



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

“La invasión del mar”

PROYECTO EDUCATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE EPISTEMOLOGIA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES, EN TRABAJO SOCIAL, EN LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE LA PLATA

Nombre del Alumno: SILVINA INÉS SÁNCHEZ

Nombre del Supervisor: ROMINA MARIANETTI

Mendoza 2022

## RESUMEN

Esta propuesta educativa está dirigida a la enseñanza de la epistemología de las ciencias sociales, en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Utiliza la mediación con la cultura literaria, en la obra de Julio Verne, para trabajar los principales aspectos de la pedagogía universitaria: los educar para, la pedagogía con sentido, la particularidad de las y los jóvenes estudiantes, la bimodalidad introducida a partir de la pandemia, entre otros.

Apuesta a discutir los principales debates epistemológicos del Trabajo Social actual, desde prácticas de aprendizaje, basadas en la comunicación, con una doble dimensión de intervención: los objetivos propios del contenido de la materia y los objetivos pedagógicos, concentrados en cuatro dimensiones creadas para tal fin, el cooperar, el reflexionar, el explicitar, el metadiálogo.

Esta propuesta se complementa, además, con un proyecto de investigación educativa para estudiar el rol de los docentes de la cátedra en los procesos de inclusión educativa de los estudiantes ingresantes, y una propuesta de comunicación con la sociedad, cuyo objetivo es trabajar la inclusión educativa, pero vista desde la falta de inclusión social de los estudiantes con una discapacidad, dentro de la unidad académica.

## SUMMARY

This educational proposal is aimed towards the teaching of Epistemology of Social Sciences, more specifically Social Work's Major in the Universidad Nacional de La Plata.

By taking Julio Verne's literary work into consideration, it approaches the main characteristics of academic pedagogy. For instance, "los educar para", "la pedagogía con sentido", each student's particularities, the bimodality of teaching which began with the pandemic, amongst others.

It also challenges students to discuss about contemporary central epistemological debates such as learning practices based on communication with a two sided intervention: the subject's goals and the pedagogical ones, centered in four dimensions created with that goal: to cooperate, to ponder, to reflect and the meta-discussion.

An educational research initiative accompanies the proposal, as well as a communicational one. The first initiative's intention is to study professors' roles regarding the educational insertion of first time student's. The main goal of the communicational initiative is to work towards said educational insertion, from the perspective of the lack of it in disabled students' experience in the academic world.

## DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está dedicado a todos los años de docencia universitaria, en la que navegué en un mar educativo, a ciegas, y en donde mis estudiantes fueron el verdadero faro. De ellos aprendí más de lo que pude enseñar. En ellos me refugié cuando las tormentas de la academia me embistieron. A ellos les debo que, a pesar de los años de experiencia, aún quiera aprender cómo ser un docente.

Sé que mis más de veinte años en la Universidad no fueron ejercidos solo empíricamente, y sé también que no siempre logré lo que me propuse, pero siempre fueron mis estudiantes el mástil en el que apoyarme, y por eso este trabajo final de especialización no puede sino, agradecerles y rendirles homenaje.

Con la Especialización Docente brindada por la UnCuyo supe despejar fantasmas institucionales que lograron soplar como vientos de tempestad, y volver a reencontrarme con mi docente interior. La oportunidad de analizar las implicancias políticas del ejercicio docente en su justa medida, y volver a entusiasarme con la posibilidad de proponer, es lo que le agradezco a este programa de especialización, y puntualmente en mis asesoras pedagógicas Romina Marianetti y Loana Lombardozi, su compañía permanente, sus palabras justas, sus orientaciones.

La apuesta, hoy, luego de, además, haber transitado toda la carrera en pandemia, no puede ser otra que proponer, y que dicha propuesta esté dirigida a ellos.

Por último, quiero agradecer a mi familia, Javier, Agustina y Facundo, por siempre estar y una vez más, apoyarme en estos proyectos, a veces locos, que me propongo como verdaderos “viajes al fin de mundo”, y a todos mis compañeros de la cohorte 25 “país” –especialmente a Pablo Acciaresi- colega de las ciencias sociales, con quien supimos entablar diálogos muy interesantes, leyéndonos nuestras producciones e intercambiando ideas. A todos, ¡gracias! por apoyarnos mutuamente y ser una verdadera compañía en los tiempos más duros de la pandemia. A pesar de la distancia, aprendimos a estar muy cerca, y fue invaluable contar siempre con ellos.

## INDICE DE CONTENIDOS

<b>1</b>	<b>Introducción</b> .....	pág. 8
<b>2</b>	<b>Marco referencial</b> .....	pág. 10
2.1	Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.....	pág. 10
2.2	Estudiantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social.....	pág. 12
2.3	Equipo de cátedra Epistemología de las Ciencias Sociales.....	pág. 16
<b>3</b>	<b>Fundamentación pedagógica</b> .....	pág. 21
3.1	Por qué Epistemología en Trabajo Social.....	pág. 21
3.2	Ejes pedagógicos que cimientan la propuesta de cambio.....	pág. 26
3.3	La mediación pedagógica con la cultura, como acción-creación para esta propuesta...pág.	29
<b>4</b>	<b>Justificación</b> .....	pág. 32
4.1	La necesidad de cambio deviene obligadamente del actual contexto histórico.....	pág. 32
4.2	Objetivos pedagógicos.....	pág. 33
4.3	Organización lógica de los contenidos propuestos.....	pág. 35
<b>5</b>	<b>Organización de los contenidos</b> .....	pág. 38
5.1	El entreaprenderse en un escenario conformado por lo presencial y lo virtual.....	pág. 38
5.2	Ejes pedagógicos de mi propuesta de interaprendizaje: cooperar-reflexionar-explicitar- metadiálogo.....	pág. 40
5.3	Contenidos para el interaprendizaje.....	pág. 41
<b>6</b>	<b>Mapa o itinerario de prácticas de aprendizaje</b> .....	pág. 44

<b>7 Propuesta de evaluación de aprendizajes.....</b>	<b>pág. 49</b>
<b>8 Propuesta para la vinculación universitaria.....</b>	<b>pág. 53</b>
8.1 Del soy al somos. Los procesos de inclusión son colectivos.....	pág. 53
<b>9 Propuesta para la investigación educativa.....</b>	<b>pág. 59</b>
9.1 El rol de los docentes de cátedra en la inclusión universitaria del estudiante ingresante. Proyecto de investigación acción en la Cátedra Epistemología de las Ciencias Sociales. Facultad de Trabajo Social. UNLP (2023-2024).....	pág. 59
<b>10 Conclusiones.....</b>	<b>pág. 71</b>
<b>11 Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>pág. 74</b>
<b>12 Bibliografía.....</b>	<b>pág. 76</b>

## INDICE DE FIGURAS

**Figura 1: Requisitos de Pérez Lindo para una Universidad del saber.** Extraído de: Pérez Lindo, A. y Prieto Castillo, D. (2019). La educación superior. (7ma. ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.....pág. 18

**Figura 2: Cuadro elaborado en la Práctica 1. Módulo 4. Acciaresi-Sánchez.** Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo (2020).....pág. 28

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante esta Especialización he realizado diversas referencias a la obra literaria de Julio Verne, con el objetivo de poder trabajar las mediaciones con la cultura, y desde allí volver a mirar, analizar, criticar, reflexionar, y también crear, acerca de la vida universitaria, los jóvenes, los docentes y la enseñanza del Trabajo Social, en clave pedagógica.

Los textos paralelos que construí a lo largo de mi recorrido fueron: Veinte mil leguas (años) de viaje por la docencia universitaria. Escuela de Robinsones, hablemos de las y los jóvenes. La Educación Superior, un faro en el fin del mundo. Alrededor de la luna: la pedagogía de la docencia, la investigación y la comunicación, como un viaje particular hacia la universidad.

En ocasión de este, mi trabajo final, vuelvo a pensar en clave de mediación con la cultura literaria. Esta vez, la obra elegida es “La invasión del mar” (1905), última novela publicada en vida por el escritor. En ella, realiza una crítica al occidentalismo, a partir de una aventura en donde un joven se propone crear un mar en medio del desierto: sensación similar me ha dejado la docencia universitaria en mis años de ejercicio, y razón por la cual, seguramente me he planteado transitar esta Especialización en mi madurez intelectual.

No existe algo llamado universidad, como no existe en toda la obra de Verne, algo llamado mundo, con un significado único. Las instituciones universitarias son particulares, así como fueron de particulares cada mundo que el escritor presentaba en sus obras, para iniciar sus historias de aventuras.

Cada viaje, cada unidad académica, cada asignatura, cada equipo de cátedra, cada estudiante, es un mundo en sí mismo y cada personaje, cada uno de nosotros, decide transitarlo de una particular manera, pero siempre se hace necesario conocer el contexto, el argumento general, las perspectivas que engloban las nociones principales en que apoyamos nuestras verdades, y dedicarnos a su lectura con bastante de fantasía para poder seguir transitando, y crear, a pesar de las tormentas, los monstruos marinos, las tribus perdidas...

Diseñar una propuesta de proyecto educativo, tiene mucho de recuperación de lo aprendido durante la carrera, pero también mucho de creación.

En el **Marco Referencial** se presentan los tres ejes pedagógicos que guiarán mi propuesta: Se describen algunos aspectos institucionales actuales de la unidad académica donde ejerzo mi docencia universitaria. Se presentan los resultados del documento institucional acerca de los estudiantes ingresantes, y se retoma una encuesta autorreferencial realizada durante el curso de

la Especialización. También se perfila al equipo de cátedra. Todo ello, con el fin de presentar el contexto institucional.

Para la **Fundamentación Pedagógica** consideré necesario establecer los puntos centrales para pensar en una Epistemología del Trabajo Social, superadora del estado de la cuestión actual, respecto del debate conceptual hacia el interior de la cátedra. Dado que se postula una necesidad de cambio marcada obligadamente por el actual contexto histórico, la reflexión incluirá los desarrollos actuales de la bimodalidad, la inserción de las tecnologías educativas y las repercusiones del tránsito por la pandemia. Todo ello como antecedentes para pensar los nuevos ejes pedagógicos que cimientan la propuesta de cambio: la mediación pedagógica.

En la **Justificación**, se presentan los objetivos de contenido y pedagógicos de la propuesta de cambio para la enseñanza, y la organización lógica de la materia, dando cuenta del sentido de la elección de cada uno de los elementos temáticos elegidos para conformar el programa.

En el **Itinerario de prácticas de aprendizaje**, se pone en acción, en actividad, la mediación pedagógica, en este caso mediación con la cultura literaria, a través de las instancias de interaprendizaje. Este punto guarda concordancia con la **propuesta de evaluación** para dichos aprendizajes.

Por último, esta propuesta presenta un **diseño de vinculación universitaria** “Del soy al somos. Los procesos de inclusión son colectivos”. Allí se abordan las problemáticas institucionales que transitan las personas que desean estudiar en la universidad y poseen una condición de discapacidad. Una apuesta de trabajo conjunto va en consonancia con las lógicas que se trabajan desde la cátedra en cada proceso de enseñanza, y que en esta instancia pretende transferir a la realidad.

Respecto del **proyecto de investigación educativa**, se presenta una propuesta de investigación acción para estudiar el rol de los docentes de cátedra frente a la problemática de la inclusión universitaria de los estudiantes ingresantes, centrado en tres variables principales: el acceso, la permanencia y el egreso.

## **2. MARCO REFERENCIAL**

### **2.1.- Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata**

Como proyecto político-institucional, expresa hoy un proceso de construcción colectiva, con años de trayectoria en la universidad pública, que la ha visto depender de otras unidades académicas en sus orígenes, ser una escuela superior, hasta lograr su pase a Facultad. La dirección de la carrera a cargo de un colega de Trabajo Social, también ha sido uno de los logros principales, dentro de sus objetivos fundacionales, que hoy ya se ha afianzado.

Hoy en día la unidad académica ha crecido y se ha diversificado, en un proceso de jerarquización dentro de la vida universitaria, dando lugar al desarrollo de políticas especialmente orientadas a fortalecer los tres pilares de la labor académica: docencia, investigación y extensión.

En este sentido, es convocada en debates del campo de las ciencias sociales, así como en ámbitos legislativos y de diseño e implementación de políticas públicas. Su principal aporte está dado en la producción de conocimientos vinculados a manifestaciones de la cuestión social actual. Esto es posible llevarlo a cabo, gracias al crecimiento y la consolidación de ofertas de formación de posgrado, constituyéndonos en referencia académica a nivel nacional y regional. En el año 2012 se puso en marcha el Centro de Estudios Trabajo Social y Sociedad, lo que permitió ir creciendo en número de docentes investigadores categorizados, abriendo camino a la conformación de dos nuevas unidades de investigación y la consolidación de equipos.

La participación de la Facultad en la conformación del Consejo de Decanos de Ciencias Sociales y Humanas (CODESOC), organización estratégica para fortalecer el lugar de las Ciencias Sociales en un momento histórico en el que resulta fundamental el aporte que podamos hacer respecto de problemas sociales locales/regionales, contribuyó a la participación de la disciplina en los debates y posicionamientos político-académicos referidos a la necesidad de jerarquizar la investigación científica con impacto social. Dos acciones centrales muestran la centralidad de esta acción: el impulso del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC); y el desarrollo del Programa nacional de mejoramiento de los doctorados en Ciencias Sociales (Doctorar).

La activa participación en redes de Unidades Académicas de Trabajo Social en el país y la región, y en organizaciones profesionales tales como FAUATS y ALAEITS, han generado un sinnúmero de actividades que propiciaron fortalecer el debate y fijar posicionamientos ético-políticos y académicos en relación a los procesos de formación, investigación, extensión y del ejercicio profesional en el campo del Trabajo Social. La participación en la discusión de los términos de la

Ley de ejercicio profesional de la provincia de Buenos Aires, y en gestiones tendientes al reconocimiento de la disciplina como subcategoría en el ingreso a la carrera de investigador/a CONICET, han fortalecido el papel de la profesión, tanto a nivel disciplinar como interdisciplinar.

En los últimos años, se ha intensificado la política extensionista, con estrategias tendientes a su jerarquización como dimensión constitutiva de la enseñanza universitaria. Se multiplicaron los proyectos de la Facultad, con fuerte presencia de equipos en el territorio, en estrecha vinculación con organizaciones sociales, graduadas/os y extensionistas de distintas Facultades de la UNLP. Nos involucramos en iniciativas impulsadas por la Dirección de Políticas Sociales, en procesos de conformación de Centros Comunitarios de Extensión Universitaria; y en la agenda del Consejo Social de la UNLP, participando activamente en sus discusiones, posicionamientos y proyectos.

Las sucesivas reformas del plan de estudios (1989, 2015, 2021) han propuesto espacios y dispositivos de participación tendientes a la construcción de una visión compartida acerca del Trabajo Social. En las diversas versiones del plan puede leerse “Bregamos por una formación de profesionales críticos, entendidos como aquellos que logren poner en tensión permanente el análisis sobre la realidad concreta, involucrándose en debates, acciones y confrontaciones con solidez argumentativa, teniendo como horizonte la emancipación humana. Trabajadoras y trabajadores sociales que, sosteniendo una actitud crítica, desarrollen la capacidad y el compromiso de aportar e involucrarse *en y para* la transformación de las problemáticas sociales existentes”.<sup>1</sup>

Por último, es necesario compartir el anhelo de la institución en relación a su inserción en la universidad, como pronóstico de los logros a alcanzar, cuando se plantean propuestas pedagógicas como la que aquí se desarrollará, y más si ello comprende el ejercicio epistemológico de saber dónde nos posicionamos como Trabajadores Sociales: “La Universidad Pública es un ámbito de formación, debate y producción de conocimientos, pero también es un espacio para la proyección de nuevas realidades y utopías. En ese marco, entendemos que la Facultad constituye una usina de saberes, nuevas ideas, prácticas y posicionamientos que serán tanto más desafiantes cuanto mayor sea la vitalidad y riqueza que seamos capaces de imprimirle al cogobierno, colectivamente”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> [Institucional - FTS - Facultad de Trabajo Social \(UNLP\)](#)

<sup>2</sup> [Institucional - FTS - Facultad de Trabajo Social \(UNLP\)](#)

La propuesta que se presenta, parte de considerar que es posible y deseable avanzar en la construcción de una alternativa orientada a circunscribir un campo propio desde el cual la Epistemología aporte a la formación en Ciencias Sociales y Humanas, con una definida especificidad disciplinaria. Ello implica, en tanto saber de las ciencias, el marco universal en su dialéctica relación con lo particular de una disciplina, para abordar lo singular que la práctica profesional exige.

## **2.1 .- Estudiantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social**

La Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa (2021), dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad, elabora todos los años, un informe sobre el relevamiento realizado a los ingresantes. El universo de encuestados ha sido para el año 2021, de 299. En ella, se indagan cinco ejes: 1. Datos personales. 2. Situación económico-social. 3. Salud. 4. Trayectoria educativa y 5. Prácticas de estudio.

Es importante destacar que este material se ha distribuido históricamente entre las cátedras de primer año, como insumo para caracterizar a la población de estudiantes que recibirá cada año. Independientemente de esta intención, este material es de utilidad para poner en discusión, en función de esta propuesta de enseñanza, dos de los ejes que releva: la trayectoria educativa y las prácticas de estudio.

En cuanto a la *trayectoria educativa*, el informe muestra que, los ingresantes a la carrera, al haber finalizado sus estudios secundarios mayoritariamente en el año 2020, ya han ensayado una bimodalidad de aprendizaje, lo que resulta en una característica distintiva que los docentes debemos considerar al momento de diseñar nuestras propuestas de aprendizaje.

En un aspecto más cualitativo, la población encuestada señala haber dejado los estudios secundarios en un 17% y tener aún pendientes para rendir materias del secundario en un 12%, pero a la vez, un 43% ha estudiado una carrera terciaria o universitaria previamente, lo que será un facilitador a la hora de abordar la epistemología, ya que es un conocimiento entonces, que no resultará del todo extraño. Esto se confirma en la descripción que el informe hace respecto de ello: “Hay una gran mayoría que han transitado por las carreras de Psicología, Ciencias de la Educación, Profesorados y Abogacía, además de una gran diversidad de carreras que no necesariamente son del Campo de las Ciencias Sociales” (Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa, 2021) pág. 21

De este conjunto que ha estudiado otra carrera universitaria o terciaria, hay un 18% de los ingresantes que ha finalizado y un 22% que continúa cursando. Este último grupo, expresa que tiene intenciones de combinar el estudio de dos carreras de nivel superior al mismo tiempo, lo cual implica analizar las disponibilidades horarias para la dedicación al estudio, o las expectativas respecto al proyecto de vida a futuro.

Respecto del eje *técnicas de estudio*, su importancia radica en que permite identificar potencialidades y dificultades a partir del análisis de las trayectorias educativas previas. El tránsito y el ingreso a la Universidad implica un proceso de inserción, en el que los estudiantes se van familiarizando y afianzando en una afiliación académica e institucional. (Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa, 2021, pág. 23)

Respecto de los materiales de estudio, un 87% utiliza fotocopias para estudiar, 72% apuntes propios, 70% computadora/celular, 44% utiliza libros y un 9% apuntes prestados. El informe destaca que, dentro de las elecciones realizadas para estudiar, aparecen el celular y la computadora en porcentajes más elevados que años anteriores, debido a la situación excepcional del ASPO. (ídem pág. 23) En este punto el análisis es limitado, ya que el recurso tecnológico ha sido introducido como modalidad de estudio, entre los jóvenes, por ser un elemento presente en la vida cotidiana y ser parte de sus modos de comunicación, mucho antes de la pandemia.

Decididamente este es un eje central para pensar las diversas necesidades en el interaprendizaje que cada uno de ellos requerirá, lo que permitirá diseñar estrategias educativas adecuadas, pero a pesar del discurso, en la práctica, la Universidad es hegemónica en sus estructuras, valores, docentes, e intenta formatear a los estudiantes sin contemplar, la mayoría de las veces, sus particularidades.

La pandemia nos ha mostrado a todos, que no estábamos acostumbrados a vernos y respetar esas particularidades, ni las intimidades. Hemos tenido que cumplir el rol de docentes o de estudiantes, desde nuestras casas, lo que ha roto nuestros esquemas mentales, prefijados acerca de la relación con la educación.

Esa relación educador-educado-educación, ya era una relación frágil, y la virtualidad no ha colaborado en nada para reflexionar sobre ella, más bien nos ha impuesto nuevamente, otra estructura: estudiar y trabajar sin límites físicos de horarios, con un fuerte desdibujamiento de los espacios productivos y los espacios ociosos, donde estos últimos se perciben como completamente en falta, ausentes.

Una propuesta educativa para la enseñanza debe incluirlos pensando ya en su futuro, y mirando al futuro de los jóvenes, no evidencio otra cosa que una gran preocupación: ¿qué estamos haciendo por su futuro?, ¿en qué los estamos embarcando?, ¿cómo los acompañamos? No será seguramente fabricando una situación áulica de fantasía, ni un final de cursada simulado, ni una propuesta de conocimiento donde no habrá escollos.

El ejercicio de escuchar a los jóvenes es una oportunidad para iniciar un acompañamiento mutuo, y para poder hacerlo efectivo, diseñé –durante el ejercicio de la práctica 2 del Módulo 2- un cuestionario que me permitió “escucharlos” mediante su escritura. Aquí lo retomo como material empírico para describir al estudiante, sujeto activo de esta propuesta de enseñanza.

El fin del pequeño estudio fue recabar las percepciones acerca de la relación que entablan con la universidad, en tanto estudiantes. Se solicitó la colaboración de 10 estudiantes, ingresantes o no, de distintas carreras de ciencias sociales y humanidades de la Universidad. Todos ellos, dieron su consentimiento informado para poder participar.

Las preguntas cerradas, con opciones de respuesta también cerradas, facilitó la respuesta espontánea, dejando paso a la percepción y no a la reflexión.

Un proceso de reflexión hubiera requerido de otro tipo de instrumentos, como entrevistas, donde se puede trabajar en profundidad las respuestas obtenidas. Recolectar datos acerca de la percepción busca recoger la primera impresión, lo que comunican los sentidos, ese fue el objetivo del cuestionario. Este fue pensado desde la consideración de la universidad como un espacio adultocéntrico, y cómo los estudiantes, en tanto jóvenes, se autoperciben en él.

El objetivo del análisis de la información recabada, fue reconocer posibles confrontaciones, para luego deconstruir percepciones iniciales en el análisis y dejar abierta la posibilidad de construir otras nuevas.

El cuestionario invitaba a responder acerca de cómo transitaban la vida por la universidad desde su perspectiva, tomando como ejes principales, cómo se identificaron en tanto jóvenes al inicio de la vida universitaria, cómo eran los modos de aprender antes de la pandemia, cómo son esos modos de aprender en pandemia, cómo se percibe como estudiante en la universidad hoy. Cada una de las preguntas tenían tres opciones de respuesta, más una opción para “otros” por si alguien quería mencionar algo que no se contemplaba en las opciones ofrecidas.

La unificación de criterio para formular cada pregunta y en el diseño de las respuestas, tuvo como objetivo recabar información que luego pueda ser comparada entre sí, partiendo de una muestra común: todos los estudiantes son universitarios, ingresantes.

-Sobre el reconocimiento de los jóvenes en tanto tales, al inicio de la vida universitaria

El 72,2% de los jóvenes encuestados se identifica poco con la propuesta que le hace la universidad, pero reconoce que el grupo de pares ayudó.

Un 18,2% dice haberse identificado mucho, porque la universidad supo hablarle como un joven

Un 9,1% no se identifica en nada con las propuestas de la universidad

-Sobre los modos de aprender en la Universidad antes de la pandemia

El 45,5 % de los encuestados reconoce que, en la universidad, algunas cátedras aisladas supieron captar sus intereses

Un 27,3% dice que las propuestas de la universidad son estructuradas por lo que no tienen en cuenta sus intereses

Un 27,3% dice que la universidad ha procurado siempre tener en cuenta sus intereses

-Sobre los modos de aprender en la Universidad en pandemia

El 63,6% de los estudiantes está convencido que, durante la pandemia, todos los esfuerzos por aprender dependieron de ellos, lo que resultó un esfuerzo adicional.

El 27,3% opina que los modos de aprender durante la pandemia, son muy poco accesibles, a pesar de la tecnología.

Un 9,1% siente que la facultad se ha preocupado por el acceso de todos los estudiantes

-Sobre la autopercepción hoy, como estudiantes universitarios

El 45,5% dice que solo se siente cómodo con su grupo de pares

El 36,4% reconoce que la universidad puede ser él y desplegar todos sus recursos como persona

Un 18,2% dice no sentirse representado, ni que se respete su identidad como personas.

En las respuestas obtenidas, se confirmó la hipótesis de inicio para la implementación del cuestionario: dejamos solos a los jóvenes en el ámbito universitario, lo que confirma una vez más, que la mirada adultocéntrica es la hegemónica.

No es llamativo entonces que el 72% de los jóvenes encuestados se identifique muy poco con la universidad, a pesar de que el discurso hegemónico sea la inclusión permanente de ellos, o el eje, el sentido de la existencia de la universidad. Dicho discurso aparece en las ofertas publicitarias para invitarlos a unirse a las diversas carreras, pero como vemos, vacías de sentido para ellos. Casi el 30% de los encuestados no se sienten representados en los ámbitos universitarios, y solo se han sentido alojados por su grupo de pares.

Otra vez, coincido en el análisis de que la universidad no se preocupa en alojarlos, y mucho menos tiene en cuenta sus particularidades, ya que en las preguntas acerca de los modos de aprender, sus respuestas fueron en la mayoría, autoreferenciales.

La pandemia ha desnudado aún más las distancias entre lo que la universidad cree acerca de los jóvenes y lo que ellos verdaderamente necesitan. El 45 % siente que aprender en tiempos de pandemia es un esfuerzo solo suyo. Además, resulta significativo que perciban la falta de accesibilidad aun teniendo la tecnología disponible. Es claro, que la accesibilidad no es una cuestión de recurso material, solamente.

El cuestionario puso en evidencia las expresiones de los jóvenes, más allá de los pequeña que pueda resultar la muestra elegida. En todos se refleja una distancia entre sus intereses y los que la universidad dice o supone que son esos intereses. En ese sentido, este pequeño estudio muestra que, la mayor dificultad está en la falta de escucha hacia ellos, reforzando así una imagen dominante sobre los jóvenes que no está construida a partir de ellos, y mucho menos, con ellos.

Para la presente propuesta de enseñanza en la cátedra de epistemología, se propone adherir a una serie de recomendaciones que, serán utilizadas como ejercicio de deconstrucción del discurso hegemónico sobre los jóvenes, hacia el interior del equipo de cátedra:

- superación de la imagen de una juventud homogénea, basada en unos pocos estereotipos;
- superación del discurso identitario, por todo el peso que tiene en las conductas y en las expresiones de las y los jóvenes;
- superación de las formas de relación basadas en el paternalismo, el control y la reducción a situaciones de infantilización;
- superación de la escasa posibilidad de ejercicio de la propia palabra, de la apropiación de los recursos del discurso y de su práctica;
- superación de los límites a la apropiación de información para enfrentar y resolver la propia cotidianidad;
- superación de la invisibilidad de las distintas identidades juveniles;
- superación de la percepción en términos de crisis de riesgo y de tránsito, recuperación de formas positivas de concebir a las jóvenes y a los jóvenes.

Reflexionar desde una postura dialéctica, introduce otras perspectivas respecto de la mirada adultocéntrica. Nos coloca en el reclamo de que, como adultos, también queremos ser escuchados por los jóvenes, aceptando que, seguramente los cambios, los vivimos a un ritmo más lento. ¿Qué pasa si un adulto no desea cambiar sus creencias, pero respeta y acepta la de los jóvenes? No sirve de nada creer que el cambio debe ser unidireccional, donde el que decidió el cambio es el dueño de la verdad, y el que tiene que cambiar, el único responsable del cambio. Sería importante entonces, pensar que se trata de un juego de relaciones humanas donde todas las partes hacemos a la construcción de conceptos que definen más o menos certeramente, las realidades.

Por último, abordar el tema de las juventudes en la universidad, habilita un cambio importante: la presencia de la reflexión docente, y la necesidad constante de ejercitar la mediación, para entender y promover la integración de las distintas creencias y formas de ser en el mundo, a la luz del respeto por los derechos propios y de los demás. Estos conceptos que parecen tan universales son necesariamente particulares si se propone una práctica docente distinta, desde una cátedra singular.

### **2.3.- Equipo de cátedra Epistemología de las Ciencias Sociales**

Si bien la Ley de Educación Superior define los deberes y los derechos de los docentes, es importante también entender el contexto en el que persiste dicha figura dentro de las instituciones académicas; y la distancia que suele haber entre la letra escrita de la ley y el ejercicio efectivo de la docencia.

La falta de recursos, aunque el discurso sigue sosteniendo la universalidad de la educación superior, sigue siendo evidente y una deuda pendiente.

En el mismo sentido es necesario trabajar por la reestructuración del curriculum y de la relación entre oferta académica y mercado profesional. Ello implica hoy que pensar en las formas de dicho curriculum comprende la revisión de los métodos de enseñanza tradicionales e incorporar definitivamente el sistema de educación a distancia y el autoaprendizaje.

Específicamente, en el campo de la epistemología, es menester entender y aceptar los cambios en nuestro modelo cultural, en cuanto a paradigmas, ideologías, filosofías y creencias. Ello dotará de elementos conceptuales para poder vivir y convivir con las diferencias.

Es importante establecer en este mismo sentido, los cambios que se requieren en nuestros roles de gestión, como docentes, dentro de la Facultad. Como parte del cogobierno somos corresponsables del futuro de la misma, por lo que no basta con reflexionar acerca de las características institucionales, sino que será necesario involucrarse en sus procesos internos. Aquellos que, alguna vez fueron de interés común para toda la comunidad académica, pero que poco a poco, fueron ocupando todos los espacios y llevando a la reciente Facultad a afianzar sus bases institucionales, en modelos organizacionales de fricción y absolutismo, lo que ha velado los intereses iniciales legítimos, de democratización institucional.

Si como docentes, somos parte de esa cultura institucional, aceptamos, animamos, nutrimos o resistimos a la misma, pero como sea, somos parte de ello.

Una buena manera de establecer nuevas metas respecto del equipo docente de cátedra, será rescatar las palabras de Pérez Lindo (2019) acerca de los cambios que requiere la universidad, si quiere ser contemporánea al contexto actual:

## CONCEPCION FUNDADA EN LA CULTURA CIENTIFICA Y EN LA UNIVERSIDAD DEL SABER (Pérez Lindo)

- Conciencia histórica y multicultural de la identidad institucional
- Visión transdisciplinaria de la estructura académica y del currículo
- Cultura organizacional basada en la informatización
- Estructura bimodal (presencial y virtual)
- Compromiso con la inclusión social y la formación de ciudadanía
- Currículo definido por competencias y abierto a la movilidad internacional
- Política académica centrada en concepciones pedagógicas y epistemológicas
- Profesores con grados académicos altos, dedicación exclusiva, funciones científicas, de enseñanza y extensión
- Sistema de financiamiento públicos y privados, patentes, libros y bienes culturales

Figura 1. Requisitos de Pérez Lindo para una Universidad del Saber. En La Educación Superior, 2019

-Como docentes de cátedra es esencial tener **conciencia histórica y multicultural de la identidad institucional**. En este sentido, el informe sobre los ingresantes que realiza el área de Bienestar Estudiantil es fundamental y está claro que es una excelente medida que lo distribuya a las cátedras de primer año –donde se encuentra ubicada Epistemología de las Ciencias Sociales- para establecer un primer vínculo con los estudiantes, de manera de conocer el contexto en el que viven y desde qué particularidad social transitarán la universidad.

-La **visión transdisciplinaria** es un hecho en la cátedra, la que se encuentra formada por trabajadores sociales, psicólogos, y sociólogos. Es una cátedra que históricamente, ha sido conformada por diversas disciplinas preservando el eje central puesto en el Trabajo Social, dado que, parte de los temas de la cátedra relacionan el campo de la epistemología para pensar la especificidad disciplinar y la identidad profesional.

-Una **cultura organizacional centrada en la informatización** es un eje de gestión incipiente en la unidad académica y una ausencia casi total en la cátedra. En este sentido, es urgente y necesario dotar a los docentes de las estrategias necesarias para que se inicien en las herramientas informáticas que podrán acompañar a los procesos educativos.

-Respecto de la **estructura bimodal** de la enseñanza, la pandemia nos ha obligado a instrumentarla, y esto tal vez, restó la posibilidad de trabajarlo como una estrategia planificada, y de internalizarla como una característica propia de nuestra época, y de nuestros jóvenes. Ellos hablan y se comunican en las redes y a través de ellas, y los docentes hemos quedado relegados si no accedemos al mismo idioma tecnológico que ellos usan.

-El **compromiso con la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía** no puede ser incorporado como un slogan. Ambas formas de sociabilidad deben ser ejercidas, en lo concreto y

real. Muchas han sido las estrategias institucionales que con mayor o menor éxito se han implementado desde la institución, pero al margen de las concepciones universales centradas en los derechos humanos que nadie se atreve a no avalar, lo necesario es dar el paso a su ejercicio efectivo. Todas las estrategias de inclusión deben poder poner en valor a la persona –docente, estudiante- en su individualidad, pensar en sus necesidades y diseñar con ella, las adaptaciones necesarias de lo instalado como válido, para que funcionen en el desempeño de su vida académica, cuyo recorrido será único.

-Un **currículo** definido por incumbencias exige replantear los criterios evaluativos, y asumirlos desde otra perspectiva. La incumbencia requiere ser medida en proceso y no en cuanto a resultados. El desafío sea tal vez, no solo mirar qué otras estrategias de evaluación son pertinentes para certificar proceso, sino y sobre todo cómo hacerlas intervenir en la lógica academicista de la universidad que aún reclama la calificación por nota como método válido de promoción. Un apartado especial de esta propuesta de enseñanza abarcará este dilema, específicamente.

-La necesidad de una **política académica centrada en concepciones pedagógicas y epistemológicas** son el sentido y eje central de esta propuesta. Ya se ha abordado en esta especialización la necesidad de apartar los mecanismos absolutistas de gestión, y para ello será fundamental establecer otros ejes cartesianos para mirar la formación de grado, los cuales claramente deberán estar intersectados por la pedagogía y la epistemología. Pedagogía del entreaprenderse, pedagogía con sentido, y epistemología que favorezca el pensamiento crítico, libre, y que brinde las herramientas conceptuales necesarias para abordar el acto de educar-educarnos.

-La necesidad de **promover la dedicación exclusiva de los docentes** para poder ejercer actividades de enseñanza, científicas, de extensión-comunicación hacia la comunidad, de calidad, y a la altura de los estándares internacionales, requiere decididamente de recursos. Actualmente, la carrera académica hacia los posgrados suele ser una inquietud personal del docente, el que, transita esos escalones sin horas protegidas, ni becas, ni tiempo suficiente para producir. El multiempleo es una realidad demasiado presente, y la mayoría de los docentes no consideran su trabajo como su actividad principal. Los malos ingresos hacen que estos ejerzan sus profesiones de base como su principal actividad laboral, relegando el ejercicio docente como una actividad secundaria. Esta realidad también se refleja en el equipo de cátedra el cual, si bien en su mayoría han transitado por maestrías o doctorados, el 80% trabaja por fuera de la universidad, en algunos casos, con más de un empleo a parte del empleo docente. Si bien no es una variable que pueda ser modificada desde esta propuesta, su puesta en debate se hace fundamental a la hora de pensar en el recurso humano necesario para que la misma se concrete.

-En ciencias sociales, es muy difícil o casi imposible acceder al **sistema de patentes** de invención y modelos de utilidad. Esta transferencia tecnológica es desarrollada generalmente en el campo de las ciencias exactas, ya que al menos en Argentina requiere para su registro (Instituto Nacional de la propiedad industrial, 2022), que se tenga aplicación industrial. Lo propio será el registro de bienes culturales o propiedad intelectual. La Universidad Nacional de La Plata, posee la EDULP, la Editorial de la Universidad de La Plata, cuyo objetivo esencial consiste en generar un instrumento eficaz para favorecer la promoción, trasmisión y circulación del conocimiento. Allí no solo se promueve la publicación de tesis de posgrado sino también de libros de cátedra. Es un proyecto pendiente realizar este tipo de producciones dentro de la cátedra, a fin de celebrar sus veinte años de ejercicio dentro del Trabajo Social.

### **3. Fundamentación pedagógica**

#### **3.1.- Por qué Epistemología en Trabajo Social**

La propuesta de incorporar una cátedra de Epistemología de las ciencias sociales en la carrera de Trabajo Social, data del año 1998. Se fundamentó en la consideración de que era posible y deseable avanzar en la construcción de una alternativa a lo que se ofrecía como asignatura hasta el momento. La apuesta estaba orientada a circunscribir un campo propio desde el cual la Epistemología aportara a la formación en Ciencias Sociales y Humanas, con una definida especificidad disciplinaria. Ello implicó, en tanto Saber de las Ciencias, aceptarlo como marco Universal, pero en su dialéctica relación con lo Particular de una Disciplina, para abordar lo Singular que la práctica Profesional exigía.

Dicha perspectiva se nutrió de los cambios sustanciales producidos en el siglo XX, en el desarrollo de la Ciencia y de la Tecnología; modificaciones cuyos rasgos podrían caracterizarse a partir de los siguientes hechos:

- Enorme incremento de las actividades científicas y de la complejidad de los medios de conocimiento que empleaban.
- Creciente profundización de la división entre las investigaciones teóricas, aplicadas y de desarrollo tecnológico; lo que instaló complejas cuestiones de interrelaciones entre las ciencias sociales y humanas; y las otras ciencias.
- Los importantes logros de la Física Moderna y de las Ciencias Biológicas.
- La reformulación de la dimensión social, a la luz de los acontecimientos históricos sociales de la segunda mitad del siglo XX. La, entonces “nueva cuestión social” y las transformaciones de la función del Estado.
- La irrupción de la problemática del Sujeto, categoría central en el discurso de la modernidad, en el camino iniciado por Kant, Hegel y Marx y los novedosos desarrollos investigativos sobre lo psíquico.

Este panorama general de las Ciencias Contemporáneas colocaba a los estudiantes de Trabajo Social en una exigencia que, en muchos aspectos, desbordaba el campo de los conocimientos específicos y les planteaba la necesidad de incursionar en los fundamentos de su práctica.

El conjunto de estos aspectos planteó, un campo de nuevas problemáticas, diferentes a las ontologías tradicionales, cuyas perspectivas estuvieron orientadas a resolver las cuestiones vinculadas a sus objetos. Esto imponía desplegar una propuesta conceptual superadora, que fue caracterizada como Episteme-Onto-Lógica.

Para ello, la propuesta se afirmó en los siguientes ejes:

- Que resulte accesible a los estudiantes, dado que la cátedra se ubicaría en el primer año del grado y no tendrían conocimientos previos sobre el tema.
- Que sea de nivel superior: por las líneas de reflexión y formas de desarrollo que propongan.
- Que permitan derivaciones al plano de lo concreto y en relación a su campo profesional.
- Que los estudiantes conozcan y comprendan como problemas-eje a lo lógico y a lo histórico-social, en torno a los determinaron las grandes orientaciones teóricas contemporáneas, lo que les permitiría confluír hacia una epistemología científica.
- Que los estudiantes identifiquen los métodos generales de investigación y su papel en las ciencias sociales y humanas.
- Que conozcan las características del desarrollo científico-técnico contemporáneo y las exigencias de la dirección social de los procesos en relación al campo disciplinar.
- Que los contenidos sean los que mejor brindan una vía de acceso al campo temático de la asignatura.
- Que los contenidos sean seleccionados en virtud de aquellos que mejor se articulan con el resto de las asignaturas del plan de estudio, aportando el complemento epistemológico indispensable.
- Que los contenidos permitan la mejor instrumentación posible para generar el marco epistemológico del futuro desempeño del cientista social.

Como se observa, el programa presentado tenía como finalidad, aportar a la especificidad del campo disciplinar, dado que el Trabajo Social se preguntaba en ese tiempo histórico por el fundamento y lo particular de su práctica profesional.

Hoy en día, estos debates han sido superados, y por ello la necesidad de pensar en otros contenidos teóricos.

Desde el punto de vista pedagógico, el programa de 1998 no desarrolla ninguna estrategia para abordar a los estudiantes. Solo se toma nota de que son ingresantes y su bajo nivel de conocimiento acerca de la epistemología debe ser considerados.

Respecto a las formas de acompañamiento, tipo de evaluaciones, espacios de consultoría o tutoría, formas de retener a los alumnos, o estrategias para el no abandono, se tomó como modelo

la reglamentación vigente en la Facultad respecto del régimen de cursadas, relegando este aspecto a otras instancias, por considerarlo una cuestión administrativa.

Tampoco se observa en su presentación una apuesta por alguna conceptualización respecto del enseñar, por lo que el desarrollo de la materia se pensaba como un dictado teórico, con instancias prácticas de lectura de material acorde a los temas desarrollados en los espacios del teórico.

En cuanto a la estructura de la cátedra, se conformó bajo una modalidad piramidal, clásica, donde el profesor titular definía los ejes a seguir junto con el profesor adjunto, y ambos estaban a cargo de las clases teóricas; el Jefe de Trabajos Prácticos articulaba dichos contenidos con los auxiliares docentes y procuraba “tornarlos pedagógicos” para el desarrollo de las clases, y los auxiliares docentes desarrollaban los temas que se les repartía, en las comisiones de trabajos prácticos.

Los contenidos temáticos que se ofrecían, hoy podrían asumirse como superados dentro del Trabajo Social. Su propuesta debe entenderse en el marco socio-histórico en el que la disciplina se encontraba en aquellos momentos: fuerte debate hacia el interior de la profesión acerca de su especificidad y, por ende, la defensa de su legitimidad. El pase de escuela superior a Facultad que no ocurriría hasta el año 2005. La interpelación de los intelectuales sociales acerca del orden del neoliberalismo y su fuerte constricción en materia de políticas sociales, y un incipiente proyecto de posgrado, que formaría los intelectuales necesarios para poder sostener el proyecto de la disciplina en Argentina y el resto de Latinoamérica; fortaleciendo el campo de las ciencias sociales dentro del mundo de la ciencia académica dominada por las ciencias exactas.

Con la **Reforma de programa en el marco del Plan 2015**, la materia pasará a formar parte del Trayecto de Fundamentos de la Teoría Social, uno de los ejes de formación que corresponde a dicho plan de estudios, aprobado por el Ministerio de Educación de la Nación, y vigente hasta la fecha.

En ese sentido, vale reflexionar acerca de los cambios que se realizaron, para responder a las necesidades de una disciplina que bregaba por su posición en el campo de las ciencias sociales. Dichos cambios, fueron sustanciales respecto a la modalidad de cátedra vigente para el plan de estudios anterior (1989) y por el pasaje de una cátedra anual a una cátedra cuatrimestral.

Formar parte de un trayecto de formación implicaba asignar a la misma, una doble articulación con otras asignaturas de la carrera.

A nivel horizontal, se articuló principalmente con Introducción a la teoría social e Introducción a la filosofía, en tanto el desarrollo de sus contenidos, contribuyen no sólo a precisar la caracterización de la ciencia social como tal, sino también a las diversas maneras en que puede ser concebida la diferencia entre ciencia y filosofía.

A nivel vertical, la materia se articuló con Investigación social I, ya que favorece la elaboración de una imagen articulada y de conjunto de las principales concepciones filosóficas tanto en cuanto al

método, como a la teoría, así como de la propia ciencia social y, paralelamente, en tanto promovió el ejercicio de una distinción reflexiva entre epistemología y metodología.

La asignatura se dicta, hasta la actualidad, en el primer cuatrimestre del año académico, y tiene por función ofrecer al estudiante de la carrera, una reconstrucción sistemática del estado del debate al interior del campo epistemológico; de las principales concepciones de la ciencia social actualmente operantes; y de las articulaciones, préstamos e interferencias que vinculan a las ciencias sociales y la epistemología, con la representación y el ejercicio del Trabajo Social.

Atendiendo al carácter introductorio que imprime a la asignatura su posición en el plan de estudios y al conjunto de los contenidos mínimos establecidos por la Universidad, la propuesta se organizó a partir de tres disparadores que, se esperaba, facilitarían la conexión de los estudiantes ingresantes, con los conocimientos que se evaluaron pertinentes abordar.

-El primero de los disparadores buscó destacar “la existencia de una diversidad de concepciones de lo epistemológico, y allí introdujo una reflexión sobre el producto de la ciencia, la teoría del conocimiento científico y la problematización de lo científico”. Hoy en día, este primer punto debe seguir siendo sostenido, ya que aún no resulta posible derivar una sola concepción de epistemología, esto a partir de que se apoye las perspectivas acerca de la ambigüedad del término epistemología, o en tanto se defiende una perspectiva multicausal e histórica, que refunda cíclicamente este debate dentro de la academia. En mi propuesta, esta segunda opción será tenida en cuenta y apoyada.

-El segundo disparador, insistía en la existencia de una pluralidad de concepciones de la ciencia social (como ciencia que sirve para otra cosa, como ciencia que conoce de otro modo y como ciencia que remite a otras ideas y problemas) que no puede ser explicada a partir de la diversidad inherente al desarrollo histórico de la investigación científica de lo social. En mi propuesta, se defiende el concepto de diversidad, por lo que se retomará la concepción dialéctica de ciencia, a partir de la cual es posible establecer una convivencia de las diversas formas de conocer, en donde la ciencia es un modo más de conocer que, nacido de las consecuencias del pasaje de la edad media a la edad moderna, adquiere una hegemonía que detenta hasta nuestros días.

-El último disparador intentó resaltar los diversos niveles de tensión que parecieran signar desde sus orígenes, la relación del Trabajo Social con la ciencia: en lo relativo al fundamento de su ejercicio, la oscilación entre jurisdicción y veridicción; en lo referente a la cualificación de su actividad, la tensión entre profesión y disciplina; y, en lo que respecta al modo de su actividad, el vaivén entre intervención e investigación.

La consideración de dichos niveles invita a posicionarse críticamente frente al desconocimiento histórico de parte del autor del programa vigente, acerca de los progresos que la disciplina ha realizado respecto de su relación, y no necesariamente una completa identificación del Trabajo Social con la ciencia, tal como se plantea en dicha propuesta.

El hecho de que la disciplina haya insertado, mantenido y diversificado sus propuestas de grado y posgrado, desde hace poco más de veinte años, y colocado el conocimiento académico alcanzado, en un primer plano, dentro de la comunidad académica de las ciencias sociales, debe ser considerado como un avance y salto epistemológico a la clásica evolución histórica que la hace surgir de la ruptura con la caridad cristiana y la beneficencia filantrópica. Si bien estas circunstancias son inherentes a la constitución del Trabajo Social, no puede reducirse la discusión por su origen y su rol dentro de las disciplinas científicas solo a este aspecto.

Por otro lado, la discusión acerca de que el propio Trabajo Social ha internalizado una tensión o una polaridad, acerca del carácter profesional y disciplinar, sobre la actividad de intervención vs investigación, o el modelo de jurisdicción y de veridicción<sup>3</sup>, para pensar su intervención, es una mirada limitante. Es fruto de quien habla del Trabajo Social, sin serlo, por lo que establecer que esa tensión constitutiva del Trabajo Social invalida cualquier posibilidad de considerarlo en términos exclusivamente científicos, es hoy una falacia, producto del desconocimiento de los aportes del Trabajo Social al campo de las ciencias sociales, y de su posición e interlocución con el campo académico.

Tomando como punto de partida, la crítica a estos tres disparadores propuestos por el plan vigente (plan 2015), mi propuesta se desarrollará a partir de tres ejes de debate acerca de las preguntas actuales que motorizan la exploración de la bibliografía sobre epistemología y las relaciones que estas mantienen con el Trabajo Social, en tanto disciplina científica del campo de las ciencias sociales.

- En **primer término, la pregunta por el origen y la organización de ideas, que se debaten hoy en el campo epistemológico propiamente dicho.** En este sentido, la apelación a las tres corrientes filosóficas que discuten en la actualidad será un paso asertivo para acompañar el proceso de aprendizaje.
- En **segundo lugar, la pregunta por los principios que han guiado y regulado el ejercicio de los diversos intentos de conceptualización y distinción de aquello que hoy se identifica como ‘ciencia social’.**
- En **tercer lugar, la pregunta por las condiciones actuales de debate acerca del Trabajo Social como disciplina, en el campo de lo académico-científico, y de profesión, en el campo de la intervención-investigación,** y su relación de interdependencia con la primera dimensión.

La primera de estas cuestiones encuentra una respuesta provisional en la formulación de la hipótesis de las tres tradiciones epistemológicas: el campo del debate epistemológico se

---

<sup>3</sup> Veridicción: es el decir verdadero. Concepto utilizado por Foucault, ficción de la razón, que destierra la idea de la verdad de la ciencia, los relatos legitimantes y las crisis de la epistemología.

encuentra organizado bajo la forma, ya no de una tradición filosófica que se desarrolla a lo largo de la historia y tampoco de dos corrientes que polemizan entre sí, desde extremos opuestos del campo social, sino de tres modalidades filosóficas de problematización y conceptualización de lo científico: la filosofía de la ciencia anglosajona, la teoría de la ciencia alemana y la epistemología francesa.

La formulación de la segunda cuestión conduce a sostener que, resolver el problema de la diversidad de concepciones de la ciencia social, implica atender no sólo a la presencia de una pluralidad de disciplinas científicas y tampoco meramente a la existencia de una multiplicidad de cuestiones sociales que reclaman su constitución y desarrollo sino también, a la existencia de una diversidad de modalidades en que la reflexión filosófica ha venido a caracterizar y concebir la distinción de los saberes 'científicos' sobre lo social y lo humano.

La última pregunta despierta la necesidad de reconsiderar, la multiplicidad de razones que vienen a estrechar cada vez más las relaciones entre Trabajo Social y ciencias sociales. En este sentido, la disciplina ha logrado establecer los intereses de la propia disciplina, las exigencias de capacitación inherentes al crecimiento profesional, y la atención al incremento de la complejidad de las problemáticas sociales que resulta necesario abordar, dado su carácter científico interventivo.

Por último, la dimensión pedagógica en sí misma, como forma de enseñar-aprender, será considerada como un eje vertebrador, en toda la propuesta de contenido.

Sin estas bases acerca de lo que se considera enseñar, aprender, escuchar, acompañar, evaluar, no se podrá seguir adelante. Curiosamente, este aspecto, no fue tenido en cuenta en ninguna de las dos propuestas de cátedra recuperadas.

### **3.2.- Ejes pedagógicos que cimientan la propuesta de cambio**

Para fundamentar la propuesta, retomaré un cuadro relacional, realizado durante la Especialización, de autoría conjunta con el Lic. Pablo Acciaresi.

En ese momento, reflexionábamos acerca de las dificultades actuales para pensar en una pedagogía con sentido, cuando, históricamente las universidades han estado vinculadas a prácticas pedagógicas sin sentido, derivadas de usos y costumbres, y transformadas en verdaderas doctrinas acerca de la ideología (ideologismo), las ideas (idealismo, fundamentalismo), la técnica (tecnicismo), la ciencia (cientificismo) y la empiria (empirismo).

En ese sentido, las prácticas docentes se tornaron repetitivas, desvalorizadas, desinformadas, y dejaron de brindar a los estudiantes y a los docentes, un lugar central para que acontezca el aprender.

En esta propuesta retomaré los ejes centrales pedagógicos en los que, para mí, debe cimentarse una apuesta a una práctica de aprendizaje superadora, pero centrada en el contexto histórico y coyuntural, actual.

Ya he descrito en el punto anterior cómo debemos considerar hoy a los estudiantes, pero es importante también señalar que, a los fines pedagógicos es central considerarlos el sujeto central de las relaciones sociales, o sea, el que impulsa y da sentido al diálogo y escucha con el docente. Esta acción dialéctica solo tendrá sentido, además, si se realiza un alto compromiso con el lenguaje, sostenido desde la acción docente por y en comunicación. El lenguaje como comunicación se torna central en una asignatura como Epistemología, en donde el insumo del trabajo docente, son los conceptos y es a partir de ellos, que se logra el aprendizaje de todas las formas de conocimiento, incluida la ciencia.

El segundo tópico a considerar es la valoración de todos los participantes en el proceso de aprendizaje. La posibilidad de reconocer a otro sujeto como tal, implica sostener la diversidad de saberes y experiencias, fomentando la autovaloración. Una cátedra de epistemología que asume una pedagogía con sentido, debe incorporar los saberes propios de estudiantes y docentes, y a partir de ellos, considerar las líneas posibles, los aportes teóricos y conceptuales necesarios para que, desde allí, construyan su identidad profesional. Recordemos que esta materia, plantea la lógica de aprendizaje de lo universal a lo particular, y que entonces, requerirá de conceptos centrales, universales, para poder desembocar en los asuntos específicos de la disciplina y la profesión.

El tercer tópico que se incluye en esta propuesta, es la consideración de la diversidad y la diferencia de todas las personas. En esta dimensión pedagógica se trata no solo de atender a las diversas miradas, posturas, creencias acerca de lo que se enseña y aprende, sino atiende también a la diversidad social. En este sentido, la cátedra tiene una posición tomada acerca de la inclusión social, que implica el respeto por todas las diferencias y la adecuación pedagógica necesaria, en función de las demandas particulares que pudieran surgir, en estudiantes y docentes.

Por último, es importante ubicar la práctica consciente de la *no violencia comunicacional*. En un nivel de grado universitario es deseable que el diálogo sea siempre constructivo y que se aprenda de las diferencias comunicacionales e ideológicas. Sin embargo, atento a la tradición de la unidad académica, en el ejercicio de los absolutismos, se trabajará con especial cuidado este aspecto.

La construcción del discurso debe trabajarse, desde la relación cara a cara, o desde la virtualidad, y en cualquier de ellas, es necesario reflexionar acerca de los códigos comunicacionales que hacen a la convivencia. Desde un punto específicamente pedagógico, y desde una cátedra de

epistemología, esto comprende, además, el ejercicio fundamentado de ese discurso, y del debate. El ejercicio efectivo de la tolerancia teórica solo es posible, si se cuenta con los elementos necesarios para poder hacerlo. Ello implica el conocimiento de las bases teóricas que fundamentan mi posición y las bases teóricas que sustentan la posición del otro, de manera de realizar una crítica fundamentada.

En Epistemología, el ejercicio de la crítica fundamentada, es crítica filosófica, es decir, aquella comprendida como una forma de pensamiento que se cuestiona a sí mismo y que considera no sólo los límites y posibilidades de la razón, sino también la realidad humana e histórica de un sujeto que se constituye en un “nosotros”.

Es el ejercicio efectivo de lo que se plantea en el nivel central del cuadro relacional.

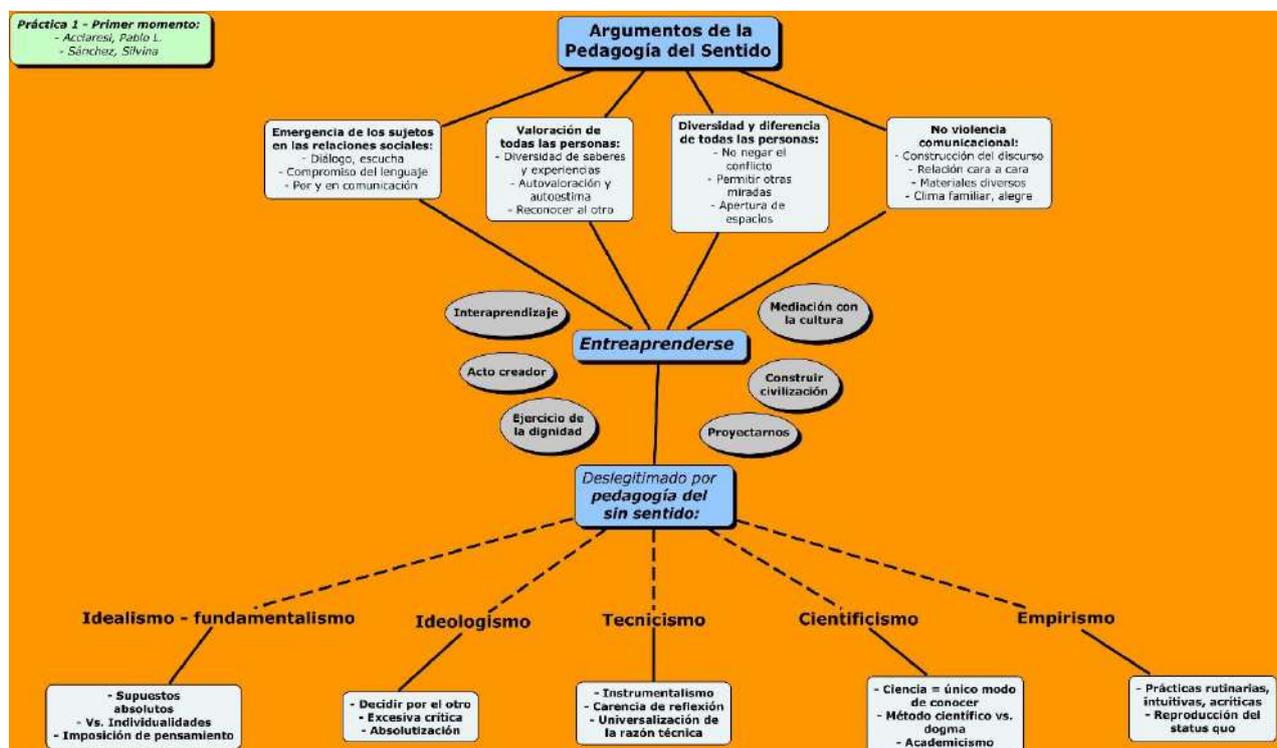


Figura 2. Cuadro elaborado en la Práctica 1. Módulo 4 Acciaresi-Sánchez. Especialización en Docencia Universitaria UN Cuyo, 2021

Para finalizar, me gustaría señalar que, la comprensión de lo que se aprende, se relaciona con el juego interactivo que el gráfico nos mostró: el entreaprenderse, pasa a ser el concepto, la idea llave central, para aprender-enseñar-aprendernos con respeto, en diálogo, con crítica filosófica y constructiva,

Cuando la distancia entre estas acciones es demasiado grande, se pierde el sentido, el registro del otro, y se pierde el ejercicio de la dignidad y la oportunidad del acto creador.

No se construye ningún proyecto, no hay ninguna consonancia entre el tratamiento indispensable de los temas que propone el programa, y la capacidad de aprehensión de los estudiantes y docentes.

Es por esto que, para mitigar estas formas sacralizadas de “dar clase”, se hace necesario que los docentes y estudiantes trabajemos para prepararnos, para conocer/conocernos. Como nos dice Paulo Freire: “estudiar es una preparación para conocer, es un ejercicio paciente e impaciente, de quien, sin pretenderlo todo de una sola vez, lucha por hacerse la oportunidad de conocer” (Freire, 2014) Pág. 54

### **3.3.- La mediación pedagógica con la cultura, como acción-creación para esta propuesta**

Hoy se habla de la tecnología aplicada al aula como medio para solucionar todos los problemas de la enseñanza y del aprendizaje.

Durante la década del 60 y del 70, y luego retomado a partir de la irrupción de la pandemia, los recursos audiovisuales fueron incluidos en todos los niveles de la educación, pero sigue faltando la incorporación de sentido a este proceso que llamamos educación.

Es cierto que, la creación de una sociedad de la información y del conocimiento viene creciendo en los últimos años, pero su uso no será promovido sin la apropiación de lenguajes diferentes, recursos tecnológicos y formas de percepción-atención, de los destinatarios de los mensajes que estos posibilitan.

Esta discusión acerca de la mediación pedagógica con la tecnología es muy importante, pero si no apelamos a reversionar las relaciones que tanto docentes como estudiantes tenemos con los procesos de aprender, de comunicar, de dialogar, de conocer, a nivel humano, no podremos dar ese salto que la misma sociedad interpela.

Para crear una sociedad del conocimiento se requiere de tres condiciones de posibilidad: saber leer, saber escribir, y saber comunicarse con los demás.

La capacidad de dar, de reconocer sentido cuando se lee, cuando se escribe, o cuando se interactúa con otros, requiere de funciones ejecutivas. Procesos de apropiación del “yo-nosotros” que aseguren estrategias para la interacción humana, para luego, entonces, entablar una interactividad con los programas. En este sentido, el concepto de entornos de aprendizaje se complejiza, e incluye procesos sociales de relación.

La frase del pensador alemán Hans Enzensberger, ilustra claramente esta posición: “nada de esto cambia el hecho de que, gracias a la evolución, hoy como ayer, disponemos de un motor de búsqueda incomparable, el mejor de todos sigue siendo nuestro cerebro”<sup>4</sup>

La Universidad necesita volver a entusiasmarse con aquellas discusiones conceptuales en donde se cree esencial preparar/prepararnos, para el uso consciente, crítico y activo de los “educar para” y desde allí, reconstruir entonces una universidad de la información y el conocimiento, en donde todas las personas tienen la confianza y la capacidad para el aprendizaje.

El conocimiento a construir, requerirá entonces, un punto de partida puesto en lo particular y no en lo universalizante, en la persona y no en la población universitaria, ello implica reconocer y trabajar desde la función docente y con los estudiantes, en las destrezas, las formas de expresión y las formas de relacionarse.

En Trabajo Social, particularmente ello va ligado siempre al reconocimiento del contexto social y cultural. La construcción de conocimiento desde la propia cultura, rescatando lo necesario para poder leerse en ella, es no solo un objetivo de mediación pedagógica, sino un compromiso disciplinar ineludible, y razón de ser de la profesión en el campo de lo social.

Retomo aquí una interpelación que realiza Prieto Castillo, al hablarnos acerca de las mediaciones pedagógicas con la tecnología: “¿De qué manera se promueve y acompaña el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde las instancias con apoyo en las tecnologías?”<sup>5</sup>

Claramente, la aplicación de las tecnologías dependerá de la concepción de educación y de aprendizaje que el educador haya construido sobre su práctica, y tenga la intención de compartir con los otros (estudiantes, colegas, institución)

Esta propuesta de enseñanza para la cátedra de Epistemología de las ciencias sociales, en la carrera de grado en Trabajo Social, condensa todas esas mediaciones, y procurará estimular los educar para, como una estrategia de apropiación, para la mediación pedagógica.

En ese sentido, la apuesta es trabajar con mediaciones con la cultura, en este caso, con la cultura literaria, como modo de incorporar un modelo alternativo de educación, buscando desarrollar al máximo las instancias de aprendizaje, desde las zonas de desarrollo próximo al umbral pedagógico posible.

Para dar entidad efectiva a la propuesta de aprendizaje, se seleccionó el texto de Julio Verne, “La invasión del mar”<sup>6</sup>. Un joven se propone crear un mar en medio del desierto del Sáhara con el fin

---

<sup>4</sup> Enzensberger, H. (2000) Los apóstoles del capitalismo digital. En Diario Clarín, edición 30 de enero de 2000

<sup>5</sup> Pietro Castillo, D. (2014) Mediación pedagógica de las tecnologías. Unidad 4. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Universidad de Cuyo. Mendoza. Argentina (pág. 13)

<sup>6</sup> Verne, J. (1905) La invasión del mar. RBA. Francia.

de poder regar la tierra y cultivarla. Sin, embargo sus esfuerzos son vanos, y más cuando las tribus nómadas se unen en su contra.

La elección del autor no es casual, y obedece a tres razones:

La primera, es histórica, como ya anticipé en mis textos paralelos construidos durante la Especialización, la reflexión y análisis de nuestra universidad como institución de educación superior, se conecta con la misma época histórica en que escribió Julio Verne, siglo XIX, pleno período de crecimiento del conocimiento científico en que el autor se referencia para desarrollar sus historias, apelando a datos certeros de los descubrimientos científicos de su época. Esto, además, guarda una relación significativa con el hecho de que la Epistemología no puede ser entendida sin el contexto histórico en que las diversas perspectivas adquirieron su hegemonía.

En segundo lugar, sostengo que, el ejercicio de la mediación con la cultura, sirve de referente argumentativo para poder reflexionar todos, el programa temático de la materia, haciendo un juego de conexión entre fantasía (género novelesco) y realidad (epistemología en Trabajo Social). Algo de fantasía hay cuando se recorren caminos nuevos, el aprendizaje siempre tiene algo de creación, de intimidad, de vínculo esotérico con lo desconocido, lo cual celebro.

En tercer lugar, la elección de este texto de Verne en particular, representa la posibilidad de poder pensar la propuesta de aprendizaje en la universidad, como una invasión del mar a terrenos desérticos, en donde nunca hubo agua, y es necesario pensar cómo aplicar diversas estrategias posibles para llevar adelante ese proyecto. La posibilidad de generar cambios implica leer la realidad tal cual se presenta y desde allí, realizar las propuestas. Esta justa medida de cambio es crucial para no generar proyectos impracticables, instituyentes que, como el personaje de Verne, pretenden cultivar en el desierto, sin advertir que recibirá amenazas constantes de las tribus nómadas.

## 4. JUSTIFICACION

### 4.1.- La necesidad de cambio deviene obligadamente del actual contexto histórico

La distancia entre la propuesta tradicional de la cátedra y la necesidad de cambio está dada por las coordenadas actuales de la disciplina, tanto en su dimensión académica como profesional, que encuentran al Trabajo Social afianzado dentro de los saberes de las ciencias sociales en la academia, y en el mundo del trabajo. Con una clara definición de su instrumentalidad y con la capacidad de insertarse en todos los sectores interdisciplinarios en los que dialoga lo social.

Otro nivel de análisis lo representa la coyuntura pospandemia actual y el regreso a la enseñanza, en una universidad que también se define como pospandémica. La utilización del prefijo “pos” – detrás de, o después de- ¿implica que todo lo anterior debe ser dejado atrás? ¿qué universidad tendremos una vez que la pandemia nos haya dejado en paz?

Nos dice Eduardo Sánchez Martínez (2021)<sup>7</sup> “En la enseñanza superior, y especialmente en la universidad, la solución encontrada tuvo un mérito indudable como es haber evitado la discontinuidad de las actividades académicas, si no fue con todos sus beneficios al menos con algunos importantes. Los daños que puede haber habido, no tienen en principio la magnitud que puede observarse en los alumnos de los niveles previos, lo cual no significa que todo haya andado sobre ruedas y que el resultado haya sido siempre positivo. Aunque no será fácil evaluar los resultados de la experiencia vivida, sobre todo en términos de aprendizajes realmente alcanzados porque antes tampoco los evaluábamos ni los conocíamos con alguna precisión, seguramente en el mediano y largo plazo se advertirán pérdidas como consecuencia de las crecientes desigualdades, de la profundización de una recesión atroz y de expectativas y resiliencia en baja que no fortalecen la motivación que se requiere para perseverar y persistir en el esfuerzo que supone todo proceso de formación seriamente concebido”

Es necesario llamar la atención que además el cambio no ha sido solo institucional. La relación de los estudiantes con la universidad ha cambiado, como también ha cambiado la relación de los docentes con los estudiantes y con la institución. Las formas de comunicarnos han cambiado, lo societal ha cambiado.

---

<sup>7</sup> Sánchez Martínez, E. (2021) ¿Qué universidad después de la pandemia? Estrategias didácticas. Misceláneas educativas. Universidad Blas Pascal. En: [¿Qué universidad después de la pandemia? – Pedagogía \(ubp.edu.ar\)](http://ubp.edu.ar)

La educación en línea era una oferta antes de la pandemia que traía incipientemente el debate acerca de las necesarias transformaciones que debía contener el aprendizaje, gracias a la disposición de mayores herramientas tecnológicas. Los modelos educativos basados en competencias, en problemas, en la formación de habilidades blandas, o de aprendizaje permanente, ya eran ofertas educativas que, muchas veces, fueron menospreciadas por los ámbitos universitarios –sobre todo en el campo de las ciencias sociales y la humanidades- que siempre privilegiaron el aprendizaje como un encuentro necesario cara a cara.

La mayor discrepancia se encuentra entre un modelo masificante de enseñanza, nivelador, enciclopedista, y otra oferta que se concentró en el aprendizaje personalizado y/o en pequeñas lecciones, centrados en las necesidades personales del estudiante.

El ámbito universitario siempre ha puesto límites a la discusión a fondo de sus variables de enseñanza, aunque ha sabido ejercitar muy bien la apreciación conceptual de las nuevas modas. Por lo tanto, no ha hecho un ejercicio efectivo de esos cambios, al no traspasar el necesario límite, de la discusión sobre lo conceptual.

¿Cómo podemos abordar el hecho de que “no todo será como antes? ...como antes, ¡cómo no! ...como si aún fuese esa ruta que hay que retomar para evitar la deriva social en la que estábamos inmersos.

El empeoramiento de la situación económica y laboral de los jóvenes es la manifestación más visible de la crisis en este colectivo. El proceso de globalización económica unido a los efectos de la crisis, ha contribuido a aumentar la dependencia económica de los jóvenes, la precarización laboral y económica y la ralentización del consumo. Numerosos estudios han confirmado esta tendencia según la cual la población joven es la que más expuesta está a los efectos adversos de la crisis, tales como la precariedad, la inseguridad y la incertidumbre, lo que les convierte, según algunos autores, en una “generación de perdedores”, o en una “generación noqueada” según algunas expresiones periodísticas.

El advenimiento de la pandemia los encuentra en una situación de segregación económica, y ello los englobó en una situación de segregación social.

Algunos estudios incipientes en Psicología están analizando esta categoría para identificar cuál es la subjetividad de los jóvenes pos pandemia y ello debería ser un elemento a tener en cuenta para pensar en quienes son nuestros estudiantes, y obviamente, quienes somos nosotros como docentes, en esta realidad pos pandémica.

#### **4.2. Objetivos para el interaprendizaje**

Una propuesta de enseñanza requiere abordar tanto los aspectos formales del contenido temático de la asignatura a trabajar, como los objetivos pedagógicos entre los cuales se creará el andamiaje necesario, para dar sentido educativo al proyecto.

En este sentido, se trata de superar los “ismos” analizados en el Marco referencial, al analizar el equipo de cátedra, y ello porque es allí donde se asentarán los cambios de sentido para nuevas prácticas docentes, contextualizadas.

❖ **Objetivos generales, en cuanto al contenido académico:**

Ofrecer al estudiante, atento a su condición de ingresante, un conocimiento básico y de carácter sistemático, acompañado y supervisado, acerca de las principales posiciones, conceptos y problemáticas que constituyen el campo especializado del debate filosófico en torno a la naturaleza de las ciencias sociales.

Favorecer su compromiso, su internalización y su reflexión, acerca de la relevancia que cabe asignarle a la epistemología al interior del propio campo profesional/disciplinar del Trabajo Social.

**Objetivos específicos:**

- a) reconocer la existencia de una pluralidad de concepciones filosóficas de la ciencia social y lograr dar cuenta de la serie de problemas específicos que los dotan de valor y de sentido;
- b) analizar las principales diferencias existentes entre las diversas concepciones tanto del método, como de los valores que rigen el ejercicio de la investigación científica referida a lo social y lo humano;
- c) revisar críticamente los principales supuestos que anidan a la base de las diversas concepciones filosóficas de la ciencia y evaluar la incidencia que esos mismos supuestos tienen, sobre sus ideas acerca de lo científico;
- d) potenciar su capacidad, para operar con categorías epistemológicas y visualizar la contribución que puede suponer para su futuro ejercicio profesional, la apropiación de dicha perspectiva;
- e) lograr dar cuenta de la necesidad de realizar una aproximación crítica y responsable al ejercicio de la actividad científica, tanto en el orden de la intervención profesional como de la investigación disciplinar;
- f) desarrollar, a partir del trabajo con la bibliografía propuesta por la asignatura, capacidades cognoscitivas de análisis, síntesis e interpretación de textos, así como también, a partir de las

actividades en el aula, el hábito de una expresión oral y escrita coherente, precisa y fundamentada.

❖ ***Objetivos generales, en cuanto a la dimensión pedagógica***

Ejercitar comunicaciones bidireccionales, asumiendo la complejidad de los procesos, los nuevos modos de ser consumidores, las nuevas formas de personalización, los significados de la fragmentación, y lo autorreferencial.

Ahondar en la personalización como mediación pedagógica. En Trabajo Social, las relaciones interpersonales son uno de sus insumos básicos para la relación con el usuario de su intervención, por lo que, una comunicación asertiva colaborará en esa dimensión de la formación profesional.

Reflexionar en un proceso interactivo para enseñar en forma inclusiva, sensible, pasional y democrática; modificando los esquemas rígidos, revalorizando como punto de partida para la valoración de la calidad, el espacio áulico antes que las instancias estructurales y organizativas de la vida institucional.

### **4.3. Organización lógica de los contenidos temáticos propuestos**

A partir de la fundamentación pedagógica, la justificación de la propuesta y los objetivos de enseñanza aprendizaje declarados, el presente programa de estudios organiza sus contenidos a lo largo de cuatro unidades.

#### Unidad 1: Estructura actual del campo epistemológico.

Abordará la caracterización de la epistemología, en términos de campo filosófico de debate, el que se encuentra atravesado por tres grandes tradiciones de problematización y conceptualización de lo científico. En este orden de cosas, la unidad se orienta fundamentalmente a cuatro cuestiones: ofrecer una respuesta general a la pregunta por la génesis y la estructuración del propio campo; caracterizar cada una de las cuatro tradiciones; precisar los principales ejes que permiten dar cuenta del desarrollo de la problematización, que la filosofía lleva adelante respecto de sus diferencias con lo científico; sentar las condiciones mínimas para diferenciar las

diversas concepciones de la distinción que cabe asignar a la ciencia social; y formular las principales dimensiones de una Epistemología para el Trabajo Social o, lo que es lo mismo, la posible problematización de la relación particular entre Trabajo Social y Ciencia.

#### Unidad 2: Filosofía de la ciencia anglosajona.

Busca profundizar la caracterización de la filosofía de la ciencia anglosajona, atendiendo fundamentalmente, a la discriminación de sus principales variantes; su concepción de las teorías, los métodos y de la crítica científica; y ofrecer una presentación de algunas de las principales concepciones de la ciencia social que parecieran expresar su idiosincrasia. Desde aquí se establecerán las primeras coordenadas para pensar en el origen y desarrollo del Trabajo Social en tanto disciplina y las discusiones actuales en cuanto a qué porción del conocimiento le es propia, o no. La pregunta acerca de la especificidad disciplinar despliega sus primeras hipótesis de respuesta.

#### Unidad 3: Teoría de la ciencia alemana.

Profundiza en la caracterización de la tradición epistemológica alemana, y se analiza su concepto de ciencias social.

El vínculo entre epistemología y ciencia social viene a presentarse como la oportunidad de repensar la relación entre la ciencia social y las concepciones filosóficas de la ciencia permitiendo, de esa forma, poner en evidencia que las concepciones de la ciencia social vienen a expresar, no tanto la manera en que una cierta disciplina científica se desarrolla como actividad, ni tampoco la forma en que un determinado momento histórico o una experiencia geopolítica ha impreso sus condiciones sobre ese desarrollo; sino, más bien, una cierta modalidad de hacer ciencia, en virtud de la cual la propia epistemología ha tendido a problematizar y concebir las condiciones de la distinción social. Es decir, a partir del servicio que puede prestarnos su conocimiento, en función de la modalidad que singulariza el despliegue de sus procesos cognitivos, o desde el punto de vista de la idea u objeto ideal, que oficia como condición última de las lecturas que realiza.

Este punto es central para despegarnos de las visiones tradicionales que han intentado amalgamar o, en el otro extremo, subsumir, al Trabajo Social a lo que otros campos científicos diseñan como verdad científica.

#### Unidad 4: Epistemología francesa

Desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje se llevará adelante con la misma operación de reflexión, crítica y diálogo fundamentado, pero de cara a la tradición francesa.

En este sentido, tomando como punto de partida el vínculo ya trabajado en las unidades anteriores, acerca de las diversas formas de conectar la epistemología con el Trabajo Social, el

presente recorrido invitará a reflexionar sobre la posibilidad de concebir la relación del Trabajo social con la ciencia, no tanto en términos de identificación o asimilación, sino como de parcial solapamiento, y de intentos genuinos de autogestión. De esta manera, se intentará además promover, entre los estudiantes, la evaluación crítica de las consecuencias que pueden seguirse de una epistemología que se limita a proponer la adaptación del Trabajo Social a un modelo de cientificidad que le resulta ajeno, y revalorizar la manera en que el propio Trabajo Social ha tendido a articularse en múltiples sentidos con la ciencia social, esto es, no sólo a nivel de la producción de conocimientos, del registro de la propia actividad o del consumo de métodos y teorías, sino mediante el aprovechamiento de la oportunidad de, simultáneamente, ejercer un cierto tipo de estrategia de fundamentación, desarrollar institucionalmente su práctica de producción de conocimientos y aprovechar, en el orden de la intervención, una serie de recursos técnicos ofrecidos por las ciencias sociales.

Finalmente, si algo pretenden esta sucesión de ejes y contenidos, es ofrecer a los futuros graduados de la carrera, un conjunto de conocimientos sobre diferentes posiciones epistemológicas que fortalezcan su capacidad, no sólo de evaluar las actuales reflexiones epistemológicas sobre el Trabajo Social, sino también de ensayar la elaboración de nuevas epistemologías, epistemologías que exploren otras propuestas en materia de conceptualización y problematización de la ciencia social, que una caracterización del campo epistemológico atenta a una única tradición filosófica no podría sino obturar o invisibilizar. Ello en un ámbito áulico de ejercicio efectivo de la libertad, el respeto y la autonomía.

Difícilmente podríamos aspirar a otro resultado, no sólo por la posición introductoria que la materia viene a ocupar al interior del plan de estudios de la carrera sino, ante todo, ya que la propia epistemología del Trabajo Social implica antes un problema abierto que un conjunto de soluciones asumidas, consensuadas y establecidas por la comunidad profesional.

Esta particularidad, colabora con un ejercicio constante de interaprendizaje, donde los momentos pedagógicos se concentran en los procesos y no en los resultados. En la mediación como elemento fundante del ejercicio docente y en el ejercicio de una comunicación proactiva, horizontal y de respeto entre todos los actores que participan del acto educativo.

## 5. Organización de los contenidos

### 5.1. El entreaprenderse en un escenario conformado por lo presencial y lo virtual.

Para trabajar este punto, tomaré algunas notas conceptuales, a partir de una entrevista realizada a Verónica Boix Mansilla<sup>8</sup>, investigadora de Harvard, quien plantea que el debate acerca de la pedagogía universitaria no está en cambiar los contenidos del currículum, sino en capacitar al profesorado para enseñarlos de otro modo. Es cierto que, el mundo se ha vuelto muy complejo y la educación llamada “clásica” ya no es suficiente, entonces, será necesario pensar en las formas de aprender.

La enseñanza por competencias no anula a las disciplinas, al contrario, las potencia, dado que revaloriza los aspectos particulares que entran en juego en el acto de enseñar-aprender: entender que La autora desarrolla el concepto “competencia global”, como el conjunto de conocimientos que son necesarios movilizar para interpretar y comprender las claves de un mundo interconectado, con grandes retos como el cambio climático, las migraciones, el avance de la tecnología, los populismos... La competencia global implica “no sólo tomar conciencia sobre estas cuestiones (a través de los conocimientos adquiridos) sino también comprometerse para cambiar el mundo” Insiste en la idea de “tenemos que preguntarnos por qué se aprende lo que se aprende” y “el debate no está en el currículum sino en cambiar la mirada sobre lo que se enseña y cómo se enseña”

todos tenemos nuestra perspectiva cultural, pero que existen otras y que interactúan, dialogan, entran en conflicto, y que parten también de oportunidades distintas. Aquí también se incorporan las diferencias de aprendizaje, y en ellas, las distintas capacidades; el ejercicio efectivo de la inclusión social.

Desde esta perspectiva educativa, hay un propósito de la disciplina con respecto a entender y ver el mundo de una manera nueva, más profunda. Eso va más allá de un listado de contenidos, fechas y personas, o modalidad de enseñanza.

La pandemia nos permitió entender algunas cosas importantes. La inequidad, por ejemplo, eso se ha visto en todo el mundo. Esta inequidad no ha sido solo social, económica o de salud, también

---

<sup>8</sup> Nota periodística realizada a Verónica Boix Mansilla. Diario La Vanguardia. 26-02-2022 En: <https://www.lavanguardia.com/vida/20220226/8054706/mundo-vuelto..>

ha estado presente en las formas de la enseñanza, en el acceso a las tecnologías de apoyo para la educación, al compromiso de las instituciones de educación superior para adaptarse a la nueva realidad, y al modo mayor o menor comprometido, con que los docentes transitaron estos cambios.

Lo que sí se puede afirmar aquí, es que los docentes volvieron a aprender a trabajar y por ello, hay que resistir la tentación de volver a donde estábamos. En esta empresa hay que invitar a los estudiantes a que puedan aprender a aprender, de otra manera. Lo que está claro es que la nueva normalidad aún sigue siendo nueva, aún la estamos transitando y que la recolocación de las relaciones sociales, ya es un hecho.

El mundo pos covid ya está irreversiblemente entre la vida presencial y la vida digital, y es necesario transitar esta realidad de manera crítica. Lo primero es hacernos cargo que esto no era un paréntesis. Parecen malas noticias, pero quizás no lo son tanto. Nos devuelven el control, la capacidad de hacer nuevos planes, ajustados a las posibilidades, pero más orientados a la resonancia, a conectar con nuestro deseo, que, a la aceleración, la obligación desenfundada por producir y rendir sin obstáculos. Sin embargo, no hay que descuidar que, si “lo hiper” (la hiperconexión, la hipersexualización) tenía que ver, con la inmediatez de la satisfacción, la pandemia ha establecido las condiciones para obtenerlo en todo momento, sin salir de casa, en todas las franjas de edad.

Muchas de las estructuras que la pandemia ha derrumbado –o que están en proceso de probarse obsoletas– ya estaban debilitadas desde antes, como es el caso de ciertas formas de comunicación social-familiar, como el modelo patriarcal, en el sentido de representar una comunicación unilateral y jerarquizada.

Según Ubieto, una de las claves que nos permitirán darles la vuelta a las tendencias educativas pre pandemia y en pandemia, es tan simple como “recuperar la conversación” (Ubieto, 2021): enfocarse en la escucha y abandonar de una vez por todas la comunicación unilateral o una cierta “pose” discursiva, herencia de nuestras máscaras en las redes sociales.

“No es necesario comprender para acompañar”, nos recuerda Ubieto, y ahora más que nunca, los vínculos se tienen que construir sobre este sentido de acompañamiento y de comunidad.

Asimismo, Ubieto nos urge a sacrificar la predictibilidad y sensación de control que aporta la vida algorítmica, por la espontaneidad –y los riesgos– del cara a cara: valorizar la sorpresa en nuestras vidas y dejar las puertas bien abiertas al sentido del humor.

Según este autor, tenemos que volver a la *presencia*, entendiéndola en sentido amplio: de nuevo, la escucha (incluso en zoom, donde el autor recomienda menos pantalla y más voz) y la búsqueda de nuevas prácticas colaborativas para mantener fuertes los vínculos comunitarios en tiempos de obligado distanciamiento social, serán decisivos en la construcción del mundo pos-COVID.

En definitiva, buscar nuevas fórmulas, dentro de las posibilidades actuales, para seguir alimentando lo que sí se ha constatado como prioritario para resistir con mejores armas una situación como la pandemia global: un buen entramado de relaciones interpersonales y familiares.

## 5.2. Ejes pedagógicos de mi propuesta de interaprendizaje: cooperar-reflexionar-explicitar-metadiálogo.

La estrategia pedagógica general en que baso esta propuesta, será conceptualizada como una *interacción cooperativa de saberes* (Sánchez, 2004). En este sentido, el saber es un saber coconstruido, mediado y valorado por todos los participantes del proceso de interaprendizaje.

De esta forma, se eliminan los roles sacralizados de profesor-alumno, de quien da saber y de quien escucha, y, por ende, la disposición jerárquica clásica de las cátedras universitarias.

Por otro lado, la introducción de los elementos de análisis y debate de las corrientes epistemológicas que hoy conviven, en el ámbito de la filosofía y en el campo de la ciencia, darán el puntapié inicial para poder acercar los diversos debates acerca de la especificidad disciplinar y de la legitimidad profesional, observando los ya superados e interpretando los nuevos.

¿Cuál es entonces el debate epistemológico actual? Y ¿cómo debería traducirse en el ejercicio activo de un interaprendizaje?

La correponsabilidad en el interaprendizaje es una **interacción cooperativa** (Sánchez, 2004) **entre docentes-estudiantes-profesionales, que se define como el ejercicio activo para una educación integral dentro del ámbito de una institución, a partir del desempeño de acciones concertadas.** La apuesta central es la recuperación de un saber generado en la relación entre los actores del acto pedagógico, en esa experiencia inter.

El encuentro pedagógico deja de ser una reunión entre expertos y personas que no lo son y pasa a ser un **encuentro entre expertos que conocen alguna faceta del tema.**

La noción del **cooperar** promueve la búsqueda de modos de trabajo en conjunto. Todos harán su parte en lo que respecta al sustento de los argumentos, y el hecho de que el término no se sustantive ayudará a recordar que el **proceso** consiste en un **intercambio constante con el otro.** Trabajar dentro del movimiento pendular del cooperar permite superar las dicotomías del tipo “esto/aquello” – “bueno/malo” – “motivado/resistente” – y da cabida a una multitud de desafíos del tipo “ambos/y”.

Otro aspecto útil para potenciar una actitud constructivista en el acto de aprender, es el ejercicio de **reflexionar.** Este ejercicio mental es tomado como espacio interrelacional, donde todas las

conversaciones sobre el tema a abordar tienen lugar abiertamente. La capacidad de generar este tipo de conversaciones con una actitud horizontal, facilita en todos los miembros la percepción de que las relaciones entre docentes y estudiantes pueden ser construidas desde una posición de igualdad. Esto podrá ser trasladado a la construcción de las descripciones acerca del contenido que ofrece la materia, y de los significados de tales descripciones para el Trabajo Social. El objetivo final es que estas reflexiones se decanten como “*contextos narrativos*”, como un proceso de conocer cómo conocemos, un acto de vuelta sobre nosotros mismos.

Por otro lado, la posibilidad de **explicitar** en el proceso de intercambio cooperativo, remite a la búsqueda, por parte de todos los participantes de alternativas y descripciones diferentes respecto de los temas a desarrollar y del cómo serán desarrollados. Esta búsqueda de alternativas se dirige, sobre todo, a la modalidad de la relación docente-estudiante. Ello pone de relieve y en ejercicio, la capacidad de cada integrante para tomar en serio el proceso de la reconstrucción conjunta del contenido temático que se les presenta, y a la vez, el grado de compromiso asumido.

Esto último se basa en la posibilidad de que una mirada mutua o recursiva sobre el acto pedagógico pueda modificar las perspectivas individuales y habilitar un proceso más totalizador en la intervención de aprendizaje que se proponga, a lo largo del desarrollo del curso.

Desde el punto de vista constructivista, las realidades no son imágenes o representaciones de un mundo externo, sino que se conceptualizan a partir de las construcciones consensuadas por las personas que intervienen en una relación, y eso es lo que se espera que pase en el espacio áulico presencial o virtual.

Los cambios en la pospandemia educativa tendrán que ver con cambios de sentido, de comunicación y de relación, asumiendo las modalidades virtuales o presenciales como una circunstancia o medio, para alcanzar las metas pedagógicas propuestas, pero de ningún modo pueden ser el centro del acto pedagógico de enseñar y aprender.

Durante el **meta-diálogo** existe la posibilidad de abordar cualquier cuestión importante con el fin de reflexionar sobre ella y a la vez, ir trabajando la perspectiva del conocer de cada participante sobre ese tema. Es una oportunidad para tomar en serio la auto-recursividad: hablar y reflexionar sobre los problemas pedagógicos y/o de contenido a abordar en relación con la experiencia y sentimientos de cada integrante de la interacción cooperativa para que los otros puedan construir significados nuevos.

### 5.3. Contenidos para el interaprendizaje

### **Unidad 1 - Estructura del campo epistemológico.**

- Emergencia de la noción de “ciencia universal” en el siglo XVIII. El concepto de ciencia como producto de la reflexión filosófica sobre la ciencia.
- La concepción filosófica de la ciencia a lo largo de la historia: el problema de la distinción entre ciencia y filosofía. Ejes de la problematización filosófica de la diferencia ciencia - filosofía: tiempo, experiencia y lenguaje.
- Génesis y estructura del campo del debate epistemológico actual. La institucionalización de la ciencia considerada como principio de la diferenciación filosófica. La hipótesis de las tres tradiciones. Dimensiones para el análisis de las tres tradiciones: concepto, conocimiento, producto, clasificación, sujeto y riesgo.
- Diferencias en la conceptualización filosófica de las ciencias sociales y humanas. El problema de las relaciones entre ciencia y Trabajo Social. La diferencia entre profesión y disciplina. Modos de la relación intervención/investigación: la necesaria fundamentación en la producción de conocimiento y en la intervención profesional o recurso técnico.

### **Unidad 2 – La filosofía de la ciencia anglosajona.**

- Principales variantes de la reflexión anglosajona sobre la ciencia. Aseguramiento del elemento teórico de lo científico como punto de integración de las variantes. El primado de lo cognitivo en la concepción de lo científico.
- El lenguaje como elemento de la ciencia: opinión, pretensión y forma lógica. Riesgo de estafa, confianza y ejercicio de la justificación.
- El sujeto como objeto (especial) del conocimiento. La experiencia científica y la cuestión del arbitraje de la opinión. Lenguaje científico y mostración de la figura. Concepción de las teorías científicas: entre las proposiciones y los modelos.
- El método científico como procedimiento de la prueba. Crítica científica, naturalismo metodológico y refutación. La explicación en tanto modo de la relación de la ciencia con el fenómeno (E. Nagel). El motivo a la base de la distinción de las ciencias: la verdad del conocimiento. Naturaleza de la verdad, ciencias formales y ciencias fácticas. Concepciones de la distinción de las ciencias sociales: inductivismo británico (J. S. Mill); pragmatismo (J. Dewey); positivismo-lógico (O. Neurath) y racionalismo crítico (K. R. Popper y F. A. Hayek). El lugar del pragmatismo y del interaccionismo en la profesionalización del Trabajo Social.

### **Unidad 3 – La teoría de la ciencia alemana.**

- Principales variantes de la reflexión alemana sobre la ciencia. Orientación del elemento práctico de lo científico como punto de integración de las variantes. El primado de lo técnico en la concepción de lo científico. El cuerpo como elemento de la ciencia: vivencia, significación y posición interpretativa. Amenaza de destrucción, prudencia y ejercicio de la autolimitación.
- El sujeto como límite (absoluto) del conocimiento. La experiencia científica y la cuestión de la fundamentación de la vivencia. Lenguaje científico y escucha de lo constante. Concepción de las teorías científicas: entre la contemplación y la crítica.

- El método científico como vía de acceso al objeto. Crítica científica, absolutismo lógico y reconocimiento. La comprensión en tanto modo de la relación de la ciencia con el fenómeno (W. Dilthey).
- El motivo a la base de la distinción de las ciencias sociales: la manera de conocer. Las exigencias del método frente a lo otro de la naturaleza. Concepciones de la distinción de las ciencias sociales: historicismo alemán (W. Dilthey); neokantismo de Baden (W. Windelband); neokantismo de Marburgo (E. Cassirer); fenomenología (A. Schutz); hermenéutica (H.-G. Gadamer) y Teoría Crítica (J. Habermas). El impacto de la Teoría Crítica en el Trabajo Social.

#### **Unidad 4 – La epistemología francesa.**

- Principales variantes de la reflexión francesa sobre la ciencia. El primado de lo artístico en la concepción de lo científico. El pensamiento como elemento de la ciencia: relación, delirio e imaginación matemática. Promoción de la banalidad, relevancia y ejercicio de la crítica.
- El sujeto como determinación (última) del conocimiento. La experiencia científica y la cuestión del desborde de la imagen. Lenguaje científico y lectura de la variabilidad. Concepción de las teorías científicas: entre la constitución y la transformación.
- El método científico como astucia de la razón. Crítica científica, sentido común y corrección. La inteligencia en tanto modo de relación de la ciencia con el fenómeno (G. Bachelard). El motivo a la base de la distinción de las ciencias sociales: la idea que regula la cognición. Imposibilidad de la psicología y emergencia de la ciencia de lo social (A. Comte). La doble ruptura de las ciencias sociales y humanas: con la percepción y con la técnica (L. Althusser). Génesis de las ciencias humanas: individuo y detalle (M. Foucault). Génesis de las ciencias sociales: población y estadística (M. Foucault). La incidencia de la propuesta althusseriana en el Trabajo Social. Obstáculo epistemológico y crítica del humanismo en el Trabajo Social.

## 6. ITINERARIO DE PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE

En el presente apartado se tomarán 4 ejemplos de prácticas de aprendizaje, con eje en el Trabajo Social y su discusión epistemológica. Cada tema seleccionado ha sido precedido por la presentación de las diversas perspectivas epistemológicas que conviven en la actualidad en el campo de las ciencias sociales, y que, por tanto, son la base de la discusión acerca de la competencia de la disciplina en dicho campo.

Saldados ya los debates epistemológicos en cuanto a la problemática de su especificidad como disciplina y su legitimidad como profesión, en la actualidad importa incorporar a los estudiantes en las nuevas lógicas de discusión.

Dado que se trata de una materia introductoria, el recurso de la mediación pedagógica con la cultura literaria colaborará para comprender, reflexionar, dialogar y entablar una relación de criticidad con el estado de la profesión hoy en día.

Como docentes del campo de las ciencias sociales y epistemólogos, importa colaborar con su conciencia colectiva, como futuros colegas y desarrollar en ellos el arte de preguntar-preguntarse.

Simbología de referencia para ejecutar las prácticas:

 siga al hipervínculo

 trabaje en la plataforma educativa virtual de la Facultad

 concurra a la clase presencial

<b>Unidad 1. Eje Trabajo Social</b>
<b>PRACTICA 4. EL PROBLEMA DE LAS RELACIONES ENTRE CIENCIA Y TRABAJO SOCIAL</b>
Sentido del aprendizaje: el cooperar.
Educar para descubrir. Prácticas de observación. De introspección. De prospección.
Mediación con la cultura literaria: Resumen de la novela “La invasión del mar” de Julio Verne. <i>El ingeniero M. de Schaller es responsable del proyecto francés Saharienne Mar, sin embargo, los indígenas, entre ellos los Tuareg, se oponen ferozmente. Un joven ingeniero pretende crear un mar artificial en un lugar del desierto. La clave consiste en hacer un canal que vaya del Mediterráneo hasta el Sahara, para así poder construir ciudades y crear nuevos cultivos. Pero varios obstáculos se presentan ante él, porque las tribus nómadas no están dispuestas a perder el negocio que les producen las caravanas que cruzan el desierto. Su líder, Hadjar, ha sido capturado, pero con la ayuda de su tribu, su madre y sus hermanos,</i>

*escapa a tiempo y se esconde en el desierto.* Descargá el libro gratis   
<https://infolibros.org/libros-de-julio-verne-pdf/>

Secuencia didáctica:

- Primer momento, lectura o escucha en audio libro del capítulo 1 –El oasis de Gabes. Presta atención al diálogo inicial ¿qué es lo que tú sabes?, y realiza un paralelismo entre lo que cuenta el personaje y lo que tú sabes acerca del estado actual de las discusiones dentro del Trabajo Social, y su posición respecto de otras disciplinas sociales. (envíalo al foro de la cátedra)
- Segundo momento: te pedimos que busques a tres compañeros para formar un grupo de trabajo, y que construyan juntos un pequeño análisis acerca de las relaciones entre ciencia y TS, a continuación, establezcan una recreación con el capítulo de la novela leído y compártanlo en el muro de cátedra EpCsSoc, disponible en la plataforma educativa virtual, de primer año:  <https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/home>
- Tercer momento: los invitamos a participar de la clase presencial del día miércoles para trabajar las conclusiones de este trabajo práctico. El objetivo será establecer en forma colaborativa, entre los docentes y los estudiantes, cuáles son los principales problemas en las relaciones entre ciencia y Trabajo Social. Nos remontaremos al contexto histórico, veremos los debates y las posiciones actuales y escucharemos sus elaboraciones, dado que este material es de una enorme riqueza para aportar argumento en esta discusión.



Evaluación-autoevaluación: la posibilidad de analizar juntos, la cientificidad pretendida de la Modernidad y el reflejo de ello en las discusiones académicas, implica derribar los mitos de las verdades académicas, soltar las certezas y generar las preguntas necesarias para ejercer una actitud crítica. La estrategia de trabajar en grupo promueve la discusión, la escucha atenta del otro para luego producir un material conjunto, y la enseñanza del cooperar en acto. Cada grupo establecerá sus tiempos y sus niveles de complejidad alcanzados en la consigna, por lo que la evaluación se centrará más en el proceso que en el resultado. Por parte del equipo de cátedra, es siempre interesante escuchar miradas nuevas sobre debates disciplinares, muchas veces anquilosados en posiciones conocidas, lo que ayudará también a remover las certezas y volver a construir una relación posible entre ciencia y TS.

## **Unidad 2. Eje Trabajo Social y perspectiva anglosajona**

### **PRACTICA 4. EL LUGAR DEL PRAGMATISMO EN LA PROFESIONALIZACION DEL TRABAJO SOCIAL**

Sentido del aprendizaje: el reflexionar

Educar para aproximarnos, prácticas de significación. De los términos a los conceptos.

Mediación con la cultura literaria: análisis del párrafo del capítulo 9 de la novela: *“El segundo canal”*. *Una vez reconocidos los trabajos, el señor de Schaller no tendría más que seguir los contornos de la gran hondonada para llegar al punto de partida, y la inspección habría dado fin. Cuando el destacamento hubo alcanzado el límite del Rharsa, el ingeniero quedó muy sorprendido por no encontrar en este lugar ninguno de los obreros árabes enviados desde Biskra por la Sociedad. ¿Qué había sucedido?*

Secuencia didáctica: 

- Primer momento: encuentro que se realizará en modalidad presencial, ya que se contará con la participación de un Trabajador Social que ejerce su profesión por fuera de la docencia. Para potenciar el encuentro, les solicitamos que preparen una entrevista de

al menos 10 preguntas, dirigidas al objetivo de saber qué hace en su práctica efectiva como TS. El uso de protocolos de intervención o no, y si utiliza referentes teóricos para fundamentar su actividad profesional. La guía de entrevista la construiremos entre todos a través del prezi colgado en la plataforma virtual de la Facultad, para llegar a una batería de preguntas que será puesta en práctica por un miembro designado de cada grupo de estudiantes.

- Segundo momento: reflexionaremos acerca del material de entrevista, el mensaje que nos deja el capítulo de la novela de Verne acerca del enfrentamiento de situaciones que no estuvieron contempladas desde antes. Con ello, la discusión conceptual acerca del pragmatismo de la profesionalización del Trabajo Social, crítica principal que se realiza al TS que adhiere a una perspectiva anglosajona, pero que muchas veces, también es fruto de posiciones profesionales sincréticas.
- Tercer momento: el encuentro presencial se cerrará, ahora buscando las “formas alteradas”, los posibles recorridos de respuesta a estas posiciones profesionales que son fruto de la evolución histórica de la disciplina, pero que también son elementos de frustración que aún persisten, cuando se encasilla a la profesión en esta posición, desde otras ciencias sociales.

Evaluación-autoevaluación: Esta estrategia de desarrollo está pensada como una puesta en experiencia, a fin establecer el interdiálogo entre el espacio áulico y la especialidad profesional en acto. El objetivo central fue evaluar prácticas pedagógicas de interacción, de aplicación, y dar a los estudiantes, a los docentes y a la colega invitada, la oportunidad de hacer con el otro.

### **Unidad 3. Eje Trabajo Social y perspectiva alemana**

#### **PRACTICA 3 EL IMPACTO DE LA TEORIA CRITICA EN TRABAJO SOCIAL**

Sentido del aprendizaje: el explicitar

Educar para interaccionar. Prácticas de significación. Del planteamiento de preguntas

Mediación con la cultura literaria: retomemos otro momento del viaje de nuestros personajes a través del desierto. Tras varios intentos de inundarlo y dejar pasar al mar, varias tribus se habían resistido. El equipo de conquistadores había logrado atrapar al jefe de una de ellas, Hadjar, pero este ya está planeando como escapar desde el primer momento en que fuera puesto preso. *“Hadjar había comprobado que el hierro estaba en muy mal estado, corroído por el óxido del aire salino. No sería difícil, por lo tanto, arrancar los barrotes de la reja y deslizarse hasta el exterior. Pero aun suponiendo que así fuera, ¿cómo realizaría Hadjar su evasión? ¿Sería posible, arrojándose al mar, ganar la playa más próxima después de doblar el ángulo del bastión? ¿Tendría fuerza suficiente para arriesgarse en medio de las corrientes del golfo?*

👉 [www.lectulandia.com](http://www.lectulandia.com) Pág. 24

Secuencia didáctica:

- Primer momento: en dupla docente y por comisión, en modalidad a distancia, se desarrollarán los principales ejes teóricos para obtener los insumos conceptuales necesarios, para poder ejercitar la crítica epistemológica. Se trabajará con el grupo de estudiantes el acto de preguntar a los fundamentos, y entonces reflexionar acerca del impacto de la teoría crítica en TS.

- Segundo momento: trabajen en pequeños grupos qué preguntas les surgen si Uds. estarían en la misma posición que el jefe Hadjar. Para ello, vuelvan al texto del hipervínculo y lean el capítulo señalado (cap. 3) 📖
- Tercer momento: busquen similitudes o diferencias respecto a las preguntas que construyeron y la situación planteada por el equipo docente en el primer momento de esta práctica. ¿Cuáles son las principales ideas que pueden extraer de esta mediación? Coméntelas en el Foro, creado para tal fin 🗣️👏

Evaluación-autoevaluación: la utilización de esta estrategia pedagógica tuvo como finalidad principal el abandono del ejercicio tradicional de la crítica, sacudiendo los propios saberes, para interpelarnos, los estudiantes y los docentes, acerca de la lectura crítica como único recurso para enseñar-aprender, el ejercicio de la crítica epistemológica. La mediación con la cultura literaria invita a despojarse de prejuicios, y en el mundo de la fantasía, jugar a dar soluciones al personaje. Esto permite desarrollar el ejercicio de explicitar, construir nuevos recorridos de respuesta desde el ámbito de la creación, teniendo como base el fundamento del conocimiento adquirido (dado por el primer momento de la práctica) pero ensayando caminos nuevos de encuentro y diálogo con lo diferente.

#### **Unidad 4: Eje Trabajo Social y perspectiva francesa**

#### **PRACTICA 4 OBSTACULO EPISTEMOLÓGICO Y CRÍTICA DEL HUMANISMO EN TRABAJO SOCIAL**

Sentido del aprendizaje: el metadiálogo

Educar para la reflexión y la aplicación. Prácticas de significación. De árboles de conceptos

Mediación con la cultura literaria: En el capítulo 17, Desenlace, el autor nos cuenta en detalle cómo harán los conquistadores para salir del desierto, que, ahora inundado a pesar de la resistencia indígena, acabó por apresarlos en su propia conquista. *Alrededor de la duna extendíase una niebla tan espesa que los primeros rayos del sol no podían atravesarla. No se veía a cuatro pasos de distancia y las ramas de los árboles estaban anegadas en estos espesos vapores.*

—¡Decididamente tenemos el santo de espaldas! —exclamó el cabo.

—¡Estoy casi convencido de ello! —respondió el señor François.

*Sin embargo, había la esperanza de que cuando el sol adquiriera fuerza las brumas acabarían por disiparse y la vista podría explayarse sobre toda la extensión del Melrir.*

*No había más remedio que tener paciencia y economizar las provisiones, que ya no había medio de renovar. En cuanto a la sed, lo que sobraba era agua, buena o mala, con que apagarla.*

Secuencia didáctica:

- Primer momento: trabajen en pequeños grupos, y decidan cómo terminará el final de la obra, si Uds. hubieran tenido que modificarle el desenlace al autor. Graben su producción en un audio y compartan el hipervínculo en el Foro de la cátedra 📖👏
- Segundo momento: Busquen en la plataforma educativa las diferentes combinaciones de equipos de trabajo que hemos realizado, y construya con el nuevo grupo un hipertexto acerca de las prácticas realizadas en las unidades 1 a 4, acerca de los debates actuales del Trabajo Social.

- Tercer momento:  concurra a la clase presencial plenaria, para participar de la construcción conjunta-consensuada del árbol de conceptos más relevantes, que podamos destacar, en relación a las prácticas realizadas en torno a la situación actual del TS, y así, esbozar algunas conclusiones, para seguir trabajando en el futuro.

Evaluación-autoevaluación: este momento de interacción continua, busca colaborar y trabajar en el fortalecimiento de las capacidades discursivas, tanto de los estudiantes como de los docentes. El establecimiento de pautas comunicativas específicas para participar en un plenario, fortalecerá el ejercicio de la escucha y la probable acción de refutación, siempre fundamentada. Se tratará de descubrir al otro, a partir del trabajo previo en las prácticas anteriores, donde se ejercita la tolerancia, la presencia de la alteridad como parte de la comunicación humana y no como un obstáculo.

**Objetivo final de las prácticas:** lograr prácticas de significado que puedan desarrollar posiciones actitudinales críticas, a partir de fundamentos, en los estudiantes. El planteo de preguntas evita trabajar sobre certezas. Es una de las formas privilegiadas de interlocución.

La mediación con la cultura literaria busca interpelar al conocimiento a partir de variaciones contextuales, para reinterpretar el significado de los términos y desde allí construir nuevas estructuras conceptuales, convencidos de que “la trama íntima de la productividad pedagógica es la productividad discursiva”.

Cooperar- reflexionar- explicitar y construir metadiálogos son estrategias de vinculación que despojan los intereses personales, las ideas preconcebidas del otro y de la profesión, para pasar a centrarse en la tarea. Este cambio de mirada de “quien dice lo que se dice” a “qué decimos juntos”, buscar evitar el prejuicio, ejercitar el trabajo en equipo en acto y minimizar las individualidades. Todas ellas son, además, actitudes esperables en la formación ética y humana del Trabajador Social.

## 7. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Los criterios de evaluación de la materia se configuran como un elemento más del proceso de aprendizaje.

En este sentido, las instancias de evaluación son en cuanto al proceso de aprendizaje y de acreditación al finalizar el trabajo.

Para poder llevar a cabo la evaluación de proceso resulta importante explicitar y comunicar a los estudiantes como será esa modalidad de evaluación, y que esta los acompañará durante todo el desarrollo de los temas del programa.

Un proceso de enseñanza basado en la multiplicidad de voces, gracias a la dinámica grupal para la producción de conocimiento, se corresponde con un trabajo de evaluación donde la multiplicidad de voces, también se siga practicando.

Creemos que establecer condiciones de acreditación en proceso han favorecido el desarrollo de una propuesta académica disruptiva, aun en una pequeña muestra, dentro de las opciones clásicas y hegemónicas de la institución.

La autoevaluación permanente del equipo de cátedra, colabora en establecer prácticas de enseñanza y evaluación reflexionadas y consensuadas, antes de implementarlas.

En este sentido, tomo las palabras de Del Vecchio cuando, analizando las representaciones sociales en la educación superior, nos dice que “lo validante y validado es una conjunción de qué se sabe, qué se cree, qué se interpreta y cómo se hace/actúa”.

La necesidad de pensar una alternativa a las formas de evaluación habituales de la tarea docente, se precipitó, además, por la reconfiguración obligada que nos solicitó el trabajo en contextos de enseñanza, en tiempos de pandemia.

La experiencia de la bomidalidad para la enseñanza, ayudó a migrar del concepto de acreditación al de evaluación, lo que trasciende el concepto de certificación al final del recorrido docente, para centrarse en el proceso.

Repensar la evaluación en términos de proceso, significó redefinir: qué contenidos se evalúan, sobre qué trabajo cognitivo, qué se solicitará a los estudiantes y cómo se solicitará, con qué instrumentos, como se calificará, cómo se devolverá dicha calificación.

Esto requiere del docente estar más pendiente y acompañar concretamente el proceso de descubrimiento, acceso, reflexión, formulación, y explicitación de los contenidos aprehendidos, y a los estudiantes, a consensuar permanentemente con su docente que se reconfigura entonces en un guía para la adquisición de aprendizajes.

Tradicionalmente, Ir a la Universidad implicó aprender aquello elegido. La presencialidad, ponía en el plano de lo concreto, lo abstracto de ser estudiante universitario y el estudiante debía acomodarse a esa situación.

Generalmente, los docentes daban consignas para trabajar en grupo, en función del texto base que debía estar leído antes del trabajo en clase. Las instancias de aprendizaje solo relacionaban la presencia áulica del docente y el manejo de los textos (tanto dentro como fuera del aula), acompañados por guía de preguntas para acompañar la lectura del texto, que podía ser en el aula misma o en domicilio, uniformando una modalidad de “dar clases”.

La modalidad de aprendizaje en grupo, fue una característica de las carreras humanísticas, y pasó a burocratizarse, ya que se repetía como metodología de trabajo en todas las materias, y se lo ponderaba como la mejor manera de dar clases, pero el problema que presentaba es que la responsabilidad de la conducción del tema de estudio recaía muchas veces en el estudiante y no en el docente.

No se contemplaban las maneras de conocer y aprehender los conceptos teóricos y se estaba muy lejos de pensarlo como un proceso, como una construcción categorial, como una representación de las experiencias.

En esta propuesta de enseñanza, la evaluación tendrá en cuenta (basado en los desarrollos de Bruner) que la acción de enseñar-aprender obedece a un conjunto de reglas para conservar acontecimientos: enactiva, icónica o simbólica. La información ingresa en el sistema cognitivo como clases ya establecidas o por construir (categorización de la experiencia que se encuentra en la base de construcción de conceptos) y otorga al lenguaje un papel central a través de la interacción comunicativa.

Siguiendo nuevamente a Bruner, estoy convencida de que la dimensión biológica del hombre no dirige la acción o la experiencia del hombre social, sino que la cultura impone límites instrumentales, uno de ellos es el lenguaje.

El entorno cultural guía la construcción del mundo, categorizándolo y estableciendo sistemas de jerarquías y prioridades particulares

En este sentido el APRENDIZAJE está inmerso en un mundo socio cultural. El mundo es un mundo con sentido, por lo tanto, la búsqueda sistemática de conocimiento es por la vía del pensamiento lógico científico, y al mismo tiempo, por la vía del pensamiento narrativo.

Ambas modalidades de pensamiento son complementarias y les otorgan sentido a las experiencias humanas, construyendo espacios de ENTREAPRENDERSE.

Esta propuesta de evaluación tiene como base la adquisición de conocimiento, respetando las formas de descubrimiento (constructivismo cognitivista), los procesos de

enculturación (modelo inductivo hermenéutico). La interacción comunicativa es, por lo tanto, la fuente desde donde se construye el conocimiento.

Por último, en el actual contexto educativo no se puede dejar de relacionar estos procesos con el uso de la tecnología, y en este sentido, es necesario mirar no solo las formas de su implementación, sino también los resultados de la complementación con ella.

Al respecto, quedará por evaluar a futuro:

- ✓ Los efectos producidos por la tecnología, o sea, si pueden re-definir y mejorar el rendimiento, cuando los estudiantes trabajan en colaboración con las tecnologías inteligentes.
- ✓ Su papel como parte del proceso cognitivo, si resultará favorable, dejando residuos cognitivos, y dotando a las personas de habilidades y estrategias de pensamiento.
- ✓ La apropiación de un diseño tecnológico, que deberá tener en cuenta los entornos culturales particulares.
- ✓ La responsabilidad en su uso, la reflexión de la ética en su elección y la presencia ineludible de un proceso de enseñanza que acompañe.

Para terminar esta propuesta de evaluación es necesario y urgente resignificar la figura pasada de moda del estudiante pasivo y proyectarlo como un mediador de aprendizaje.

Las relaciones con la tecnología han teñido el proceso vital de las personas, no solo en el ámbito del conocimiento, sino también en sus relaciones interpersonales. Vital tarea tendrá la psicología para otorgarnos luz acerca de los procesos subjetivos que esta pandemia ha desatado.

Particularmente la psicología de la educación seguramente tendrá mucho que decirnos de este proceso vivido.

La relación cara a cara se ha cambiado por la relación pantalla a pantalla, y nos ha encontrado – sobre todo a los docentes de años de experiencia- con el desafío de aprender un lenguaje nuevo, sentimientos nuevos virtualizados, formas de enseñar a distancia, formas de acreditar aprendizaje, también nuevos.

La educación a distancia ha cambiado los paradigmas de enseñar-aprender: generalmente usada para la enseñanza de adultos, ya no hablaríamos de “pedagogía” sino de “androgogía”

Por eso debería ser un proceso que:

- Sea relevante, o sea basados en las necesidades del educando.
- Sea Interactivo, dando un rol protagónico al educando.
- Sea Contextual, debe adaptarse al ambiente en que las personas están, ejercen su vida.
- Sea Desafiante, debe ser una actividad demandante, sacando el confort al estudiante



- Sea Social, la interacción debe ser fundamental, a pesar del uso de la relación pantalla-pantalla
- Sea práctica, debe aplicar actividades, no solo ofrecer contenido teórico.
- Sea espaciada, enmarcando las actividades en un tiempo determinado

## 8. PROPUESTA PARA LA VINCULACIÓN UNIVERSITARIA

### 8.1.- Del soy al somos: los procesos de inclusión son colectivos

#### **Fundamentos:**

Extensión- Extender las manos de la universidad, entrecomunicarnos. Una “pequeña historia” como nos dice Prieto Castillo. un impulso más a la mirada pedagógica, del interaprendizaje, de la tarea de siempre promover la dignidad, de colaborar en su construcción.

Desde la perspectiva de la inclusión, las redes humanizan, las redes de la comunicación entonces, humanizan el diálogo entre todos los actores: sociedad, estudiantes, docentes, gestión. Pero las formas de comunicar la inclusión se ejercen, no solo se enuncian en discursos.

Si apostamos a que “Lo comunicacional es un elemento integrador de estrategias y acciones de relación interna y externa a la institución” (Prieto Castillo), la comunicación, como proceso de diálogo, implica la participación activa de los sujetos implicados en él y no sólo la recepción pasiva de ciertas acciones o aplicaciones de conocimiento académico. (Barrios Gabriela y otros UN Salta) El trabajo por la inclusión requiere, además, pasar de la proyección a la acción, a la concreción de tareas que permitan acercar a determinada realidad una alternativa de transformación. Dejemos planteado aquí lo difícil que resulta para un quehacer educativo tradicional, pasar de la extensión a la intervención, pero nuestra realidad social y educativa nos pide compromiso, y esto solo sucede si se realizan acciones concretas.

Trabajar el eje de la inclusión, en términos de discapacidad, merece ser pensado y accionado desde esta perspectiva de extensión.

Es en la trama de la vida de la sociedad donde adquiere sentido la llamada extensión, y ello no sucede si ésta se realiza desde una lejanía, donde solo predomina la mirada sujeta sólo a la dimensión del extensionista; ya que esta posición no permite trascender los muros de la academia. Trabajar por la inclusión, es recuperar las pequeñas historias, y allí está la clave para pasar por la intervención, la participación, el encuentro con la gente, y el trabajo codo a codo con ella.

Volviendo a Prieto Castillo, la extensión así entendida, demanda una clara posición de los actores, sabiendo de antemano, que su acción con la comunidad no será nunca objetiva, ni desprovista de ideología, es decir, de una cosmovisión determinada, acerca de lo que se va a proponer. “Nuestra participación en ámbitos como los aquí descritos, implica posicionarnos como educadores, y no sólo como docentes, educadores que realizan una práctica política, una práctica de construcción

colectiva de conocimientos, de intercambios que propician la elaboración de significaciones también colectivas y una práctica dialógica que preserva”. “Comunicación en y desde la Universidad respetando los saberes y cultura de los grupos sociales. Educadores que comparten sus saberes y cooperan con la comunidad en la construcción de otros y nuevos saberes, desde los acontecimientos cotidianos, desde las necesidades propias de la comunidad, desde las acciones que se proyectan con intencionalidad educativa, propiciando con ello, mejoras en la calidad de vida de las personas”

El desafío entonces es a pensar en ejes extensionistas que promuevan a las personas con las que trabajaremos, desdibujando si se quiere, nuestro protagonismo. Si eso logramos, entonces habremos construido una “pequeña historia” entrecomunicada.

### **Acciones:**

“Garantizar y poner en acto el derecho a la educación de las personas con discapacidad, requiere de una nueva y diversificada formación docente que posibilite la comprensión y la intervención activa ante situaciones áulicas, que demandan nuevos posicionamientos y nuevas estrategias pedagógicas a partir de los cambios de escenarios que se están produciendo en la universidad y en la que todos estamos inmersos.” (Reznik, 2012).

Partimos de la convicción que el derecho a la educación es un derecho humano fundamental, que no se condiciona a las particularidades de las personas. Cada historia de vida cuenta con distintos elementos que la configuran, tal como es, y esto es una riqueza y no una debilidad.

Desde la Ley Nacional de Educación 26378 se establece que el Estado debe reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación, sin realizar discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades. Debe dar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. En este sentido, el objetivo es desarrollar el potencial humano con dignidad y autoestima, reforzando así el respeto por los derechos humanos. Desarrollar la personalidad, así como sus aptitudes mentales y físicas. Y hacer que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Desde este discurso el Estado debe asegurar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, que puedan acceder a una educación de todos los niveles de manera inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás. Que se hagan ajustes razonables acordes a sus necesidades y que se preste todo el apoyo necesario en el marco de un sistema general de educación.

Durante los últimos años, el ámbito universitario ha establecido diversas estrategias para integrar a los estudiantes con discapacidad intelectual, pero sus acciones suelen ser generalizadas, uniformes, en el marco de ciertas propuestas pedagógicas repetitivas: talleres de tutorías

docentes, clases acondicionadas en formatos virtuales, sistemas de ayuda para transitar el espacio áulico, direcciones administrativas exclusivas para dicha población.

Un cambio de perspectiva y una acción concreta hacia el ejercicio efectivo de la inclusión, requiere poder trabajar con las personas que presentan una discapacidad dentro del ámbito universitario, con el resto de la comunidad educativa, para que las demás personas que conviven con ellos en este ámbito, puedan comprender qué sienten, qué desean, cuáles son sus limitaciones y sobretodo, cuáles son sus fortalezas.

Por ello, se propone en este proyecto, la conformación de talleres interactivos entre toda la comunidad universitaria, para que podamos todos poner en nuestra voz, qué pensamos y sentimos con ellos, cuando compartimos espacios comunes.

El desafío consiste en considerar en los planes, programas y proyectos de formación de cada universidad las necesidades, motivaciones y metas de las personas con discapacidad e integrar las políticas a sus reales condiciones de desarrollo personal, social, académico, vocacional y profesional. La concepción de discapacidad y su abordaje debe y tiene que formar parte de la planificación, diseño, aplicación y seguimiento de las políticas de inclusión y atención a la diversidad, de las personas con discapacidad.

Estas estrategias podrían ser entre otras: proporcionar al profesorado, personal en general, y estudiantes, información y orientación sobre temas relacionados con la discapacidad, promover medidas técnicas de adaptaciones específicas, de acompañamiento y asesoramiento académico, que facilite la comunicación y el aprendizaje; así como el estudio y la valoración de los problemas de accesibilidad. Por otra parte, sensibilizar a la comunidad universitaria y organizar grupos de voluntariado que apoyen a esta población, en su formación profesional, a partir de las demandas que los estudiantes con discapacidad realicen.

### **Sentidos:**

Para incluir, las adaptaciones las debe realizar toda la comunidad universitaria, y establecerlas dependiendo de las necesidades educativas que solicite el estudiante con discapacidad intelectual.

Estas necesidades son específicas de cada persona y variarán dependiendo de las características personales del estudiante, la titulación que esté desarrollando y su situación actual, entre otros factores.

El conocimiento previo de la persona y sus circunstancias actuales, permitirá establecer el tipo de adaptaciones y recursos más adecuados que esta necesite, las cuales se deberán expresar en términos positivos, desde las capacidades y cualidades del estudiante.

La guía de Adaptaciones en la Universidad de la Red SAPDU (Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad) nos propone algunas recomendaciones en la atención del alumnado con necesidades educativas:

1. No se debe identificar en el aula al estudiante con necesidades educativas, salvo que tengamos autorización del mismo para informar a sus compañeros.
2. Se ha de proporcionar al inicio del curso la programación de la asignatura, el horario de las tutorías, los periodos establecidos para entrega de trabajos, las fechas de exámenes y cualquier otra información relevante.
3. Utilizar las tutorías como una estrategia educativa de apoyo al proceso formativo y de integración en la universidad. Las tutorías le permitirán al profesorado identificar las dificultades referentes a las asignaturas, clarificar conceptos, resolver dudas, ampliar contenidos, así como promover un seguimiento más exhaustivo para comprobar cuál es la evolución del alumnado y las posibles modificaciones metodológicas del programa en función de las dificultades surgidas.
4. Al principio del curso es conveniente que se pongan en contacto el estudiante y el/la docente para afrontar las dificultades específicas en el aprendizaje y así promover una metodología adecuada.
5. Utilizar las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (correo electrónico, campus virtual, foros, etc...) para intercambiar dudas, información u otras cuestiones relacionadas con la materia.
6. Se debe consultar e informar al alumnado de los servicios y recursos disponibles en la Universidad para estudiantes con necesidades educativas.

La necesidad de hacer llegar esta información a la mayor cantidad de personas posibles, promueve una inclusión efectiva, ya que toda la comunidad universitaria comprenderá la importancia de que las personas con discapacidad, necesitan estar al tanto de las oportunidades que ofrece la Universidad, tanto como todos los demás.

Todos hemos sentido en algún momento que hay obstáculos al momento de decidir formarnos en lo que se anhela y requerimos elementos de apoyo para comenzar a formar un futuro. Las personas con discapacidad comparten estos mismos trayectos.

### **Actores:**

Este proyecto de entrecomunicación estará codirigido por los estudiantes y docentes de la cátedra Epistemología de las Ciencias Sociales de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, estará dirigido a toda la comunidad universitaria, poniendo énfasis en las personas que no poseen una discapacidad.

El objetivo central es que la comunidad universitaria escuche las necesidades de las personas con discapacidad, para que juntos podamos trazar estrategias de interaprendizaje.

### **Saberes que se ponen en diálogo:**

La discapacidad no ha escapado al desarrollo histórico del concepto de enfermar, de lo normal y lo patológico. Desde una concepción biomédica, arraigada durante siglos se ha visto a las personas con discapacidad, como alguien que padece una enfermedad y que, por ende, requiere ser curado o rehabilitado, buscando su retorno a la normalidad.

Algunas concepciones más integradoras establecen que la discapacidad se relaciona con el medio, ubicando a las personas con discapacidad, en una desventaja, por el lugar que ocupan dentro de la sociedad. Si bien estas concepciones le dan importancia a los contextos ambientales, que pueden influir positiva o negativamente en la situación de estas personas, sus acciones suelen limitarse a la integración social, desarrollando medidas que acompañan la recuperación médica, realizando una adaptación del ambiente para que puedan funcionar mejor.

Finalmente, luego de las declaraciones realizadas por la OPS/OMS en donde se definió a la discapacidad como una condición (ver sus dos declaraciones CIF/CIE), estableciendo un modelo centrado en derechos, actualmente se busca como eje principal, ya no la recuperación, ni la integración, sino la inclusión de las personas con discapacidad. Esto implica que es la sociedad la que debe procurar tornarse accesible, liberarse de barreras físicas y mentales, para aceptar el concepto de diferencia. Este modelo trabaja desde la accesibilidad de servicios y recursos, pero centrados en las necesidades y derechos que expresan las personas con discapacidad. El eje central es que las diferentes propuestas que se realicen, los tengan como protagonistas, con el objetivo de que puedan avanzar dentro de la sociedad, sin distinción de la condición que padecen. La promoción de la autonomía de las personas con discapacidad, surge de espacios en los que puede convivir la diferencia, las habilidades y debilidades, que tenemos todos, en un sistema de relación de iguales.

### **Posibles resultados:**

Se espera que, en el entrecamarse, el recurso de los vínculos con el entorno cercano, facilite el desarrollo de acciones que permitan avanzar y proyectar hacia un entorno académico inclusivo.

Los proyectos de extensión con una perspectiva de comunicación, refuerzan el enfoque bio-psico-social de la discapacidad, desde una perspectiva universal de los derechos humanos, centrados en el contexto real en el cual se vive.

Las mayores barreras que se imponen, son aquellas que visibilizan dificultades ideológicas y tal vez son más paralizantes, que aquellas derivadas de la falta de accesibilidad.

Hoy las personas con discapacidad tienen reconocido su derecho a acceder a la universidad, escrito en una ley, pero no se observa una gran proporción de personas que ingresen y que finalizan esta etapa universitaria.

Para que la ley escrita sea fiable, nuestro objetivo fue dar a conocer/conocernos, en un diálogo entre pares, a fin de que surjan distintas acciones que desde la UNLP pueden entreconstruir-entrecompartir-entrepaticipar, para una comunidad universitaria inclusiva.

### **Bibliografía:**

- (CIE) Clasificación Internacional de Enfermedades 10° CIE (10° REVISION). 2002  
[https://www.sssalud.gob.ar/hospitales/archivos/cie\\_10\\_revi.pdf](https://www.sssalud.gob.ar/hospitales/archivos/cie_10_revi.pdf)
- (CIF) Clasificación Internacional del funcionamiento de la Discapacidad y la salud. OPS/OMS. 2001  
[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445\\_spa.pdf;sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;sequence=1)
- Comisión Universitaria de Discapacidad <http://www.cud.unlp.edu.ar/>
- Freire, P. Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faudez
- Freire, P. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI editores
- Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad. Guía de adaptaciones en la universidad ISBN: 978-84-697-4869-5
- Ley 26378 de Educación Nacional.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>
- Mischia, B.S. (2014). Derecho a la Educación Universitaria de personas con discapacidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8(1), 25-33
- Prieto Castillo. La comunicación en y desde la Universidad. Texto base. Unidad 6 Especialización en Docencia Universitaria. U. de Cuyo
- Revista mexicana de orientación educativa. Integración de los Estudiantes con Discapacidad en las Aulas universitarias. Vol.8 no.20 México 2011. ISSN 1665-7527

## 9. PROPUESTA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

### **9.1.- El rol de los docentes de cátedra en la inclusión universitaria del estudiante ingresante. Proyecto de investigación acción en la Cátedra Epistemología de las Ciencias Sociales. Facultad de Trabajo Social. UNLP (2023-2024)**

#### **Problema de la investigación:**

¿Cuáles son los elementos de la práctica docente que están presentes o ausentes, en el equipo de cátedra, para lograr una inclusión efectiva (acceso-permanencia-egreso) en los estudiantes ingresantes?

#### **Referente empírico:**

Este diseño de investigación se llevará a cabo en la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Trabajo Social, dentro de la cátedra Epistemología de las ciencias sociales, que se ubica en el primer año de la carrera. Está dirigido a todos los docentes que forman parte de la misma, sin incluir al profesor titular y al adjunto, quienes coordinarán esta investigación.

#### **Propósitos:**

La preocupación por el discurso de los docentes universitarios acerca de las estrategias de inclusión educativa que utilizan para lograr que sus estudiantes permanezcan activos como tales, y las prácticas efectivas, puede generar una distancia necesaria de abordar.

El hecho de haber tomado como referente empírico a los docentes de una cátedra que se ubica al ingreso de la carrera, tiene como objetivo, enfocar la mirada hacia aquellas prácticas habituales que despliegan ante el problema de la retención, problemática presente particularmente en todas las cátedras de primer año. A su vez, los unifica como universo de estudio, para poder concentrar la propuesta de indagación en las prácticas efectivas, acercando el discurso ya desarrollado e

incorporado, a las estrategias que despliegan o no, para sostener el acceso, la permanencia y el egreso de estos estudiantes en la vida universitaria.

La reflexión sobre la propia práctica, como investigadores investigados, a partir de los elementos de la investigación acción, colaborará en la promoción de acciones concretas, y podrá reflejar en qué medida participan como docentes para una inclusión efectiva en la vida universitaria de los estudiantes ingresantes.

El interés social de este proyecto es, poner a disposición de las autoridades, la información resultante para ampliar la mirada y las acciones concretas sobre la problemática del desgranamiento al ingreso, y dotar de sentido a las estadísticas cuantitativas que se suelen llevar sobre esta población estudiantil, que no se agota en su perfil socio económico.

También se pondrá a disposición de los docentes de otras cátedras de primer año de la Facultad, para buscar que sean agentes replicadores de las acciones concretas para fomentar un ambiente de efectiva inclusión educativa.

### **Enfoque epistemológico:**

La perspectiva teórica que sustenta la presente propuesta es la pedagogía crítica en educación y la defensa de los derechos humanos, que se encuentra basada en la tradición epistemológica de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt).

La base ideal de dicha propuesta es el interés por crear una sociedad más justa y en empoderar a las personas para que estén en una posición de mayor control sobre sus vidas. En este caso, será el resultado de la investigación el que empodere a los docentes con nuevos elementos para llevar adelante su práctica, pero también a los estudiantes que puedan tener problemas para permanecer en el proyecto educativo universitario.

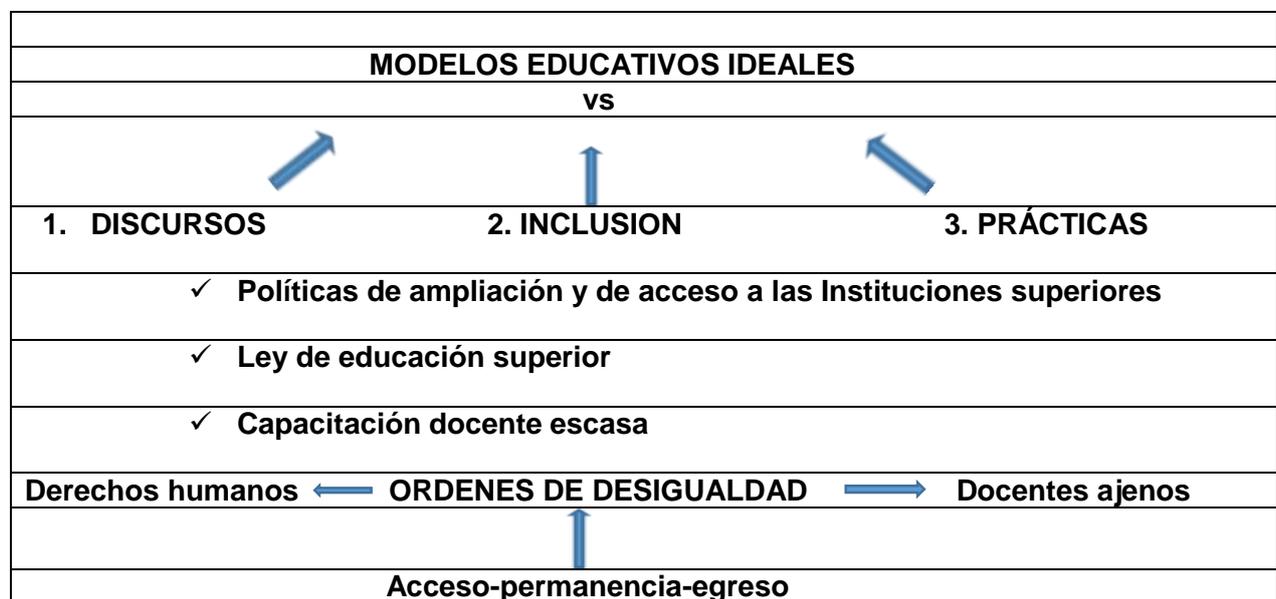
En América Latina esta propuesta epistemológica ha sido recepcionada por Paulo Freire, quien la ubicó en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el contexto de la educación popular, pero que puede ser llevado al campo de la educación formal. Su mayor propósito fue, que, a partir de los elementos liberadores de la educación como un medio, se pudiera trabajar en el empoderamiento de las personas no alfabetizadas y lograr a través de ello, superar su opresión, que era considerada una opresión de clase.

En el ámbito universitario, el objetivo será desarrollar una conciencia crítica en los docentes y también en los estudiantes, promoviendo a partir de una acción social concreta –en este caso una práctica educativa concreta- la superación de estructuras opresivas, la que, en el contexto que nos ocupa, está operada por la institución universitaria y su desinterés por las problemáticas particulares de sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, la educación en derechos humanos, es una consecuencia directa, y un ejercicio de la política entendida en el más amplio de los sentidos.

Una pedagogía crítica, trabaja para la emancipación, tanto de los docentes oprimidos por prácticas pedagógicas repetitivas, como por los estudiantes que no puede sostener una inclusión educativa universitaria porque otros aspectos de su vida restringen estas opciones. A partir de un discernimiento racional y reflexivo acerca de aquellos mecanismos que restringen nuestras opciones, se pueden crear nuevos contextos.

**Marco teórico y marco conceptual de referencia:**



La educación universitaria contemporánea enfrenta un doble desafío: ser inclusiva y de calidad. Este postulado, de amplio consenso entre actores de los sistemas educativos universitarios de varias regiones del mundo interpela, a distintos niveles, los modos de ser y hacer educación, particularmente a las experiencias educativas que se desarrollan como prácticas efectivas, en este caso, en el espacio áulico concreto.

La conceptualización de ambos aspectos, inclusión y calidad, como dimensiones del ejercicio de los derechos humanos, y en el marco del derecho a la educación, se garantizan en la medida en que se consideren, tal como expresó Tomasevski (2004), las cuatro A: Asequibilidad (existencia de escuelas o instituciones educativas que cubran la totalidad de la población), Accesibilidad (favorecer que **todos tengan la oportunidad de** estar en la escuela), Aceptabilidad (la experiencia educativa tiene que ser adecuada culturalmente y de buena calidad, aceptables por

los titulares del derecho: alumnos y padres) y Adaptabilidad (la experiencia educativa debe adecuarse a los cambios de la sociedad).

En tal sentido, diversos Estados y organismos internacionales han situado la cuestión de la inclusión educativa en el centro de sus lineamientos programáticos. La UNESCO ha definido la educación inclusiva como: "(...) el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades (...) Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los alumnos según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular, educar a todos" (en: Mancebo, 2012:70)<sup>7</sup>

La relación entre educación e inclusión/exclusión es un proceso complejo y dinámico que puede comprenderse desde dos perspectivas. Una primera perspectiva, retrospectiva, que explica las respuestas generadas en el siglo pasado desde el sistema educativo frente a situaciones de inequidad y que remite a la necesidad de "dar a todos lo mismo", lo que significa, a grosso modo, ofrecer "igualdad de oportunidades" de acceso a la educación. Una segunda perspectiva, que postula la necesidad de "dar a cada uno según sus necesidades, es decir dar diferente (y posiblemente más) a quien es diferente (y posiblemente tiene menos)" (Aguerrondo, 2008:69), asegurando iguales niveles de calidad para todos.

En tal sentido la exclusión educativa puede reconocerse desde dos facetas: una tradicional, que se mide por la cantidad de niños y adolescentes fuera de las instituciones educativas, y otra que se mide por el déficit en la calidad educativa respecto de algunas de las siguientes etapas o del conjunto: ingreso, permanencia y egreso. Esto último se vincula con el hecho de que estar escolarizado no implica estar avanzado o acorde a los niveles de aprendizaje, ya que uno de los mecanismos a través de los cuales el sistema educativo genera segmentación social es la marginación por inclusión, es decir, favorecer la permanencia de los sujetos en el ámbito formal del sistema educativo, sin lograr adquirir habilidades básicas (Gentili, 2011; Braslavsky, 1985).

Garantizar el ejercicio del derecho a la educación implica, acordar y diseñar estrategias para que los sujetos ingresen, permanezcan y egresen de una institución educativa. Por ello no se habla de inclusión solamente en el sentido de "tener un lugar en una institución" (cuestión relevante, por cierto) sino también, en el sentido de que las instituciones sean capaces de alojar colectiva y subjetivamente a todos. La inclusión se concibe entonces como un conjunto de procesos orientados a eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes; barreras que, al igual que los recursos para reducirlas, se encuentran presentes en todos los ámbitos y estructuras del sistema educativo: aula, instituciones, políticas (Booth y Ainscow, 2000:10).

En este mismo sentido, el ejercicio docente puede aportar mucho a la inclusión efectiva, o la reproducción inerte de su discurso, si dentro de sus prácticas no logra trascender la defensa conceptual de la inclusión educativa, con la que, obviamente todos estaremos de acuerdo, por prácticas pedagógicas que refuercen fácticamente esa inclusión, favoreciendo ejercicios emancipadores de inclusión, con todos los estudiantes de su clase.

Para dar cuenta del proceso teórico que ha construido las bases epistemológicas del presente proyecto de investigación, se señalan a continuación, los conceptos clave a partir de los cuales se trabajará en el apartado metodológico:

**INCLUSION:** La Inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo, y todos los órdenes sociales.

En nuestros contextos latinoamericanos, es preciso definirla unida al concepto de desigualdad, dada nuestra realidad social. Existen diversos órdenes de desigualdad con relación a la educación superior. Más allá de las inequidades que se originan en las sucesivas exclusiones operadas en los niveles anteriores y que hacen que la igualación de las oportunidades escolares no necesariamente conduzca a la igualación de las oportunidades sociales (Bartoluci, 1994), un primer orden de desigualdades puede ubicarse en el acceso a las instituciones superiores y otro, frecuentemente subestimado, se localiza en el tramo de permanencia y egreso. Por fin, un tercer orden de desigualdades opera como consecuencia de las dispares inserciones que se dan en el mundo del trabajo, las cuales pueden vincularse tanto a factores sociales o étnico-raciales, como ligarse a las distintas oportunidades que genera la segmentación institucional.

**PRÁCTICAS DOCENTES:** La práctica docente se concibe, según Fierro et al. (1999), como una praxis social, objetiva e intencionada, cargada de significados, de acciones y de saberes, ella se establece para desarrollar los procesos educativos en donde participan fundamentalmente los maestros y los alumnos en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en dicho proceso. La docencia implica la relación entre personas. Docentes y estudiantes se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado que la institución, en el marco de un plan de enseñanza que propone, para el desarrollo de las nuevas generaciones de colegas, a través de una intervención sistemática y planificada. La función del docente está estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana y que van conformando la marcha de la sociedad.

“El quehacer del maestro se desarrolla en un marco institucional [...]. La escuela es, de hecho, el lugar privilegiado de la formación permanente del maestro una vez que ha concluido sus estudios. El trabajo del maestro está intrínsecamente conectado con un conjunto de valores tanto

personales como sociales e institucionales, ya que la educación como proceso intencional de formación de personas lleva implícitamente una orientación hacia el logro de determinados propósitos que apuntan a la formación de un determinado tipo de hombre y construir un determinado modelo de sociedad” (1999, pp. 22-23).

**AUTOEVALUACIÓN:** Nos dice Daniel Prieto Castillo “Es pedagógica aquella mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir promover en los otros la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos”.

En una institución educativa, cuya intencionalidad es la transmisión de la cultura, hay muchos actores que, en algún momento, cumplen la función del mediador, el que cuestiona nuestro presente, el que nos pone frente a lo enigmático.

La mediación, así entendida, cambia la concepción que se tenía de los actores de la educación, docente, alumno, directivos, quienes en un interjuego permanente dan vida a una institución educativa. Resulta interesante, en este orden de ideas; analizar ese interjuego desde el lugar de cada uno de ellos y tener así una idea más acabada de su rol en la mediación.

Desde el lugar del docente, la mediación permite realizar la evaluación y la autoevaluación, consiguiendo a partir de dicho proceso, revisar sus prácticas frente a los estudiantes.

La mediación es una tarea de interacción en la que es importante la actitud del docente, quien se constituye en un mediador cultural, puesto que continúa ampliando las acciones o situaciones que anteriormente el alumno recibió de su medio. La cultura aporta un código de interpretación que permite la construcción de sentidos y significados, muchas veces, transmitido en forma inconsciente. Por otra parte, el docente adquiere un significado simbólico cuando ante la sociedad asume el rol que la cultura le asigna: cumple con el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y se constituye en el mediador de la didáctica cognitiva y lo hace conscientemente y con intencionalidad.

**DISCURSOS:** Las instituciones educativas trabajan con el discurso, básicamente con el discurso verbal. A pesar de ello, muchos estudios han mostrado que, luego de años de educación formal, la mayor parte de los estudiantes tiene dificultades para expresarse con fluidez. Una integración coherente de los campos de la comunicación y la educación puede ser la clave para un desarrollo integral de la capacidad comunicativa de los estudiantes, sobre todo cuando se trata de incorporar nuevas visiones y conceptualizaciones, como podría ser el caso de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad, en el mismo espacio áulico.

Daniel Prieto Castillo, utiliza el concepto de mutilación discursiva para referirse a aquellas prácticas que, generalmente de modo inconsciente por parte de quienes las realizan, impiden en los estudiantes el desarrollo de recursos de expresión y de comunicación. "La mutilación

discursiva deja a los niños (y a los jóvenes) a merced de los medios, sin que los preparemos para ellos ni les demos oportunidad de desarrollar sus propios recursos de comunicación". En este sentido, considera que para evitar ese vacío que está dejando la educación, es fundamental favorecer la práctica discursiva de los estudiantes, a través del trabajo con la palabra tanto en relación con el mejoramiento de la estructura, como con el logro de la belleza expresiva.

Este ejercicio debería ser constante pero también cotidiano, incorporando nuevas miradas y concepciones acerca de la realidad social que viven todos los integrantes de la comunidad educativa, y en ello, la figura de los docentes parece central.

**LEY DE EDUCACION SUPERIOR:** En cuanto a las políticas del Estado referidas a la inclusión educativa, consideraremos dos períodos. El primero es el que coincide con la sanción de la Ley Federal de Educación y la implementación del Plan Social Educativo, acciones que comienzan en el año 1993 y se extienden con continuidad hasta el año 2000. El segundo período, es el que se inicia a partir del año 2003. En este pueden encontrarse algunas rupturas respecto de la política anterior, dado que se propuso un cambio de signo en la política educativa referida a la inclusión. La acción más fuerte en este sentido, fue la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006. Esta Ley, que reemplaza a la Ley Federal de Educación, se sanciona junto con otras leyes que proponen cambios sustantivos al sistema educativo.

**ORDENES DE DESIGUALDAD:** Los ejes de desigualdad pueden ser identificados por etnia, edad, género y territorio. En nuestro contexto latinoamericano son variables a considerar, ya que muchas personas suelen convivir desde siempre con ellos, desde un vínculo constante, condicionando las maneras de relacionarse de las personas en todos los aspectos de su vida, incluido el ámbito educativo. Las miradas deficitarias o barreras del territorio, de edad y/o incluso de salud, dificultan sus oportunidades en educación y/o laborales, la búsqueda de apoyo económico, por parte de la política pública, también pone dificultades en el sistema social.

**DERECHOS HUMANOS:** La educación, como sistema integrante de la sociedad y reflejo de ella, no puede permanecer ajena al cambio de escenario y está obligada a renovarse para dar respuesta a los desafíos que la sociedad del siglo XXI está experimentando. Una mirada reflexiva y crítica sobre el concepto de los Derechos humanos y la educación inclusiva, requiere repensar los procesos de Investigación y la docencia universitaria, como ejes centrales para generar espacios de debate sobre la problemática, dada la necesidad de que la docencia se nutra de la investigación educativa.

Podemos identificar el campo de los derechos humanos a partir de mediados del siglo XV, con el inicio del Renacimiento, recobrando la concepción griega del hombre como medida de todas las

cosas, donde la libertad de pensamiento y de acción se vuelve irrenunciable. Durante el siglo XX se destacan varios eventos a nivel mundial que buscaron reposicionar la discusión acerca del ejercicio efectivo de los derechos humanos, con base en la inclusión educativa, ya no como un mero discurso, sino como una práctica social. Las Declaraciones de Jomtien, Salamanca y el Marco de Acción de Dakar, aportaron bases conceptuales innovadoras que dieron sustento a nuevas ideas promotoras de estas nuevas prácticas educativas. Elaborar un proyecto de construcción de un modelo de educación inclusiva, requiere partir de la realidad del entorno, tener claro hacia dónde se orienta la educación y valorar los procesos formativos, tomando en cuenta como principio básico la “educación para todos y para toda la vida.”

**ACCESO-PERMANENCIA-EGRESO:** Un sistema educativo inclusivo y de calidad es aquel que logra que todos los niños, adolescentes y jóvenes ingresen en la vida educativa y tengan trayectorias escolares completas, cumpliendo la edad teórica deseada y obteniendo adecuados logros de aprendizaje (Duro y Nirenberg, 2015).

A su vez una institución educativa de nivel brinda educación de calidad si: a) Logra que todos los alumnos y las alumnas aprendan lo que tienen que aprender, b) Posee objetivos de enseñanza pertinentes y actualizados, plasmados en un proyecto educativo institucional, c) Implementa estrategias para prevenir el fracaso y la deserción escolar, d) Logra el acceso, la permanencia y egreso de sus estudiantes de acuerdo con los objetivos de aprendizaje deseables y programados, e) No discrimina y trabaja la diversidad, f) Tiene en cuenta la desigual situación de sus estudiantes y sus familias y las comunidades en que viven y promueve apoyo(s) especial(es) a quienes lo requieren, g) Fomenta y posibilita el desarrollo integral de los/las jóvenes, h) Genera un clima educativo favorable y respetuoso, i) Genera un entorno promotor/protector de los derechos de los y las jóvenes, j) Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y acordes a las necesidades, k) Promueve la participación de los estudiantes y de los miembros de la institución.

### **Anticipaciones de sentido:**

-El contexto institucional. Acerca de la inclusión en América Latina y Argentina:

En el escenario social actual, el debate universitario sigue generando tensiones entre los modelos ideales heredados y las realidades institucionales, insertas en la malla económica y social actual. La Red Interuniversitaria para el Estudios de las Política sobre la Educación Superior en América Latina (RIEPESAL) viene analizando este aspecto, con especial énfasis en la inclusión, como variable central, concentrando sus preocupaciones en el ámbito regional de América Latina. Los

proyectos de universidad, contienen diversas problemáticas: las cuestiones del acceso, la permanencia y el egreso de la universidad, de la vinculación de esta con las demandas locales a través de ofertas formativas, de investigación y de transferencia, constituyen focos a los que permanentemente se enfrenta la gestión universitaria en función del rol social de la universidad con su medio. En este sentido, la política y la gestión, y la reflexión sobre sus prácticas, forman parte de la misión de una institución que tiene por propósito desempeñar un rol social determinante.

Adriana Chiroleu (UNR-CONICET, 2016) sostiene que la agenda regional de educación superior de nuestro siglo, ha reservado un lugar privilegiado a la expansión de oportunidades en ese nivel. En este sentido, en un clima de época dominado por el reconocimiento de la diversidad social como rasgo central de nuestras sociedades y la búsqueda de mecanismos que permitan mitigar exclusiones por motivos económicos, étnico-raciales o de género, se diseñan políticas de ampliación del acceso a las instituciones superiores, las cuales adquieren especial significación en el contexto de aguda desigualdad social de América Latina.

Al respecto, existe un discurso político común que pone el énfasis en la búsqueda de inclusión y democratización, conceptos que, sin embargo, en sí mismos, no son unívocos ni están exentos de debates y heterogéneos alcances. El objetivo compartido en todos los casos es la ampliación de la representación de los diversos grupos sociales en las instituciones, planteada como estrategia para estimular una mayor fluidez social y actuar sobre discriminaciones históricas.

Por su parte, las modalidades que adoptan y los resultados que alcanzan, guardan relación con las singularidades planteadas en cada uno de los países y la profundidad de las reformas encaradas.

En todos los casos abordados por la autora, se observa la generación, en cada uno de los países, de políticas que han logrado una efectiva incorporación a las instituciones de grupos históricamente excluidos de ellas. Sin embargo, estos resultados promisorios, se concentran aun especialmente a nivel del acceso a los establecimientos y no guardan correlato con los niveles de graduación y la inserción en el mercado de trabajo de los grupos más desfavorecidos, por lo que sus efectos democratizadores tienden a diluirse.

Para el caso de Argentina, la desigualdad constituye sin duda un rasgo constante de la sociedad desde hace más de una década. En comparación con otras regiones del planeta, esta se expresa en los índices más bajos de distribución de los ingresos y en la magnitud que adquiere la pobreza, procesos presentes de manera independiente de las coyunturas económicas.

En el mismo contexto social, las instituciones de gestión pública concentran la mayor parte de la matrícula, lo que supone que la inclusión, desde el punto de vista del acceso, estaría garantizada. Para el año 2012 la educación pública superior representaba el 71% y la educación privada el 29%, valores que son proporcionalmente inversos en otros países de la región como Perú y Brasil.

A pesar de ello, es necesario analizar los diversos órdenes de desigualdades que se plantean en torno a la educación superior y las formas en que fueron abordados desde la política pública.

Existen diversos órdenes de desigualdad con relación a la educación superior. Más allá de las inequidades que se originan en las sucesivas exclusiones y que hacen que la igualación de las oportunidades escolares no necesariamente conduzca a la igualación de las oportunidades sociales (Bartoluci, 1994), un primer orden de desigualdades puede ubicarse en el acceso a las instituciones superiores y otro, frecuentemente subestimado, se localiza en el tramo de permanencia y egreso. Un tercer orden de desigualdades, opera como consecuencia de las dispares inserciones que se dan en el mundo del trabajo, las cuales pueden vincularse tanto a factores sociales o étnico-raciales, como ligarse a las distintas oportunidades que genera la segmentación institucional.

Algunas acciones concretas se han desarrollado a partir del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) que se instaló en la década de los 90 y está dirigido a estudiantes de universidades nacionales provenientes de hogares en situación de pobreza estructural. A partir del año 2000, se incorporan líneas especiales de ayuda a estudiantes provenientes de localidades indígenas y personas con algún tipo de discapacidad, ambos con el objetivo de reducir la incidencia de factores discriminatorios. A fines de 2008 se crean, además, el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas de Grado TIC (PNBTIC) que suponen el establecimiento de una política que, a través de la ayuda económica, busca orientar la matrícula hacia áreas prioritarias para el país.

Las becas se basan en una política inclusiva orientada a reducir las dificultades económicas de jóvenes provenientes de sectores sociales desfavorecidos. Sin embargo, a pesar de que la evolución del presupuesto invertido ha sido altamente favorable, en 2011, incluyendo todos los subprogramas, se cubría apenas algo más del 3% de la matrícula en universidades nacionales.

A partir de la década del noventa, en el marco del auge y expansión de las políticas neoliberales en todo Latinoamérica, el ámbito educativo se vio forzado a renovar usos de lenguaje y prácticas pedagógicas, como consecuencia de la aparición de una serie de documentos firmados por organismos internacionales y a los cuales adhirieron la mayoría de los países de Latinoamérica.

A pesar de ello, los índices de accesibilidad en la población general de la Universidad, no superan el 3%.

Al parecer entonces, una de las claves para entender los bajos índices de acceso efectivo a la universidad, estaría dada por la visibilización de las prácticas de estigmatización y desplazamiento que se esconden detrás del discurso de la educación inclusiva, para que, desde la reflexión de la presencia de dichos mecanismos, podamos ensayar otras valoraciones de sentido.

En ese sentido entonces, cabe reflexionar, en líneas generales en los siguientes tópicos: ¿Qué lugar tiene la pertinencia cultural, la tolerancia, integración e inclusión efectiva de las diferencias,

la comunicación más allá de las formas discursivas, en facultades que se definen como inclusivas? ¿cómo se puede abonar a la accesibilidad de la educación, si hay cientos de docentes ajenos a estas discusiones? ¿quién responde por las historias, los saberes y las experiencias particulares de los estudiantes que ven su voz reflejada en los discursos, pero una intervención pedagógica que los silencia repetitivamente?

### **Recogida de información:**

Se prevé la implementación de Talleres de Reflexión Educativa, en tanto experiencias de enseñanza y aprendizaje en el ejercicio docente. Serán desarrollados desde el enfoque de la Investigación Acción (IA) en educación, perspectiva crítica y emancipadora, defendida por Paulo Freire en el contexto latinoamericano.

El instrumento de recolección de datos seleccionado será el registro de la actividad de reflexión en grupos focales, para poder obtener el mayor provecho de la información producida en los talleres.

La Investigación Acción en el ámbito educativo es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como 'indagadores' los implicados en la realidad investigada.

La Investigación Acción se presenta no solo como método de investigación sino como herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo. Se parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo, de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica.

En palabras de Freire, se hace referencia a: "el saber de la historia como posibilidad y no como determinismo. El mundo no. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy solo un objeto de la Historia sino, igualmente, su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, constato, pero no para adaptarme sino para transformar" (1997)

La Investigación Acción educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su praxis pedagógica, acción teorizada y teoría en acción.

### **Equipo de investigación:**

Dado que la presente propuesta está destinada a la reflexión para la acción de las propias experiencias educativas, en contextos de enseñanza aprendizaje para una inclusión efectiva de los estudiantes universitarios ingresantes, el equipo de cátedra será invitado a ser investigador y actor de los Talleres de Reflexión Educativa.

Dicho equipo de cátedra está conformado por profesionales trabajadores sociales, auxiliares docentes.

Se prevé la organización de los talleres en el primer trimestre del año 2023, para poder reflexionar sobre las acciones docentes llevadas a cabo durante los años 2021 y 2022. Dado el contexto de pandemia vivido, este será un tópico que, si bien no es el objetivo de este trabajo, será incluido en la construcción de los instrumentos de recolección de datos.

### **Bibliografía:**

Aranciaga Ignacio (2016) La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. 1a ed. Río Gallegos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. <https://www.unpa.edu.ar/publicacion/la-universidad-y-el-desafio-de-construir-sociedades-inclusivas>

Conferencia mundial sobre necesidades educativas. Declaración de Salamanca. OMS  
<https://sid.usal.es/idos/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>

Corredor Hernández Myriam y otros (2012) Pedagogía crítica en la educación superior: una aproximación desde la didáctica. Facultad de Educación. Universidad de Buenaventura. Bogotá.  
<http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/69240.pdf>

Chiroleu Adriana (2016) La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. Universidad Nacional de Rosario y CONICET.  
<https://unr.edu.ar/noticia.php/81/adriana-chiroleu-una-mirada-a-90-anos-de-la-reforma-del-18>

Magendzo Kolestrein Abraham (2002) Pedagogía crítica y educación en derechos humanos.  
<https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/05/KOLESTREIN-Pedagogia-critica-y-educacion-en-Derechos-Humanos.pdf>

## 10. CONCLUSIONES

¿Qué es ser docente después de la Especialización? Un sujeto nuevo, abierto a otro mundo de la educación, que, junto a otros personajes en un viaje interminable por la educación, se relacionan dialógicamente, entre vaivenes constantes de inquietud y curiosidad.

Hoy puedo decir que se trata de un sujeto docente inconcluso, en permanente movimiento hacia la pregunta.

Esta propuesta se tornó larga, porque intentó ser una conversación con el conocimiento, con la creación y la recreación constante, con una interacción particular, entre enseñar y aprender, en un entreaprenderse.

Aprendo y enseño cuando uso recursos novedosos como la mediación con la cultura literaria. Aprendo y enseño cuando intento explicarme junto a mis colegas de cátedra, quien es el grupo áulico con el que se trabaja cada año. Aprendo y enseño cuando consigo traspasar la categoría de estudiante al de persona, y entonces planificamos juntos las mejores maneras posibles para una experiencia educativa con sentido.

El movimiento perenne de la pregunta, aporta sustancialmente a entablar una relación dialéctica entre la epistemología y el Trabajo Social, reproblematicando los debates centrales de la disciplina y la profesión, las cuales, desde las distintas experiencias educativas, no descuidan la ética ni la política, entendidas como soportes para la promoción humana, y no para su mezquindad.

Las experiencias situadas, como dice Paulo Freire son, al mismo tiempo, similares y comunes, pero por, sobre todo, vinculan diálogos, donde todas las posiciones son respetadas y valoradas.

A pesar de la inexcusable relación simbiótica entre la presencialidad y la distancia, a través del uso de las tecnologías para la educación, es saber que, la docencia siempre se trata de una acción real y efectiva, conjugando el partir de sí hacia otros, en un ida y vuelta incesante, en una co-creación para releer y rescribir el mundo.

Todos somos capaces de poner en marcha, mediante procesos de programación-proyección-acción, la sistematización de conceptos nuevos, para desde allí, reproblematicar nuestras situaciones y conocimientos previos. Esto implica situar a la inclusión educativa, en el centro del oficio docente, siendo el eje central de los educar para, en esta propuesta de enseñanza educativa.

Los “educar para” la dignidad, el respeto, la ética, los derechos humanos, la democratización del saber, en un ir y venir constante, en mediación con la razón, pero ampliando a los otros dominios de contacto con la realidad: el sentir, el crear, el perecer, el modificar, el criticar.

Así es como entiendo a la educación, en diálogo permanente conmigo misma y a la vez con otros/as, como proceso incesante entre la relación y la mediación, en la producción permanente de conocimiento, que no es solo académico sino para la vida misma.

La educación como la búsqueda del cooperar, del reflexionar, del explicitar y del metadiálogo, que nos facilite abrir a la pregunta acerca de la realidad actual, para situarnos en un tiempo y en un espacio particular, en y con los otros en relación y mediación con ellos.

Como nos dice Freire “pensar y activar el presente en acto y en potencia” situando a los estudiantes en el sentido de la pregunta y no en el recorrido certero de la respuesta.

Crear, jugar, interaccionar, libertar, desde una actitud emancipadora, para tomar la palabra, singular y colectivamente.

Por último, se necesita más lectura de la realidad, más lectura del mundo, de nuestro mundo... “como si fuera un texto”, y parafraseando uno de los últimos párrafos del libro de Verne, me permito jugar con él, una última vez, para expresar mi sentimiento hacia esta Especialización en Docencia Universitaria:

**“Dos horas habían transcurrido desde que los animales hubieron pasado y el sol había desaparecido”** Cuatro módulos fueron necesarios para entender que el sol de la docencia, saldrá y desaparecerá nunca más igual, luego de pasar por ellos.

**“En medio de la inundación creciente, el tell era el único refugio que se ofrecía a la banda de Hadjar: una isla en medio de aquel nuevo mar. Seguramente, los árabes habíanlo divisado, y hacia él se dirigían en un galope desenfrenado. ¿Conseguirían alcanzarlo antes de que el torbellino los arrastrase?”** Un proceso de deconstrucción del mundo universitario y docente, de lo dado como certero, que fue arrasado por el nuevo mar de la reflexión, del saber compartido con otros colegas, de saber ahora que hay tantas tribus como lugares en el país.

**“Pero la montaña liquida corría más que ellos, en una sucesión de olas espumosas de tan irresistible potencia y velocidad, que los más ligeros caballos no hubieran podido aventajarla”.** Como todo saber encriptado se requiere una sucesión de olas espumosas para revolver lo aprendido, sumergirnos, y salir airosos, sabiendo que ya no seremos los mismos, que hemos aprendido a no ahogarnos, a nadar.

**“Entonces, el capitán y sus compañeros presenciaron el terrible espectáculo: caballos y jinetes fueron arrollados por la gigantesca corriente, y las últimas luces del crepúsculo alumbraron sus cadáveres, arrastrados hacia el oeste del Meirir”.** Ya no habrá vuelta atrás, aquello que creímos que era la docencia universitaria ya no lo es, y por más terrible que parezca abandonar lo conocido, es necesario trabajar para la resistencia al cambio, y tal vez ello haya sido la lección principal.

**“Aquel día, cuando el sol descendió por occidente, era un horizonte de mar lo que alumbró en sus postrimerías”.** Y ahora queda el mar, en calma, pronto a recibir nuevas olas, deseoso de presenciar nuevas piruetas docentes. Y hacia allí vamos irremediablemente... Una vez que empieza todo a andar, una vez que se construyen las preguntas, ya no hay vuelta a atrás.

La invasión del mar. Julio Verne. Pág. 141. [www.lectulandia.com](http://www.lectulandia.com)

## 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranciaga Ignacio (2016) La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. 1a ed. Río Gallegos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. <https://www.unpa.edu.ar/publicacion/la-universidad-y-el-desafio-de-construir-sociedades-inclusivas>

(CIE) Clasificación Internacional de Enfermedades 10° CIE (10° REVISION). 2002 [https://www.sssalud.gob.ar/hospitales/archivos/cie\\_10\\_revi.pdf](https://www.sssalud.gob.ar/hospitales/archivos/cie_10_revi.pdf)

(CIF) Clasificación Internacional del funcionamiento de la Discapacidad y la salud. OPS/OMS. 2001 [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445\\_spa.pdf;sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;sequence=1)

Comisión Universitaria de Discapacidad. Universidad Nacional de La Plata <http://www.cud.unlp.edu.ar/>

Conferencia mundial sobre necesidades educativas. Declaración de Salamanca. OMS <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>

Corredor Hernández Myriam y otros (2012) Pedagogía crítica en la educación superior: una aproximación desde la didáctica. Facultad de Educación. Universidad de Buenaventura. Bogotá. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/69240.pdf>

Chiroleu Adriana (2016) La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. Universidad Nacional de Rosario y CONICET. <https://unr.edu.ar/noticia.php/81/adriana-chiroleu-una-mirada-a-90-anos-de-la-reforma-del-18>

Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa. (2021). Informe sobre la encuesta a ingresantes de la Licenciatura en Trabajo Social. La Plata: Facultad de Trabajo Social. UNLP.

Freire, P. (2014). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Biblioteca esencial del pensamiento contemporáneo. Siglo XXI.

Freire, P. Faundez. A (2013) Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Biblioteca esencial del pensamiento contemporáneo. Siglo XXI.

Freire, P. (1969) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI editores

Gallego, F. (2015). Programa Epistemología de las ciencias sociales. La Plata: Facultad de Trabajo Social. UNLP.

Guajardo, M. y. (2014). La pedagogía universitaria. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Instituto Nacional de la propiedad industrial. (2022). Registro de patentes de invención y modelos de utilidad. Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo.

Ley 26378 de Educación Nacional.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>

Magendzo Kolestrein Abraham (2002) Pedagogía crítica y educación en derechos humanos.  
<https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/05/KOLESTREIN-Pedagogia-critica-y-educacion-en-Derechos-Humanos.pdf>

Mischia, B.S. (2014). Derecho a la Educación Universitaria de personas con discapacidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8(1), 25-33

Molina D (2011). Integración de los Estudiantes con Discapacidad en las Aulas universitarias. Revista mexicana de orientación educativa. Vol.8 no.20 México. ISSN 1665-7527

Pérez Lindo A, P. C. (2019). La educación superior. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Prieto Castillo, D. (2020). El aprendizaje en la Universidad. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Prieto Castillo. La comunicación en y desde la Universidad. Texto base. Unidad 6 Especialización en Docencia Universitaria. U. de Cuyo

Rodríguez Infante G y Arroyo Panadero D (2017) Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad. Guía de adaptaciones en la universidad ISBN: 978-84-697-4869-5. Universidad Nacional de Málaga y Universidad Nacional de Valencia. España

Sánchez, S. (2004). La intervención del trabajador social desde una perspectiva interdisciplinaria. La Plata: CEDICI- UNLP.

Ubieto, J. R. (2021). Claves para enfrentar la nueva normalidad. España: Ned ediciones.

## 12. BIBLIOGRAFÍA

Cuella S y García Godoy, B. Grado y posgrado en el debate de las organizaciones académicas. En Revista Escenarios. Año 20 · N° 31 · abril 2020. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata

López Antonio (2011) Programa general de cátedra. Epistemología de las ciencias sociales. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata

Prieto Castillo, D. (2019). La enseñanza en la universidad. (7ma.ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Prieto Castillo, D. (2020). El aprendizaje en la universidad. (9na.ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Pérez Lindo, A. y Prieto Castillo, D. (2019). La educación superior. (7ma. ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Prieto Castillo, D. y Guajardo, M. (2020) La pedagogía universitaria. (7ma.ed.) Especialización en docencia universitaria. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Resolución 495/2016 para el reconocimiento oficial del título de Licenciatura en Trabajo Social y su plan de estudios. Ministerio de Educación de la Nación.

Sánchez Martínez, E. (2021) ¿Qué universidad después de la pandemia? Misceláneas educativas. Universidad Blas Pascal

Verne J (1905) La invasión del mar. Editorial Titivillus. Recuperado en: [www.lectulandia.com](http://www.lectulandia.com)



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS