de La Plata. Realizó una Beca de formación en servicio del Ministerio de Salud de la Pcia. BS.AS. como Residente de Trabajo Social en dicho hospital. Artículos publicados “Repensar (nos). La Salud Mental desde una perspectiva de género e interculturalidad.” (2021).

Torillo, Daniela Luján

Doctoranda en Trabajo Social, FTS-UNLP. Magíster en Ciencias Sociales del Trabajo de la UBA, CEIL, PIETTE. Licenciada en Trabajo Social, FTS-UNLP. JTP de Investigación Social II de la Licenciatura en Trabajo Social y de Fundamentos de la Educación del Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Desde el 2022 directora de Posgrado, FTS-UNLP. Desde el 2016 integrante del Consejo directivo del Laboratorio Movimientos Sociales y Condiciones de Vida. Co autora de

(2020) Participación de mujeres del Altiplano desde estrategias de IP En *Pensando la participación con enfoque de género: aportes a la agenda de investigación y discusiones para la intervención.*, España. Co -directora de Proyecto de I+D T119 “Redes sociales, participación y políticas sociales. Un estudio cualitativo con organizaciones sociales de La Plata”.

Torti, Bárbara

Magíster en Educación, UNLP. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO. Licenciada en Diseño Gráfico, UNNOBA. Profesora en Lengua y Literatura, SFDyT N° 122. Adscrita graduada de Política e instituciones educativas, Profesorado en Trabajo Social y tutora de la Especialización en Intervención Social con NNAJ, FTS- UNLP; Tutora del seminario Problemáticas político pedagógicas del nivel superior de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Subdirectora de Proyectos y diseño de contenidos en la Dirección de Tecnología Educativa, DGCyE de la provincia de Buenos Aires. Participante del Grupo de estudios sobre desigualdades educativas y sociales en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales.

Urrutia, Liliana Edith

Profesora en Ciencias de la Educación, FAHCE- UNLP. Especializanda en nuevas Infancias y Juventudes, FAHCE. JTP de Prácticas Educativas en Perspectivas de Inclusión del Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Ayudante Diplomada de Teoría y Práctica de la Educación, FTS UNLP. Coordinadora del equipo Provincial de Centros Educativos Complementarios CEC. DGCyE, PBA. Publicaciones: Trabajo, territorio y transformaciones familiares en la sociedad contemporánea, 2020. Tramas Relacionales de las Comunidades Educativas, año 2020. ¿Quién es el sujeto de la Discapacidad?, año 2021. Extensión: Coordinadora: Educación y Derechos Humanos, FTS- UNLP. Coordinadora del Proyecto de Extensión Continuidad de Trayectorias Educativas FTS y FAHCE. Participante en los proyectos de investigación: Las familias en los Centros Complementarios y La representación de la escuela Secundaria, FTS- UNLP.

Vasquez, Eliana Grisel

Licenciada en Trabajo Social, FTS-UNLP. Profesora Adjunta de Política e Instituciones Educativas, Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP; Profesora Adjunta de Teoría de la Intervención I. Pobreza y Cuestión Social, Trabajo Social, Universidad Nacional Arturo Jauretche. Directora de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Publicaciones: Vasquez, E; Lajud, C; Melo, A; Amilibia, I (2023). DGCyE. DPCyPS. Comunicación Conjunta 1/2023. Actualización de la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar. Cruz, V; Vicente, E; Causa, M; Asprella, G; Vasquez, E; Almada G; Dreizzen, A; Urrutia, L (2020). Tramas relacionales de las comunidades educativas. Libro Digital.

Bosque Editoras. ISBN 978-987-47253-5-6. Participante en Proyectos de Investigación relacionados con la educación y el Trabajo Social.

Velazquez, Silvio René

Licenciado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Ayudante Diplomado de Política e Instituciones Educativas, Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Orientador Social de Equipos de Orientación Escolar de las Escuelas Primarias 11 y 40 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Docente del curso “Proyecto Institucional en clave de ESI del Centro Formación para la administración Pública (CFAP) de la DGCyE. Inspector de Enseñanza de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE.

Vieira, Vanesa Ana

Maestranda en Trabajo Social, Licenciada en Trabajo Social, FTS-UNLP. JTP del Seminario Perspectivas de Género en la Intervención Profesional del Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Docente del seminario “Viva y libre de violencias nos queremos: Problematicando la intervención profesional del Trabajo Social en violencia contra las mujeres desde una perspectiva feminista” y del seminario Otra(s) economía(s) posible(s): Diálogos y reflexiones desde la economía popular y la economía feminista para (re) pensar nuestros territorios. Forma parte del Área de Género y Diversidad Sexual (LECyS-FTS). Trabajó como investigadora de UNLP, sobre temas de género y ruralidad en el LECyS (FTS) con una beca tipo “A”. Fue coordinadora de la Consejería de Género y Diversidad Sexual de esta Unidad Académica. Se desempeña como profesional en el Poder Judicial de la Nación.

Aguinaga, Adriana María

Profesorado en trabajo social : aportes para la enseñanza de las Ciencias Sociales /
Adriana María Aguinaga ; Coordinación general de Daniela Sala ; Analía Beatriz Chillemi. -
1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2024.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2468-1

1. Trabajo Social. 2. Didáctica. 3. Estudiantes. I. Sala, Daniela , coord. II. Chillemi, Analía
Beatriz, coord. III. Título.
CDD 370.71

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2024
ISBN 978-950-34-2468-1
© 2024 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA