

# **DERECHO Y VIDA COTIDIANA: UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA FEMINISTA EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL**

**CANDIDATA: Dra. Almendra Aladro (Mat. 730)**

**TUTORA: Dra. Juliana Tumini**

**CO-TUTORA: Esp. María Julia Amílcar**

Especialización en Docencia Universitaria  
Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Mar del Plata

ABRIL DE 2024

## TRABAJO INTEGRADOR FINAL

DERECHO Y VIDA COTIDIANA: UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA FEMINISTA EN EL  
PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

CANDIDATA: Almendra Aladro (Mat. 730)

TUTORA: Juliana Tumini

CO-TUTORA: María Julia Amilcar

Especialización en Docencia Universitaria

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Mar del Plata

ABRIL DE 2024

## **RESUMEN**

Esta propuesta plantea una intervención pedagógica destinada a estudiantes de la carrera de Trabajo Social que se encuentren en situación de rendir examen habilitante, final y/o libre de la asignatura "Derecho I". El diagnóstico inicial de quienes cursan la asignatura al momento de esta presentación da cuenta de las dificultades para enlazar al fenómeno jurídico con la vida cotidiana, y es esto lo que fundamenta las decisiones epistemológicas, metodológicas y teóricas tomadas, junto con el perfil de egresado, expectativas y aptitudes profesionales establecidas en el Plan de Estudios de la carrera.

Desde allí, se estableció como objetivo general que los sujetos de la intervención puedan poner en práctica las competencias jurídicas esperadas por el equipo docente de la asignatura Derecho I y pretendidas por el Plan de Estudios de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para esto, el andamiaje teórico pone el foco en un concepto crítico de vida cotidiana, ámbito de intervención del Trabajo Social por excelencia. Se adhiere a una noción marxista y feminista del derecho, en tanto objeto social polisémico y objeto de conocimiento de aprehensión androcéntrica en el que se invisibiliza la cotidianidad de las mujeres. Asimismo, se buscó trabajar en el desarrollo de las competencias jurídicas en la ciudad como aula y con interacción con posibles sujetos de la intervención social desde la Etnografía Institucional (Smith, 1987; 2005).

En función de ello, la intervención pedagógica propuso una serie de actividades a realizarse en varias jornadas donde tanto estudiantes como facilitadorxs dieron cuenta etnográfica de los procesos desencadenados. Se evaluó cualitativamente la intervención a través del análisis de los diarios de ruta que los participantes produjeron de forma multimedial, con entrevistas en profundidad antes y después de la instancia de evaluación y mediante observación participante de la instancia de retroalimentación. También se evaluó un universo amplio de grillas de calificación de forma mixta para poder medir el alcance de los objetivos pedagógicos.

La intervención logró los objetivos que se propuso en el diseño y permitió identificar tensiones a trabajar en los años por delante. Así, mientras se destaca la adquisición de competencias jurídicas y su aplicación en la resolución del caso planteado, el uso de las TICs para el registro y documentación de la experiencia, y la alfabetización y sensibilización jurídica a través de la propia experiencia, los desafíos se anclan fundamentalmente en la tensión entre teoría y práctica y el rol del total de los integrantes del equipo de cátedra.

**PALABRAS CLAVES:** DERECHO – DIDÁCTICA DEL DERECHO – TRABAJO SOCIAL – VIDA COTIDIANA – ETNOGRAFÍA EDUCATIVA

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>8</b>
<b>2. PLANTEAMIENTO CONTEXTUALIZADO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>8</b>
2.1 Diagnóstico.....	8
2.2 Problematización.....	10
2.3 Antecedentes.....	12
2.3.1 Plan de Estudios, competencias jurídicas y perfil de egreso de la carrera.....	12
2.3.2 Plan de Trabajo Docente 2020 y 2021.....	13
2.3.3 Intervenciones pedagógicas previas.....	14
2.3.3.1 Foros de discusión.....	15
2.3.3.2 Ciclo de Enlatados: Derechos en Movimiento.....	16
2.3.3.3 Taller de Lectoescritura en Derecho I.....	17
2.4 Justificación.....	17
2.4.1 Planificación inicial.....	17
2.4.2 Adaptación de la planificación a tiempos complejos.....	18
2.4.3 TICs para un aprendizaje significativo.....	19
2.4.3 Transversalización de las perspectivas de género y de diversidad.....	19
2.4.4 Curricularización de la extensión universitaria.....	21
<b>3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES DE LA INTERVENCIÓN.....</b>	<b>22</b>
3.1 Lo jurídico es doblemente invisible a la vida cotidiana de las mujeres.....	22
3.2 Modelos de enseñanza del derecho ante un campo dinámico.....	23
3.3 Enseñar derecho a quienes serán trabajadorxs sociales.....	25
3.4 Enseñanza por competencias para un ejercicio profesional crítico.....	27
3.5 La ciudad como aula de enseñanza exógena de competencias jurídicas: los textos y el territorio como puntos de encuentro entre Derecho y Trabajo Social.....	29
<b>4. FUNDAMENTOS METÓDICO-INSTRUMENTALES DE LA INTERVENCIÓN.....</b>	<b>30</b>
4.1 Objetivos.....	30
4.1.1 Objetivo general.....	30
4.1.2 Objetivos específicos.....	30
4.2 Estrategia de investigación educativa.....	31
4.3 Sujetxs y/u objeto de la intervención.....	32
4.4 Circunstancias temporales y espaciales.....	32
<b>5. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....</b>	<b>32</b>
5.1 Acciones proyectadas inicialmente.....	32
5.2 Acciones proyectadas finalmente.....	33
5.2.1 Momento previo 1: Charla abierta “A 10 años de la Ley de Identidad de Género”.....	34
5.2.2 Momento previo 2: Actividad Práctica Evaluativa 1.....	41
5.2.3 Momento previo 3: Actividad Práctica Evaluativa 2.....	42
5.2.4 La intervención: Actividad Práctica Evaluativa 3, “Aula-ciudad: intervención situada derecho”.....	43
5.3 Desarrollo de la intervención.....	48
5.4 Evaluación y resultados.....	56
5.4.1 Análisis de los trabajos entregados.....	56
5.4.2 Análisis de las experiencias de les involucrades.....	59
5.5 Discusión.....	61
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>64</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>65</b>
7.1 Bibliografía general.....	65
7.2 Documentos.....	69
7.3 Entrevistas.....	69
7.4 Otras fuentes.....	69

## ÍNDICE DE FIGURAS

Imagen 1.....	34
Imagen 2.....	35
Imagen 3.....	35
Imagen 4.....	36
Imagen 5.....	36
Imagen 6.....	40
Imagen 7.....	40
Imagen 8.....	42
Imagen 9.....	43
Imagen 10.....	44
Imagen 11.....	45
Imagen 12.....	45
Imagen 13.....	48
Imagen 14.....	49
Imagen 15.....	49
Imagen 16.....	50
Imagen 17.....	50
Imagen 18.....	51
Imagen 19.....	52
Imagen 20.....	52
Imagen 21.....	53
Imagen 22.....	53
Imagen 23.....	54
Imagen 24.....	55
Imagen 25.....	56
Imagen 26.....	59

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	11
Gráfico 2.....	12
Gráfico 3.....	39
Gráfico 4.....	57
Gráfico 5.....	57
Gráfico 6.....	58

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	24
Tabla 2.....	47
Tabla 3.....	58

## 1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo fue producir conocimiento sobre el impacto de una intervención pedagógica situada en el primer año de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el marco de una asignatura del Área Socio-Político-Antropológica. La intención fue incorporar una actividad práctica al fin del año lectivo y como parte de la instancia de evaluación durante el año 2022, y abrir la participación a todos los estudiantes que debieran rendir alguna de las evaluaciones pendientes –tercer examen parcial, habilitante, parcial y/o libre–.

Se buscó identificar los nexos disciplinares entre derecho y Trabajo Social a los fines de poder individualizar cómo transmitir competencias jurídicas en diálogo con el futuro ejercicio profesional. A su vez, el diseño pedagógico buscó compensar inequidades históricas en la producción del conocimiento académico como así también abordar los desafíos principales que la teoría sobre educación superior ha identificado a lo largo del tiempo y que se han observado en la enseñanza en esta carrera en particular.

Además, se tomaron compromisos con dos procesos en curso dentro de la Unidad Académica: la transversalización de la perspectiva de género y la curricularización de la función sustantiva de extensión universitaria. Con estos horizontes se procuró producir una experiencia de aprendizaje significativo y un diálogo entre saberes populares y académicos que además tomara la voz de activistas y de estudiantes para la delimitación del problema-objeto de la intervención social destinada a la resolución del caso hipotético planteado.

## 2. PLANTEAMIENTO CONTEXTUALIZADO DEL PROBLEMA

### 2.1 Diagnóstico

La asignatura “Derecho I” de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la UNMDP es de cursada anual de tipo teórico-práctica y se encuentra ubicada en el primer año del plan de estudios. Su plan de trabajo docente es un programa en el sentido de propuesta didáctica (Maggio, 2017) y consta de 10 (diez) unidades temáticas en las cuales se recorren nociones básicas del derecho político, constitucional, civil, social, laboral y previsional con hincapié en los procesos sociales que a ellas se vinculan.

Conforme la indagación<sup>1</sup> hecha por Celeste Pucheta y Mariano Morettini (2020), el 51,85% de los estudiantes que cursaron la asignatura durante 2020 sienten un grado de empatía medio por la misma y el 59,25% considera que sus contenidos tienen un grado muy alto de relevancia en el futuro ejercicio profesional. Respecto a la relación con los contenidos del resto del Plan de Estudios de la carrera, el mismo estudio indica que el 37,04% afirma que el grado de vinculación es alto y el 29,63% muy alto (Pucheta & Morettini, 2020). Estos últimos resultados presentan una variación respecto a los obtenidos

---

1 Estudio de percepción realizado en una muestra compuesta por 27 estudiantes del ciclo lectivo 2021.

durante el diagnóstico inicial realizado por la cátedra en 2021<sup>2</sup>, en el que se indagó sobre la vinculación entre esta materia y las demás asignaturas del primer año de la carrera. Sobre esto, el 55,26 % de los estudiantes consideraron que hay puntos de conexión que facilitan el estudio integral en primer año y el 28,95% respondió que hay mucha relación entre los contenidos y que esto logra una comprensión más profunda de toda esa primera parte de la carrera.

La matrícula de inscriptes a la asignatura en el año 2021 fue de 535 personas, conforme surge del registro del aula virtual habilitada, mientras que de los listados confeccionados por la cátedra surge que contábamos con 306 personas enroladas como estudiantes. Según el diagnóstico desarrollado de forma previa a la primera etapa de evaluación de ese año, el 54,39% de quienes están cursando no tuvo contacto previo con el universo jurídico.

El recorrido de la materia incluye tres instancias de evaluación tripartitas compuestas por:

- Una evaluación tradicional escrita
- Dos trabajos prácticos
- Una actividad práctica evaluativa

La nota final de cada una de las tres instancias es el resultado del siguiente cálculo:

$$\text{Nota del cuestionario cerrado} \times 0,4 + \text{Nota de la actividad práctica evaluativa} \times 0,4 + \text{Puntos obtenidos en los trabajos prácticos (0, 1 o 2)} = \text{NOTA FINAL DE LA INSTANCIA}$$

Por supuesto, cada una de las evaluaciones cuenta con su respectiva etapa recuperatoria. La fragmentación facilita que dicho proceso pueda realizarse de conformidad al rendimiento de cada estudiante. Es decir, cada quien sólo recupera la parte en la cual no alcanzó el criterio de aprobación.

A estas tres instancias se suma el parcial habilitante reglamentado por la Ordenanza del Consejo Académico de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social N°725/18. Esta evaluación es un derecho que garantiza el ingreso, permanencia y egreso en todas las asignaturas de las tres carreras que componen la Unidad Académica y, para su ejercicio, requiere la presentación a todas las instancias de evaluación regular. Esta evaluación funciona como una suerte de “tercer recuperatorio” de los contenidos desaprobados para habilitar, como lo indica su nombre, el acceso al examen final.

A este estado de cosas debe sumarse la virtualidad forzosa a la que nos conminó la pandemia del virus Sars-CoV-2, un distanciamiento de las aulas físicas cuyos efectos aun intentamos dilucidar pero que configura también otras espacialidades educativas (Maggio, 2017). No obstante esta pérdida de inmediatez con quienes cursaban la asignatura, en nuestro caso hemos podido dar con un aliado explorado contadas veces en nuestras aulas e indagar una de las competencias fundamentales de le docente, a decir de Pérez Gómez (2017): la transposición didáctica mediante el uso de material audiovisual para la presentación de situaciones de intervención profesional.

En efecto, frente a las dificultades en la introducción al lenguaje jurídico –técnico semióticamente

---

2 Diagnóstico realizado bajo la modalidad cuestionario cerrado de opción múltiple entre los días 22 de junio y 6 de julio de 2021 mediante el aula virtual oficial de la asignatura y respondida por un total de 114 estudiantes sobre 535 personas matriculadas en el aula y 138 estudiantes que participaron efectivamente en la instancia práctica evaluatoria.

hablando y excluyente socioantropológicamente hablando— constatamos en el diagnóstico inicial de 2021 que el 92,10% de los estudiantes consideraba que se encontró con material de comprensión sencilla que no le requirió mayor indagación o que sólo requirió indagar brevemente algunas fuentes secundarias, frente al 66,67% que lo consideró respecto al material bibliográfico. Así, emergió el sentido didáctico de inclusión de las tecnologías en otro plano de trabajo, el de las mismas prácticas, frente a un problema de enseñanza que no estaba previsto y que demanda creatividad (Maggio. 2018).

## **2.2 Problematicación**

El primer año en una carrera universitaria es un momento de crisis: por un lado, los estudiantes se enfrentan a una nueva etapa donde quedan en evidencia problemas derivados de la deserción de los estudios y dificultades pedagógicas y cognitivas y, por el otro se trata de un proceso de adaptación a un espacio nuevo con normas y exigencias particulares (Amilcar et al, 2016). En este caso, esta crisis viene acompañada de un desafío tanto disciplinar como coyuntural: la introducción de estudiantes que aún no han conocido la Facultad ni sus docentes en el estudio de un objeto distinto pero afín al Trabajo Social, que cuenta con un lenguaje y prácticas propias y que atraviesa la vida cotidiana general y profesional de forma “invisible”. Esto conlleva una dificultad en la identificación de hechos jurídicamente relevantes en la vida social, lo cual impacta negativamente en las competencias profesionales que se espera desarrollar durante la trayectoria pedagógica.

Los intercambios informales con los estudiantes durante los primeros meses de cursada –y a veces incluso ya mediando el año académico– suelen girar en torno a las dificultades para comprender y saber explicar nociones y conceptos jurídicos. En general, aparece como problema la dificultad para entender e incorporar el lenguaje jurídico y para imaginar cómo se aplican esas nociones en la realidad. Sobre esto, una forma con la que hemos logrado despertar competencias en los estudiantes es con estrategias de enseñanza clínica adaptadas a los alcances disciplinares del Trabajo Social y con casos simulados (ver “Antecedentes”). No obstante la buena recepción y aportes creativos en las actividades, lo cierto es que, al ser formulaciones hipotéticas, las situaciones presentadas no logran implicar acabadamente a los participantes.

En el año 2020 el equipo de cátedra analizó cualitativamente los resultados de la Actividad Práctica Evaluativa N.º 3 (Aladro et al, 2020). En la evaluación se propuso el análisis de un fallo judicial con una guía de preguntas que apuntaba a:

- Acercar a los estudiantes al análisis situado de hechos de relevancia jurídica.
- Identificación de los derechos personalísimos en juego.
- Reflexión desde la perspectiva bioética.
- Identificación de las tesis principales del razonamiento judicial.
- Reconstrucción del derecho aplicado.

El estudio arrojó que, si bien un 82,70% logró dar cuenta de la situación de hecho que motivó la intervención judicial, un 39,46% no logró explicar reflexivamente los derechos personalísimos en disputa y un 35,68% tampoco logró reconstruir el marco jurídico parte del razonamiento judicial

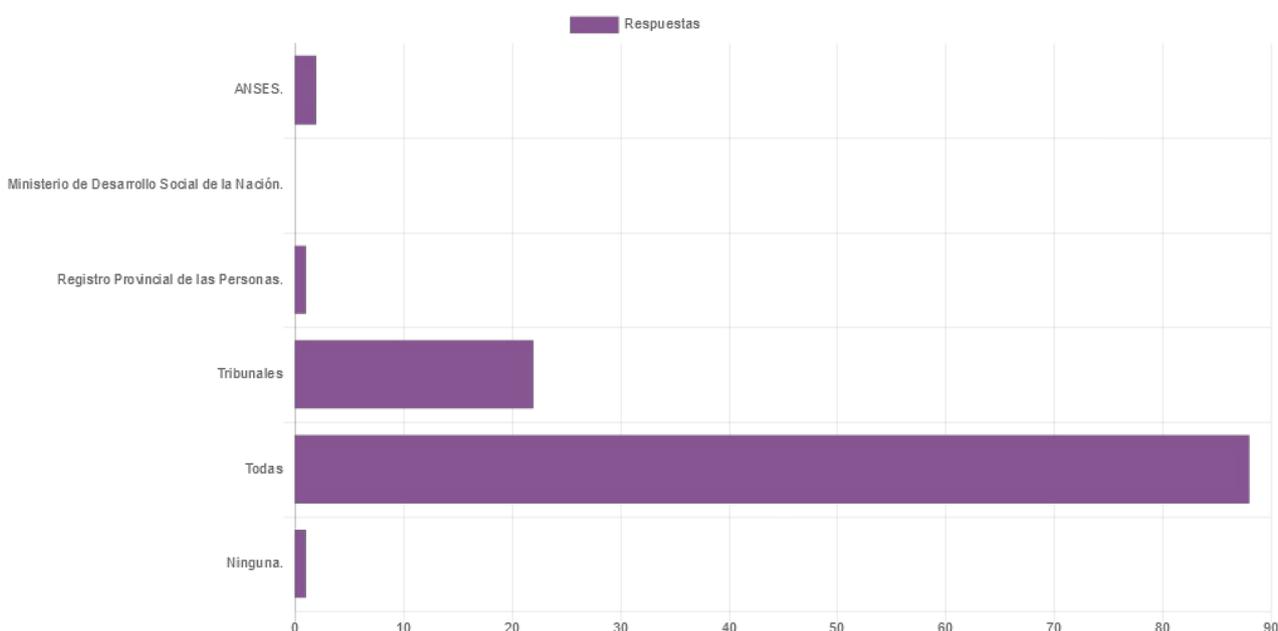
analizado.

En la herramienta diagnóstica implementada al inicio de 2021 se realizaron preguntas para mensurar en qué grado los estudiantes identificaban la cotidianidad del derecho o, dicho de otra forma, la presencia del derecho en la vida cotidiana, dado que éste es un presupuesto fundamental sobre el cual se piensa la asignatura. En este sentido, existía una polarización significativa entre quienes lograban etiquetar situaciones y espacios físicos como jurídicos y quienes tenían con dificultades para ello. Sobre esta última cuestión recae el fundamento práctico de esta propuesta.

Concretamente, los estudiantes fueron consultados respecto a instituciones y hechos con relevancia jurídica. Se transcriben a continuación los enunciados y los resultados:

- A primera vista, ¿cuál de estas instituciones te parece que se relaciona con el derecho?

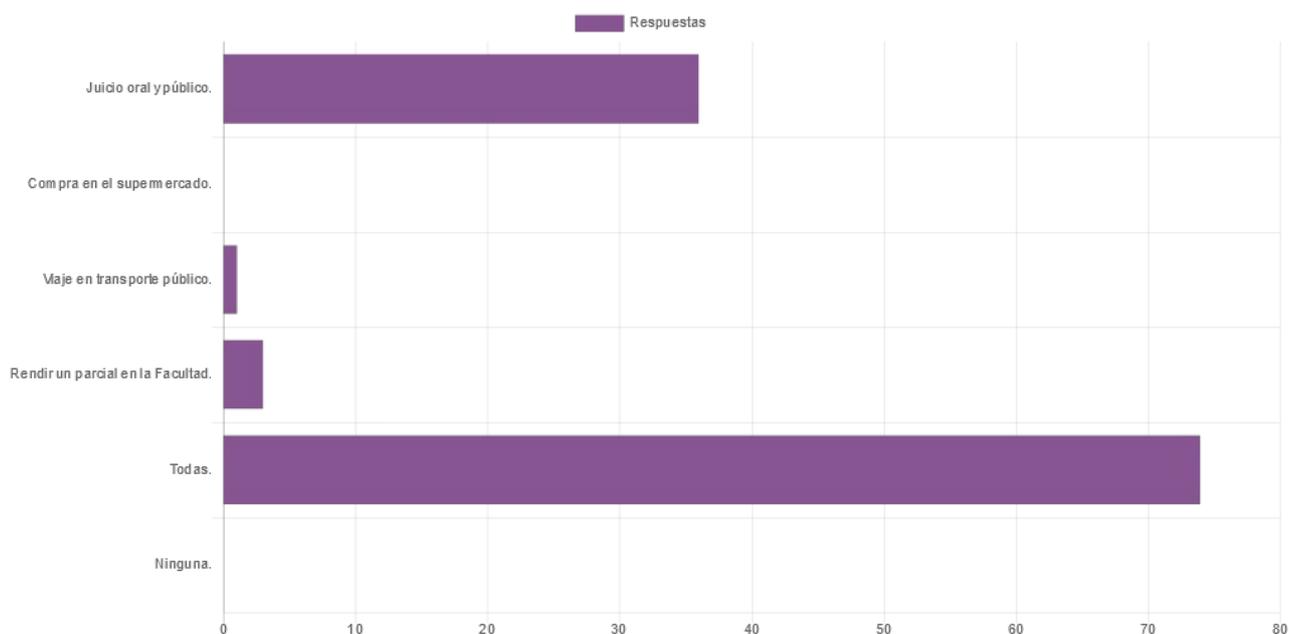
**Gráfico 1: Identificación de instituciones vinculadas al universo jurídico**



**Fuente: Procesamiento arrojado por la plataforma Moodle, 2021.**

- A primera vista, ¿en cuál de estas situaciones se pone en juego el derecho?

**Gráfico 2: Identificación de situaciones jurídicamente relevantes**



**Fuente: Procesamiento arrojado por la plataforma Moodle, 2021.**

Si se relacionan los resultados del diagnóstico inicial de 2021 con los intercambios informales sobre la aprehensión de los conceptos, nociones, principios y lenguaje técnico del derecho, y se observa también la tasa de estudiantes que recursan y los resultados de las evaluaciones de la tercera etapa de la asignatura, el panorama indica que la ajenidad que sienten los estudiantes respecto al Derecho es un obstáculo fundamental que requiere una intervención específica y situada.

## **2.3 Antecedentes**

### **2.3.1 Plan de Estudios, competencias jurídicas y perfil de egreso de la carrera**

El Plan de Estudios de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata fue reformado en el año 2018 y aprobado definitivamente por el Consejo Superior en 2019. Los alcances e incumbencias del título, definidos por la Ley 27.072, están fuertemente ligados a competencias jurídicas como:

- Asesoramiento, diseño, ejecución, auditoría y evaluación de: a) políticas públicas; b) planes, programas y proyectos sociales; y c) proyectos institucionales y de organizaciones sociales, gubernamentales y no gubernamentales.
- Integración, coordinación, orientación, capacitación y/o supervisión de equipos de trabajo disciplinario, multidisciplinario e interdisciplinario.
- Elaboración de informes sociales, informes socioeconómicos, sociosanitarios y socioambientales, informes situacionales y/o periciales
- Intervención en contextos domiciliarios, institucionales y/o comunitarios.
- Elaboración de pericias sociales en el ámbito de la justicia.
- Intervención profesional en instancias o programas de mediación.

- Participación en asesoramiento, diseño e implementación de nuevas legislaciones de carácter social, integrando foros y consejos de promoción y protección de derechos.
- Dirección y administración de instituciones públicas y/o privadas en diferentes niveles de funcionamiento y decisión de las políticas públicas.

A su vez, el perfil de formación tiene como expectativas que quien egresa:

- Configure de forma transversal su intervención profesional desde la perspectiva de género y de los Derechos Humanos.
- Se constituya como actor estratégico en el proceso de producción de políticas públicas, políticas sociales e institucionales, fortaleciendo la organización y participación de los sujetos para la conquista y defensa de sus derechos.

Todo ello se traduce en la presencia de tres asignaturas anuales de Derecho en la carrera, que suman 288 horas y representan el 7,32% de la carga horaria total del Plan. En primer año, Derecho I completa 96 horas que constituyen el 13,33% de la carga total anual.

El peso específico de la formación jurídica en la carrera es indudable y representa un desafío para quienes ejercemos la docencia, pues los objetivos de aprendizaje varían respecto del perfil de quienes egresan de la carrera de Abogacía. A su vez, como se verá en el apartado correspondiente, la producción científica sobre didáctica del Derecho para quienes no cursan carreras propiamente jurídicas es escasa, lo cual nos ha decidido como equipo de cátedra a la producción permanente de información sobre la composición poblacional de los estudiantes de primer año y sus trayectorias pedagógicas.

### **2.3.2 Plan de Trabajo Docente 2020 y 2021**

La reforma del Plan de Estudios, los cambios en la integración del equipo docente de la asignatura y la enseñanza en contexto pandémico motivaron la reconfiguración de los contenidos que pretendemos enseñar y de las estrategias para lograrlo.

La cátedra tiene un compromiso fuerte con la implementación de estrategias que favorezcan la permanencia de los estudiantes. Para ello se implementa al inicio de cada ciclo lectivo –por tercer año consecutivo– una encuesta anónima que pretende caracterizarles socioeconómica y demográficamente e indagar en sus posibilidades de acceso a la tecnología, uso del tiempo, trayectorias educativas previas y responsabilidades familiares. Es importante en este punto aclarar que la propuesta formativa incluye el desarrollo de actividades de aprendizaje de tipo:

- Cognoscitivas: aquellas relacionadas con los procesos de pensar.
- Afectivas: dirigidas a tener en cuenta los sentimientos que generan en el estudiante los contenidos de la asignatura, lo que influye de manera positiva o negativa dentro del proceso de aprendizaje.
- Regulantes: orientadas a regular las actividades de aprendizaje cognoscitivas y afectivas, y por lo tanto, indirectamente conducen a un resultado de lo que se aprende (PTD, 2020; 2021).

Una particularidad que cabe aquí mencionar es que se encontraba prevista la incorporación de aulas y entornos virtuales de enseñanza incluso antes de las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio. Esto fue producto de la experiencia de acompañamiento de las trayectorias pedagógicas de los estudiantes de la Extensión Áulica ubicada en la ciudad de San Bernardo, donde dos de los docentes del equipo de cátedra participamos del dictado de la asignatura “Derecho II” de forma presencial y decidimos implementar una estrategia complementaria para compensar las condiciones de cursada tan diferentes a las que caracterizan el tránsito por la Facultad de quienes estudian en Mar del Plata.

Asimismo, se tomó la decisión de fomentar el desarrollo de aptitudes sociojurídicas críticas introduciendo modificaciones en las actividades de índole práctica para alcanzar las expectativas de formación establecidas en el Plan de Estudios de la carrera. Este camino se consolidó con los resultados del análisis cualitativo de la Actividad Práctica Evaluativa N°3 implementada en el ciclo 2020 y su comparación con otros hitos evaluativos, donde quedó claro que la comprensión de los contenidos se incrementó conforme se abordaron en actividades de índole práctica y que este fenómeno se profundizó con la virtualidad obligatoria durante la pandemia (PTD, 2021).

Entendiendo que los profesionales del Trabajo Social serán “operadores que busquen mediar, salvaguardar, promover e interceder por los derechos de las personas” (PTD, 2020:4), las instancias prácticas obligatorias previas a las evaluaciones parciales pretenden facilitar que el estudiantado “pueda situar el caso concreto en la realidad imperante con pensamiento crítico y constructivo, que identifique el marco jurídico aplicable, que comprenda el fundamento de las instituciones estudiadas, y finalmente se apropie del conocimiento construido con los nuevos saberes incorporados” (PTD, 2020:4). En este sentido, se encuentra habilitada por el Plan de Trabajo Docente la posibilidad de intervenir mediante el debate, el aprendizaje basado en problemas, la realización de tareas de investigación con el uso de los elementos tecnológicos que estén al alcance de todos y de todas, entre otras.

### **2.3.3 Intervenciones pedagógicas previas**

Como se ha anticipado, las intervenciones pedagógicas pensadas desde el giro práctico de la asignatura pretenden el desarrollo de aptitudes sociojurídicas. Para ello se diseñaron tres intervenciones centrales para acompañar distintos objetivos. Las herramientas de enseñanza planteadas partieron de la noción de planificación procesual o práctica (Stenhouse, 1991) porque su realización en un contexto profundamente complejo.

En primer lugar, la representación social hegemónica que esconde al derecho a la luz del día (Braverman, 2020) dificulta a los estudiantes la identificación de hechos jurídicamente relevantes en la vida cotidiana, lo cual constituye un obstáculo para la interiorización de las nociones fundamentales de la asignatura. En segundo lugar, quienes ejercemos la función docente nos encontramos frente a una didáctica del derecho recientemente desarrollada y en expansión (Kennedy, 1976; Bhömer, 1996; Annijovich & Cappelletti, 2011) que, además, debemos adaptar a las necesidades curriculares

específicas de la carrera de Trabajo Social, cuyos egresados serán efectivamente operadorxs jurídics en sentido amplio.

En otras palabras, enseñamos a futuros trabajadorxs sociales, no a futuros abogades, y esto afecta de forma directa la configuración didáctica (Litwin, 2000). Es así que la práctica docente está permanentemente interpelada por las particularidades disciplinares propias del derecho y del Trabajo Social, lo que requiere docentxs en constante rol de pesquisadorxs de las prácticas desarrolladas (Stenhouse, 1991).

### **2.3.3.1 Foros de discusión**

Estas actividades fueron de carácter optativo. Los temas objeto de las intervenciones aquí englobadas surgieron de actividades de gran difusión en redes sociales con un trasfondo jurídico. En particular, tomamos el reconocimiento registral de la identidad no binarie y la derogación del DNU 70/2017 modificadorio de la Ley Nacional de Migraciones.

El dispositivo de inicio fue bien tradicional: la docente a cargo presentó el tema de la clase y desarrolló una exposición breve de las consignas de trabajo de esa semana. Si bien podría parecer casi natural que el inicio sea con la proyección del material audiovisual, lo cierto es que, en el diagnóstico realizado a inicios de 2021 constatamos que el 92,10% de les estudiantes consideró que el material audiovisual seleccionado y producido por la cátedra era de comprensión sencilla y no le requirió mayor indagación o sólo requirió indagar brevemente algunas fuentes secundarias, frente al 66,67% que lo consideró respecto al material bibliográfico. Así, emergió el sentido didáctico de inclusión de las tecnologías en otro plano de trabajo, el de las mismas prácticas, frente a un problema de enseñanza que no estaba previsto y que demandaba creatividad (Maggio. 2018). La iniciación en el abordaje de los recursos bibliográficos y jurídicos fue la que mayor atención nos requirió en este caso para garantizar el desarrollo del resto de las actividades.

Las redes conceptuales que subyacían a las actividades surgieron del Plan de Trabajo Docente, por lo que estas actividades se ubicaron –temporalmente– inmediatamente después de las clases teóricas que abarcaron las generalidades de estas problemáticas desde una perspectiva sociojurídica. Precisamente, estas propuestas pretendieron (re)unir el entorno universitario con la realidad social desde una perspectiva de fuerte compromiso (Pérez Gómez, 2017) y esto también implicó a les estudiantxs desde la responsabilidad con el proceso de aprendizaje –individual y colectivo–.

En cuanto a la evaluación del desempeño final, se tomó como inspiración la propuesta de Mariana Maggio (2017) que apunta a a) problematizar la práctica (abordar críticamente un evento jurídico); b) realizar un acto creador (un comentario reflexivo de hasta 200 palabras); c) comprender de manera compleja (fundamentar el comentario reflexivo en los recursos preestablecidos en el Plan de Trabajo Docente e individualizados para su lectura silenciosa); d) insertarnos críticamente (al participar subiendo el comentario a un foro que les compañeres pueden leer e incluso utilizar de puntapié para su propia reflexión) y e) inventar participando (con la invitación de continuar en el debate tras recibir la retroalimentación en el foro por parte de la docente).

Los criterios de evaluación se formaron en base a la propia consigna y ponderaron tanto el cumplimiento formal como el contenido material de la producción propia, promoviendo una evaluación de tipo formativa (Pérez Gómez, 2017). La retroalimentación propuesta se realizó como réplica al comentario de le estudiantx dentro del mismo foro. Las notas respectivas a la forma en la que se realizó dicha réplica respondieron a la intención de estimular la confianza (Pérez Gómez, 2017) y continuar la invención mediante la participación (Maggio, 2017).

La recepción por parte del estudiantado fue muy buena y la participación superior a lo esperado. Interesa resaltar que los comentarios en los foros dieron cuenta de procesos de mucha reflexión e, incluso, de pensamiento desde la futura intervención profesional. Como equipo docente, las respuestas volcadas nos dieron la pauta de que los estudiantes estaban en condiciones de superar la mera repetición dogmática de contenidos y de hacer producciones creativas y justificadas, lo cual también forma parte de la justificación práctica de la propuesta aquí presentada.

### **2.3.3.2 Ciclo de Enlatados: Derechos en Movimiento**

Esta intervención pretendió acercar a los estudiantes al entendimiento del Derecho como hecho social en general y a la lucha por los derechos de los grupos desaventajados en particular, con el objetivo de problematizar la labor en ámbitos cuyo encuadre se desprende de normas legales de rango constitucional y amenizar el estudio de este tipo de contenidos como estrategia pedagógica para la construcción de saberes. Se buscó que los estudiantes se apropien de los conocimientos que la asignatura brinda y pudieran visibilizar la importancia del trabajo transdisciplinario, el cual hace emerger de la confrontación de las disciplinas –Derecho y Trabajo social– nuevos datos que las articulan entre si y ofrecen una nueva visión de la naturaleza y de la realidad.

Básicamente, el equipo docente seleccionó profesionales de distintas disciplinas que trabajan con problemáticas de poblaciones específicas y les invitó a elaborar videos cortos donde dieran cuenta de cómo las diferentes normas jurídicas encuadran o justifican sus intervenciones. Esos videos fueron subidos al aula virtual y quedaron a disposición a medida que se desarrollaron los teóricos de cada uno de esos temas. Se propuso la modalidad “enlatado” con el objetivo de que las disertantes no sólo pudieran comentar su experiencia profesional sino para que también se generara una instancia en la cual los estudiantes pudieran apropiarse de un rol activo para también compartir sus experiencias, saberes, pareceres y sentires en las actividades posteriormente propuestas por la cátedra.

Se evaluó la participación de los estudiantes durante las instancias evaluatorias previstas en el Plan de Trabajo Docente de la materia que integran los contenidos abordados con otros contenidos de la correspondiente unidad temática.

El estudio de percepciones hecho por Pucheta y Morettini (2020) indica que el 40,74% de los estudiantes consideró que la actividad fue de excelente utilidad, mientras que el 25,93% la calificó de muy buena utilidad y el mismo porcentaje la caracterizó como de buena utilidad.

### **2.3.3.3 Taller de Lectoescritura en Derecho I**

Esta intervención fue prevista como preparatoria de la tercera instancia evaluatoria y, a su vez, como parte de la misma. Considerando la especificidad del grupo de estudiantes cursantes y de la situación de aislamiento social que nos llevó al desarrollo completamente virtual de la materia, propusimos una guía de carácter práctica y sin corrección que permitió a quienes se encontraban cursando un abordaje a consciencia de la doctrina y las sentencias judiciales propuestas por el equipo docente.

El equipo docente propuso como objetivos de la actividad:

- Reforzar las habilidades de lectoescritura y lectura crítica de les estudiantxs de la asignatura a través de la generación de actividades de debate bajo la modalidad “foro de discusión” a partir de hechos de la vida cotidiana registrados en soporte audiovisual.
- Reforzar las habilidades de lectoescritura de les estudiantxs de la asignatura a través de la disponibilidad de ejercicios de carácter optativo y sin devolución individual.
- Brindarles a les estudiantxs inscriptos al taller herramientas de lectoescritura para la preparación de mesas de examen final y libre.
- Realizar un nuevo diagnóstico del trayecto pedagógico, habilidades y aplicación de contenidos mínimos para el diseño de futuras evaluaciones, como insumo de trabajo para el equipo docente.

Las consignas de trabajo tuvieron por objetivo facilitar el abordaje de los escritos mencionados para lograr una familiarización de les estudiantes con el lenguaje jurídico, sus códigos y modismos. Se pretendió que logren trabajar con la modalidad de “fichaje bibliográfico” como técnica de lectura y estudio que les permitiera, a la vez, identificar sus principales habilidades y dificultades en la comprensión de los textos, como así también sus dudas e inquietudes.

Se trabajó sobre sentencias judiciales y artículos académicos preseleccionados y referidos al tercer bloque temático de la asignatura y se utilizó el espacio de los días sábados de 8:00 a 10:30 hs., día de cursada con menor concurrencia por parte de les estudiantes.

El estudio de percepciones hecho por Pucheta y Morettini (2020) señala que el 40,74% de les estudiantes consideró que la actividad fue de buena utilidad, mientras que el 18,52% la calificó de excelente utilidad.

## **2.4 Justificación**

### **2.4.1 Planificación inicial**

La intervención propuesta buscó, a grandes rasgos, ampliar el acompañamiento de les estudiantes en condiciones de rendir exámenes habilitante, final y libre de la asignatura desde una perspectiva de integración práctica de contenidos como forma de alcanzar también en esa instancia las expectativas del perfil de les egresades y los principios que inspiran nuestra planificación anual. En este sentido, los principales instrumentos que justifican la intervención son el propio Plan de Estudios de la carrera y el Plan de Trabajo Docente 2021.

A su vez, la respuesta y percepción de les estudiantes respecto de las actividades prácticas

desarrolladas durante las cursadas 2020 y 2021 dan cuenta de la utilidad de las mismas para el trabajo situado del vínculo entre Derecho y Trabajo Social. Con esta intervención, además de hacer un recorrido práctico integrador de los contenidos mínimos, se buscó lograr que les estudiantes que cursaron la materia en años anteriores al 2020 o que quisieran rendir el examen libre también pudieran acceder a la faz práctica de la materia más allá de las guías de trabajo prácticos publicadas a lo largo del tiempo.

#### **2.4.2 Adaptación de la planificación a tiempos complejos**

Al momento de sentarnos a pensar las actividades prácticas junto a la adjunta a cargo de la asignatura, las condiciones materiales de existencia cambiaron sensiblemente. Desde la proyección de la intervención –noviembre de 2021– a la organización del ciclo lectivo –enero y febrero de 2022–, el poder adquisitivo del salario se deterioró significativamente, mientras que el boleto de transporte colectivo aumentó por Decreto del Intendente del Municipio de General Pueyrredón, lo cual atentaba contra el éxito del diseño inicial de la intervención, que incluía varios traslados a lo largo del día de abocado a la actividad.

Esto generó tensiones en el proceso mismo de la planificación. La intervención pedagógica fue presentada ante la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social para encuadrarla como Actividad de Extensión Curricular (cf. Ordenanza de Consejo Académico, 248/23) y se aprobó en los mismos términos que el proyecto de este Trabajo Final. Entonces, ¿resultaba apropiado adaptar las consignas a la realidad de los estudiantes que mayor número de becas de asistencia usufructúan en toda la Universidad<sup>3</sup>? La respuesta no fue sencilla ni unidireccional, pero se logró arribar a una solución sustentada en el mismo marco teórico de inicio.

Litwin (2000) afirma que “el trabajo con lo emergente favorece la comprensión auténtica, que guarda significado tanto para los alumnos como para los profesores” (Litwin, 2000:51), aunque tomar esta frase a la ligera puede vaciarla de contenido. Centrar la enseñanza en la transmisión de información no logra aprehender la dimensión temporal que hace al contexto de construcción de la propuesta didáctica, incurriendo en el riesgo de introducir elementos que perjudiquen el aprendizaje (Camilloni, 2012). Si se enmarca la noción de intervención pedagógica en el campo de la estrategia docente, la adaptación a las otras personas es parte de los caracteres del concepto mismo de estrategia, que excede la idea de las técnicas que son empleadas y puntualiza en la forma en que ellas pueden ser utilizadas (Monzón Laurencio, 2016).

Por estos motivos, en conjunto con la Adjunta a cargo y las tutoras que han guiado este trabajo, se optó por modificar levemente la intervención sin alterar sus objetivos, conforme se dejó habilitado en el proyecto presentado y aprobado<sup>4</sup> al aclarar que las actividades previstas estaban sujetas a modificación por cuestiones de fuerza mayor. Se ponderó que, articulando la intervención con otros momentos de la cursada, se podría sintetizar la intervención de manera tal que continúe el énfasis en

---

3 Datos extraídos del Sistema de Indicadores de Género de la UNMdP. Disponible en: <https://transparencia.mdp.edu.ar/download/SIGen%20UNMdP.pdf>

4 Consejo Académico de la Facultad de Humanidades, Ordenanza N°280/22, 04 de Mayo de 2022.

generar instancias de aprendizaje significativo en lugar de privilegiar la formalidad administrativa del currículo.

### **2.4.3 TICs para un aprendizaje significativo**

También, partiendo de la incorporación de las TICs a la enseñanza y al propio ejercicio profesional, se buscó resignificar el uso de dispositivos electrónicos *in situ* para explorar la potencialidad de los mismos al momento de pensar intervenciones profesionales a futuro. Esta es una acción clave al considerar que la mayoría de quienes ingresan a la carrera de Trabajo Social pueden ser caracterizados estudiantxs digitales (Cabrero-Almerana et al, 2023).

Una *native digital* es quien ha nacido y se ha formado utilizando herramientas y dispositivos digitales, mientras que una *inmigrantx digital* es la persona que aprende a adaptarse al entorno digital y su ambiente conservando algún tipo de conexión con el pasado analógico (Prensky, 2010). Si bien esta taxonomía es útil para comprender el vínculo con las tecnologías previo al ingreso a la universidad, existe evidencia de que no resulta suficiente para explicar la adaptación a la educación en entornos virtuales impuesta por la pandemia ya que no es exacto afirmar que los *natives digitales* han sobrellevado mejor la digitalización forzada por la pandemia (Cabrero-Almerana et al, 2023). Por el contrario, lxs autorxs de este estudio han preferido llamar “estudiantes digitales” a quienes, sabiendo utilizar las tecnologías, no logran procesar aquello que localizan en la navegación (Cabrero-Almerana et al, 2023; Gazzaley & Rosen, 2016)

A su vez, se espera que la intervención más allá del aula física –y ahora también virtual– ayude a reducir las representaciones respecto al Derecho como “normas que no se pueden bajar”, como alguna estudiante mencionó recientemente en un intercambio informal. La combinación entre las TICs y el espacio urbano, entonces, fue una herramienta múltiple. Por un lado, fue la herramienta para romper mitos respecto del ordenamiento jurídico, sostenidos por factores que han sido explorados por la teoría y que se enuncian a continuación. Por el otro, utilizarlas en esa dimensión de la intervención permitió presentar su utilidad para la experiencia universitaria.

Sobre esto último, es sensible la advertencia que Maggio (2012) lanza respecto al rol de la tecnología en la enseñanza. Si bien la autora observa la necesidad epistemológica de su incorporación, esa asimilación debe ser orientada “para la construcción de propuestas educativas ricas y profundas, que nos permitan abordar los escenarios culturales y cognitivos de la contemporaneidad y puedan acercarnos de modos más interesantes e intensos a las finalidades educativas” (Maggio, 2012:14). Así, la inclusión efectiva no es necesaria para la inclusión de las TICs, ya que requeriría de docentes altamente formados en didáctica y tecnología, pero sí se requiere una inclusión genuina, que es aquella que reconoce el valor de las tecnologías en los campos de conocimiento disciplinar (Maggio, 2012).

### **2.4.3 Transversalización de las perspectivas de género y de diversidad**

La demanda social vehiculizada por el colectivo de mujeres y diversidades, y convertida en derecho vigente por el Congreso fue reconocida e internalizada por la Universidad en ejercicio de su

autonomía. Históricamente, dicho proceso se compone de conquistas y desafíos de implementación, ya que representa un programa complejo frente a la institución universitaria en relación dialéctica con una estructura económico social cimentada, por un lado, en la explotación de clases y el despojo del valor económico del trabajo reproductivo de las mujeres y, por el otro, en la opresión sistémica de las diversidades como disciplinamiento heteronormativo (Aladro, 2021).

La institucionalización de políticas de género es una etapa en la política universitaria nacional de reconocimiento de los derechos de las mujeres –en términos de conquistas y no de alienación– en la que se manifiesta la autonomía de la Universidad, que es subsiguiente a la caracterizada por un giro “neointervencionista” (Suasnábar, 2011) y que tiene la particularidad de la consolidación de las relaciones entre las universidades en el ámbito del Consejo Interuniversitario Nacional y el alcance de consensos y formación de redes de trabajo para el reconocimiento de Derechos Humanos en las instituciones que lo componen. En esta nueva etapa de “emergencia feminista”, iniciada en 2018-2019, las notas distintivas son: a) el ejercicio de la autonomía universitaria para la adopción de políticas institucionales desde un modelo de derechos; b) la transversalización de la perspectiva de género en la institución universitaria a través de acciones de sensibilización, prevención y erradicación de la violencia sexista, y cambio curricular; c) un Estado que en un inicio aparece como un actor paralelo pero que, posteriormente, ve en la Universidad una alianza para cumplir sus propias obligaciones legales (Aladro, 2021).

La promoción e inclusión de la perspectiva de género en todos los ámbitos académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata es el objetivo de la Ordenanza de Consejo Superior N.º 1700/21. En esta norma se establece como derecho y responsabilidad de cada una de las Unidades Académicas e Instituciones Preuniversitarias de esta institución la elaboración de un plan de implementación acorde a sus objetivos académico-pedagógicos (art. 2, Ordenanza de Consejo Superior N.º1700/23) y crea una Comisión de Seguimiento encargada de elevar informes anuales y de constituirse como ámbito de consulta sobre la implementación de la norma (arts. 3 y 4, Ordenanza de Consejo Superior N.º1700/23).

La Resolución de Decanato N.º48/22 creó la Secretaría de Políticas de Género en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. Su Anexo determinó tres áreas nodales de trabajo, dentro de las cuales se encuentra el Área de Políticas Feministas y Transversalización Institucional, cuyo objetivo es “promover la transversalización de la perspectiva feminista en los planes de estudio, así como en la cultura institucional” (Anexo de la Resolución de Decanato N.º48/22).

Desde el año 2020 ha sido compromiso de la asignatura transversalizar las perspectivas de género y de diversidad, camino que ha sido profundizado concurriendo a capacitaciones facilitadas por el Programa de Políticas de Género de la Universidad Nacional de Mar del Plata en las cuales se ha atendido la formación crítica del currículo. Este proceso ha incluido la revisión de materiales, la incorporación de contenidos y la transformación de algunas prácticas docentes para incorporar el sentido situado de la perspectiva de género, de manera tal que la sensibilización y promoción en materia de equidad se incorpore a aquello efectivamente abordado en clase.

La intervención realizada se enmarca como una acción de transversalización de la perspectiva de género, ya que propone la adopción del “punto de vista de las mujeres” (Smith, 2005) como un lugar de relevancia epistemológica para la producción de conocimiento, como para su enseñanza y aprendizaje. Ello implica un compromiso teórico que será desarrollado con mayor detalle, en función de su densa importancia, en el apartado “Fundamento Teórico-Conceptual”.

#### **2.4.4 Curricularización de la extensión universitaria**

La integralidad de las funciones sustantivas de la Universidad ha sido uno de los temas que ocupa la agenda académica y de gestión desde hace más de una década. El modelo integral de la extensión refiere a una forma de concebir esta función desde una institución universitaria democrática, creativa y crítica que busca la democratización de los saberes y que se asume protagonista de la transformación de la vida en sociedad (Bruno, 2016).

El paradigma de la extensión crítica está construido desde la dicotomía liberación-dominación, las mediaciones entre procesos de extensión y hegemonía culturas, y ocupada por la problematización del vínculo educativo en todas sus dimensiones (Cano, 2014). Tiene dos objetivos –en relación dialéctica y orgánica– que implican la formación de estudiantes en un entorno que, de manera integral, logre comprometerles de forma solidaria con la comunidad, y, por el otro, la contribución en procesos de organización popular (Romero & Crisafulli, 2023).

Cuando se encaran procesos de curricularización de la extensión universitaria desde una perspectiva crítica, “tanto el rol docente como los contenidos de enseñanza adquieren mayor potencia pedagógica y creativa, favoreciendo procesos de aprendizaje integral, reflexivo, crítico y pertinente” (Tommasino & Cano, 2016:16). En consecuencia, permite “pensar en prácticas emancipadoras, situadas, que problematicen el orden social en busca de configurar nuevas relaciones sociales, priorizando la sostenibilidad de la vida por sobre la lógica mercantilista, colonial y patriarcal” (Nardelli & De Mingo, 2021:13).

La Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social ha encarado procesos de curricularización de la extensión desde el paradigma de la extensión crítica feminista a los cuales contribuye no sólo desde la mera gestión, sino coordinando equipos y produciendo conocimiento situado para la consolidación y divulgación de saberes producidos en este tipo de procesos. Desde la asignatura, trabajamos de forma sistemática desde el 2022 en experiencias concretas de curricularización, dentro de la que se enmarcó la intervención pedagógica que se propuso para este trabajo. La colaboración estrecha entre la Secretaría y el equipo de cátedra facilita “la conversación situada entre los promotores territoriales y la militancia activa” (Araoz et al, 2022). La experiencia inicial de trabajo con la Secretaría se relatará en el marco de la descripción de la intervención pedagógica planteada.

### 3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES DE LA INTERVENCIÓN

#### 3.1 Lo jurídico es doblemente invisible a la vida cotidiana de las mujeres

El concepto de Derecho que adopta el docente y el método de interpretación del mismo condicionan el método de enseñanza jurídica y configuran una estrategia didáctica prevalente (Cardineaux, 2015). Aquí se considera que el derecho es un término polisémico por el cual puede entenderse tanto al ordenamiento jurídico protector de los intereses del capital como a las conquistas logradas por la clase obrera e incorporadas a las lógicas cotidianas en un momento histórico determinado (Lefebvre, 1961; 2017 [1968]). Así, una reconstrucción materialista del Derecho –y, específicamente, una didáctica del Derecho– debe contemplar tanto la norma jurídica como las relaciones sociales que lo subyacen (Cerroni, 1971) y poner de manifiesto que el derecho, desde el punto de vista ontológico, tiene un carácter contradictorio.

El estudio del derecho y de la didáctica del derecho ha seguido, a grandes rasgos, los avatares de las Ciencias Sociales y es posible, a su vez, de las críticas feministas a la producción del conocimiento científico. La epistemología feminista generizó el cuerpo del descorporizado sujeto cartesiano y generó una revolución científica que dinamitó las bases fundamentales del paradigma tradicional –neutralidad, universalidad, racionalidad y objetividad–, impactando tanto en la situación de las mujeres como en la de otros grupos subalternos históricamente excluidos del proceso de producción de conocimiento (Alcoff & Potter, 1993; Campagnoli, 2018; Blazquez Graf, 2017).

Respecto del fenómeno jurídico, el formalismo en la enseñanza del derecho a futuras abogades tiene su base en la conceptualización dogmática, normativa y teórica del derecho, con su consecuente espejismo de abstracción y coherencia lógica, y una prédica de neutralidad social, económica y política. Adoptar un enfoque epistemológico feminista no es meramente dar cuenta de las discriminaciones de las mujeres presentes en normas positivas del ordenamiento jurídico doméstico, sino que implica: a) desentrañar el conjunto de prácticas jurídicas que legitiman la opresión de género (Cervantes Holguín, 2019); b) dismantelar el discurso de los derechos en tanto reproductor de las jerarquías (Kennedy, 2001); c) develar las disputas por el currículum (Cardinaux & González, 2003; Pezzetta, 2017); y, fundamentalmente, recuperar la experiencia cotidiana de las mujeres (MacKinnon, 2005).

Frente al sujeto cartesiano etéreo, epistemologías como la desarrollada por Dorothy Smith (1987; 2005) buscan reconocer el privilegio epistemológico de las mujeres en la persecución de la meta de generar conocimiento socialmente significativo. Desde su planteo, iniciar la pesquisa en la vida cotidiana de las mujeres permite indagar en las relaciones de dominación y producir conocimiento significativo para todos los grupos subalternizados. Cuando se trata de conocer todos los aspectos inespecificables de las actividades diarias y sus condiciones locales, las mujeres son las expertas por su lugar en las relaciones sociales de producción (Smith, 2005) y, para el trabajo profesional aquí realizado, aporta una mirada del fenómeno jurídico de utilidad significativa para la comprensión del mismo y la contextualización de la futura intervención profesional, cuestiones sobre las que se hablará

a continuación.

### **3.2 Modelos de enseñanza del derecho ante un campo dinámico**

En América Latina la educación jurídica es “heredera de la tradición del derecho continental, se basa en una conceptualización normativa, teórica y dogmática, visto como un conjunto abstracto y coherente de normas, separado de la esfera social, económica y política” (Ramallo, 2020:10). Argentina no escapa a esta caracterización realizada por María de los Ángeles Ramallo al reflexionar y proponer la superación de la tradición formalista de enseñanza del derecho.

Martín Böhmer es quizás uno de los académicxs más preocupado –y ocupado– por develar la configuración de la didáctica del derecho en Argentina y por enfrentarla a los desafíos que se imbrican en el campo jurídico contemporáneo. Así, enlaza el modelo hegemónico de la clase magistral a la misma tradición jurídico-política nacional (Böhmer, 2012).

En este orden de ideas, el autor señala la inconsistencia entre las prácticas jurídicas actuales y la cristalización de un modelo de enseñanza atado a los procesos de codificación, lo que redundaría en “la necesidad de un conocimiento enciclopédico de un material que se ha vuelto inabarcable” (Böhmer, 2012:20). Entre las causas señaladas entonces –y contemporáneamente confirmadas por autorxs como García, 2021, Pezzetta, 2017 y Ramallo, 2020– se encuentran la falta de una academia jurídica profesionalizada donde las funciones sustantivas de la universidad se desarrollen de forma independiente del ejercicio de la profesión, el Poder Judicial y la política (Böhmer, 2012).

Con el aislamiento del derecho respecto de otros campos disciplinares, la inter o transdisciplina no repercute significativamente en la enseñanza (Ramallo, 2020). La autora describe a los métodos en el aula predilecto por esta tradición como centrados “en la figura del profesor, que da clases magistrales e interactúa poco con los estudiantes” con “poco espacio para el debate y la confrontación de argumentos, lo que genera una actitud apática y acrítica de los estudiantes” (Ramallo, 2020:14).

La puja por el modo de enseñar el derecho tuvo su síntesis parcial con la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación que estableció el currículo mínimo para las carreras de Abogacía con exigencias de enseñanza jurídica práctica. Esto entró en tensión con el formalismo imperante y activó, a la vez, esfuerzos institucionales y extrainstitucionales por formar a les docentes en las competencias demandadas a nivel nacional. Por ejemplo, desde las Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación –cuyo titular fue Martín Böhmer entre 2015 y 2019– se desarrolló toda una línea de acción de promoción de la mejora en la formación de profesionales del derecho con el objetivo de lograr, en los términos de la gestión a cargo, un servicio de justicia más moderno y cercano a la ciudadanía. Como resultados, se crearon el Programa de Formación en Áreas de Vacancia de la Abogacía y la Red Federal de Revistas Jurídicas Universitarias, y tuvieron lugar variadas formaciones sobre enseñanza clínica del derecho, escritura académica, litigación, el rol del derecho en la construcción de una ciudadanía democrática, pluralista y e inclusiva, y creación de revistas científicas en el campo, como también se intentó formar una suerte de red nacional de facultades de derecho de cara al proceso de acreditación que implicaría la

Resolución Ministerial de mención y se facilitaron líneas de financiamiento propias y mixtas a través de diferentes iniciativas<sup>5</sup>.

Las diferentes clasificaciones de modelos de enseñanza del derecho que surgen a partir de la crítica al formalismo emergen exclusivamente del análisis de las prácticas desarrolladas en la carrera de Abogacía. Así, las taxonomías más significativas para este trabajo son las desarrolladas por Nancy Cardineaux (2015) y María de los Ángeles Ramallo (2020).

Nancy Cardineaux parte, como ya indicamos, de los conceptos de derecho que subyacen las formas de enseñanza:

**Tabla 1: Modelos de enseñanza del derecho conforme el modelo teórico subyacente**

	¿Qué es el derecho?	¿Cómo se interpreta?	¿Qué se enseña?	¿Qué se debe?	¿Cuál es la estrategia didáctica más idónea?
Exégesis	La ley	Determinando voluntad del legislador (pueblo)	La letra de la ley		Clase magistral
Historicismo	Un hecho de formación espontánea	Desentrañando espíritu del pueblo	Hermenéutica antropológica		Recreación del proceso de investigación cualitativo
Utilitarismo	Un mandato social	Estableciendo finalidad de las normas	Cálculo de beneficios (utilidad vs. pérdidas) en orden al bien común		Recreación del proceso de investigación cuantitativo
Realismo	Hecho, conducta, experiencia	Generando reglas y prediciendo posibles efectos	Previsión racional a través de las ciencias sociales		Método socrático en base a casos judiciales
Sistemática	Sistema normativo	Contextualizando norma en el sistema normativo	Análisis lógico del plexo normativo y de las construcciones dogmáticas que le dan sentido		Clase magistral
Análisis crítico	Conjunto de prácticas reproductoras <i>status quo</i>	Denuncia de estrategias de dominación explotación estratégica de los recursos disponibles a favor de los desaventajados	Reconocimiento de base ideológica y/o derecho fortalecimiento de las destrezas que habiliten un incremento del acceso a la justicia		Recreación del proceso de investigación y/o histórico y social
Deliberativismo	Conjunto de prácticas sociales moralmente legitimadas a través de un proceso de deliberación pública que respeta ciertos derechos fundamentales	Elabora la mejor vía en orden a la protección de los procedimientos de deliberación pública en la creación de la democracia real	Entrenamiento en deliberación, balanceando la moral ideal con los límites que roles		Método de casos reales e hipotéticos reformulado y juego de

**Fuente: Cardineaux (2015)**

5 Tuve la suerte de participar tanto en formaciones como en reuniones de gestión a nivel nacional durante el período 2017 a 2019. Los encuentros fueron presenciales, gratuitos y con inscripción previa y fueron facilitados por profesors de distintas provincias que encabezaban procesos de profesionalización de la enseñanza del derecho desde las diferentes funciones sustantivas universitarias.

Asimismo participé de uno de los proyectos del Programa de Formación en Áreas de Vacancia de la Abogacía destinado al desarrollo de competencias de investigación y de un proyecto cofinanciado con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo destinado a la creación de una clínica de interés público que se convirtió en una asignatura parte del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía en la Universidad Atlántida Argentina.

Estas categorías funcionan como abstracción “para aproximarnos a la realidad y determinar en qué medida predominan los caracteres de un tipo determinado y luego observar los caracteres residuales que pertenecen a otros tipos diseñados” (Cardineaux, 2015:24). Es decir, que ninguno de los tipos ocurre en la realidad de manera exacta, sino que sus caracteres prevalecen por sobre otros posibles en los modelos de enseñanza que se busque analizar.

María de los Ángeles Ramallo identifica caracteres que un modelo superador del formalismo jurídico debería reunir, a saber:

- Estar acompañado de un plan de estudios que favorezca el aprendizaje de destrezas a lo largo de las distintas instancias de la carrera.
- Estar estructurado de forma que los estudiantes puedan abordar los casos desde distintos ángulos.
- Incorporar la participación de profesionales de otras profesiones.
- Aspirar a brindar conocimientos para el desarrollo profesional en distintos ámbitos.
- Profundizar la enseñanza de destrezas necesarias para ámbitos por fuera del litigio.
- Ser consciente de la importancia de adoptar una visión crítica sobre el funcionamiento y el ejercicio del derecho.
- Ser consciente de la importancia en torno al rol del abogado y la ética profesional (Ramallo, 2020:38-39).

Como ya se ha aclarado, todas estas reflexiones provienen de observaciones de modelos aplicados en la enseñanza del derecho. Uno de los desafíos de la intervención pedagógica objeto de este trabajo es lograr configurarla en el marco de un modelo apropiado para enseñar derecho a quienes ejercerán el Trabajo Social.

### **3.3 Enseñar derecho a quienes serán trabajadorxs sociales**

Las Ciencias Sociales han colaborado en el proceso de identificación de estereotipos dentro del derecho, aunque los resultados han sido magros si se sopesan desde su impacto en los profesionales del derecho (Cardinaux, 2020). La creación y aplicación del derecho, sin embargo, no son privativas de quienes son natives del campo jurídico, y un claro ejemplo de ello es el conjunto de competencias de los profesionales del Trabajo Social, las que ya fueron descriptas en el apartado de Antecedentes.

Existe en la bibliografía especializada amplia problematización sobre la incorporación al currículo de la carrera de Trabajo Social del enfoque de Derechos Humanos. Claudia Dueñas Santander (1994) desarrolló un modelo curricular problematizador para incorporar la perspectiva de Derechos Humanos al currículo y a la Enseñanza Superior para consagrarla dentro de ese mismo sistema desde la problematización de dicho saber.

En el ámbito nacional, Cecilia Morey advierte que los modelos normativos “pueden transformarse en obstáculos epistemológicos muy importantes en nuestra comprensión del funcionamiento de la democracia” (Morey, 2014:113). Así, aboga por un modelo que enseñe a “preguntar y preguntarnos, reflexionar y participar en la construcción de nuevos conocimientos” (Morey, 2014:113) que forme a futuros trabajadorxs sociales para develar el sentido común.

Respecto de la carrera dictada en la Universidad Nacional de Mar del Plata, trabajos como el de María

Eugenia Hermida (2021) y Silvana Martínez (2020), inscriptos en estudios de tinte decolonial, reflexionan sobre la posibilidad de los Derechos Humanos en el currículo y en el ejercicio profesional respectivamente. Dado el fuerte anclaje que estos artículos tienen en ideas de un autor que ha sido denunciado –en fecha posterior a la publicación de los mismos– por prácticas de extractivismo académico sostenidas en patrones de control del poder sexual en el campo académico<sup>6</sup>, aquí no se reseñarán las conclusiones de estos artículos y se sugiere su consulta para profundizar en ellas.

La conceptualización del derecho aquí adoptada involucra tanto la noción crítica como la realista, aunque no desde la práctica judicial exclusivamente porque aquí se considera que las instituciones no judiciales que median textualmente las relaciones de dominación también desarrollan prácticas relevantes para la comprensión del fenómeno jurídico (Aladro & Pucheta, 2022). Esto impone el desafío de adaptar los métodos de enseñanza que estas nociones condicionan –método socrático en base a casos judiciales y recreación del proceso de investigación histórico y social respectivamente (Cardineaux, 2015)– a la enseñanza exógena (Carrasco-Jiménez & Castillo Saldías, 2021).

Dean Spade (2015) ha dado cuenta de cómo el enfoque que observa la dinámica del derecho a través de las decisiones judiciales resulta insuficiente para comprender los factores que impiden que las personas consigan ver materializados sus derechos formalmente reconocidos, como es el caso de la administración cotidiana de políticas, programas e instituciones que sostienen la desigualdad de oportunidades. En esos casos, lo que se produce es una forma de discriminación legal, pero no basada en normas jurídicas que formalizan la discriminación, sino que en la actividad de interpretación y aplicación de la ley operan estereotipos de quienes aplican y vigilan el cumplimiento de las normas (Velázquez Toro, 1994).

Esto último tiene un impacto directo en las decisiones sobre la didáctica y la pedagogía en este campo. El Derecho tiende al aislamiento y al rechazo de cualquier forma de interdisciplina (Losano, 2014) y esto tiene efectos en su didáctica exógena. En este sentido, la formación profesional específica en la región históricamente, lejos de preparar profesionales desde una praxis social crítica, ha recurrido “a métodos pedagógicos y prácticas evaluativas que no propician la autodeterminación, el respeto a las diferencias, la diversidad y el pluralismo, la libertad, la democracia participativa, ni garantizan muchas veces un ambiente de estudio y trabajo seguro y respetuoso” (Guzmán Stein & Ritchie, 1994).

---

6 El intelectual Boaventura de Souza Santos fue denunciado en el año 2023 por varias ex becarias, entre ellas, Moira Millán, por acoso y abuso sexual. El artículo que vuelca las primeras acusaciones es: Víaene, L.; Laranjeiro, C. & Tom, M.N. (2023). The walls spoke when no one else would: Autoethnographic notes on sexual-power gatekeeping within avant-garde academia. En: Pritchard, E. & Edwards, D. (eds.). *Sexual misconduct in Academia. Informing an ethics of care in University*. Oxon:Routledge, pp.208-225. Posteriormente, el descargo de Moira Millán puede encontrarse en: Matamal, L. (16 de abril de 2023). Moira Millán: ‘No me iba a dejar violar aunque fuera Boaventura’. *El Salto*. Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/violencia-machista/tengo-denunciar-boaventura-sousa-santos-hombre-presumiblemente-izquierdas>

Yo misma he escrito una reseña de los casos y los he vinculado a los sistemas de producción de conocimiento científico hegemónicos de corte descendente, donde becaries son sometidos a constante evaluación por investigadorxs que encuentran en dicho ámbito contextos de facilitación del acoso y la violencia en el ámbito laboral. La nota puede encontrarse en: Aladro, A. (18 de abril de 2023). El caso Boaventura: las relaciones de vasallaje que ordenan la producción capitalista del conocimiento científico. *Prensa Obrera*. Disponible en: <https://prensaobrera.com/sociedad/el-caso-boaventura-las-relaciones-de-vasallaje-que-ordenan-la-produccion-capitalista-del-conocimiento-cientifico>

La vida cotidiana es el punto donde se ubica la intervención profesional de trabajadoras y trabajadores sociales por su relevancia fundamental en la reproducción social y el ritmo que imprime a la urbanización capitalista (Topalov, 1979 [2006]; Netto, 1996; Oliva, 2015). El sociólogo francés Henri Lefebvre, además de entender que la vida cotidiana es un producto directo de las relaciones de dominación, comprende que la misma contiene un potencial transformador. Así, el autor reafirma el significado político de lo cotidiano para comprender cómo la lucha de clases se desarrolla en las ciudades contemporáneas, como en otro momento histórico se desarrollara en las fábricas.

La Etnografía Institucional pensada por la socióloga canadiense Dorothy Smith (1987; 2005) –que se sostiene en el privilegio epistemológico de las mujeres explicado en la Justificación– es una forma de pensar y estudiar la realidad social comienza ubicando un punto de vista en un orden institucional que provea una guía de exploración de dicho orden. Inicia con complicaciones, preocupaciones o problemas reales para las personas y que están situados en sus relaciones con un orden institucional mediado por la textualidad. Sus preocupaciones son explicadas por los investigadores en sus diálogos con ellos fijan la dirección de la pesquisa (Smith, 2005). Así, conservar un vínculo con los problemas cotidianos reafirma la naturaleza activa y controversial de la reproducción social, y esto también es un reconocimiento de la posición en las relaciones de poder y hacer algo al respecto (Skeggs, 2019).

Las consecuencias del formalismo en la enseñanza jurídica (Böhmer, 2003; Cardinaux, 2015; Ramallo, 2020) se amplifican al pensar una intervención pedagógica eficaz que se concentre en las competencias que se busca desarrollar en quienes serán trabajadorxs sociales egresades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y que se encuentran enumeradas con extensa claridad en el Plan de Estudios vigente ya analizado.

### **3.4 Enseñanza por competencias para un ejercicio profesional crítico**

La formación por competencias es un enfoque para la educación centrado concretamente en la enseñanza y la evaluación que se vincula a la situación contemporánea de las universidades latinoamericanas y articula conocimientos para el desempeño en un mundo global (Aedo Barrena, 2014). Es una forma de romper con la tradición de transmitir contenidos sin contexto y de forma exegética que caracteriza a la didáctica del derecho predominante (Gómez Francisco et al, 2019). Si bien no hay acuerdo en una definición unívoca de competencia, sí existe un consenso en reconocer que la formación por competencias implica “formar para el ser, el saber y el hacer, tal como lo exigen hoy tanto las necesidades sociales, disciplinares y económicas de un mundo globalizado, como las normativas nacionales e institucionales” (Goyes Moreno, 2013:101).

Este modelo no está exento de críticas; por el contrario, ha sido señalado de ser una orientación capitalista (del Rey & Sánchez-Praga, 2011). Puede reconocerse que asiste razón a quienes hacen este señalamiento en tanto la implementación de esta forma ajusta las competencias esperadas a las expectativas del mercado. En el caso de la formación de estudiantes de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Mar del Plata, las competencias vienen determinadas por otros factores que

conviene aquí aclarar para poder explicar por qué un modelo de competencias dirigido a la promoción de un ejercicio profesional crítico sí es acorde a los fundamentos que subyacen esta intervención.

Como ya se describió, lo “esperado” de quien egresa de la carrera está preestablecido en su Plan de Estudios, tomando como punto de partida la Ley Federal de Trabajo Social. La Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social en su Resolución N°2/13 consideró al anteproyecto de esta ley producto de “un largo proceso de lucha histórica que venimos llevando a cabo los/as Trabajadores/as Sociales del país, desde mediados de la década de 1960” para lograr una norma jurídica “que establezca para todo el país el marco general y las condiciones en lo que hace a formación, competencias, derechos y obligaciones para el ejercicio profesional” (Resolución N°2/13). El mismo documento reconoce que el primer objetivo de ese anteproyecto fue “(p)romover la jerarquización de la profesión de Trabajo Social por su relevancia social y su contribución a la vigencia, defensa y reivindicación de los Derechos Humanos, la construcción de ciudadanía y la democratización de las relaciones sociales” (Resolución N°2/13).

La formación por competencias pretende:

- La integración de conocimientos, procedimientos cognitivos, destrezas, habilidades y valores
- La construcción de programas de formación coherentes con las necesidades contextuales.
- La orientación de la educación mediante estándares en cada uno de los procesos que la componen (Aedo Barrena, 2014).

Ninguno de los caracteres enunciados implica necesariamente la adhesión al paradigma mercantilista de la Educación Superior. Por el contrario, si se repasan las expectativas normativas –federales y universitarias a nivel local– de los egresados de esta carrera a la luz del concepto de derecho que se adopta aquí, puede verse la importancia ontológica y conceptual de dicha definición operacional para este trabajo. Tanto la Ley Federal de Trabajo Social como el Plan de Estudios de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde el punto de vista normativo, constituyen inscripciones de conquistas de los profesionales y no parte de las lógicas de alienación capitalistas, al menos desde el punto de vista de la ley escrita. Si bien en los contextos de interpretación y aplicación de las normas jurídicas pueden aparecer tensiones, siempre puede recurrirse a “el espíritu de los profesionales” al demandar la sanción de la Ley Federal –esto es, la Resolución 2/13 de la Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social–.

Todo ello pone en un lugar especialmente delicado a las asignaturas del campo jurídico incorporadas a la carrera de Trabajo Social. Por un lado, constituyen competencias para el ejercicio profesional, pero, además, brindan una formación necesaria para la custodia de la conquista de la Ley Federal de Trabajo Social y, en el caso local, el Plan de Estudios que es su correlato.

Ahora que se ha identificado la importancia ontológica y profesional de la adquisición de competencias jurídicas en el marco de las trayectorias dentro de la carrera de Trabajo Social, resta intentar puntos de encuentro entre ambos campos para facilitar instancias de aprendizaje significativo (Arriasecq et al, 2017).

### **3.5 La ciudad como aula de enseñanza exógena de competencias jurídicas: los textos y el territorio como puntos de encuentro entre Derecho y Trabajo Social**

Las competencias jurídicas esperadas en los egresados de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata están estipuladas en el Plan de Estudios y operacionalizadas por el currículo legítimo delimitado por el Plan de Trabajo Docente de la asignatura, como ya se delimitó. Habitualmente, esas operaciones pueden determinar inadecuadamente las competencias, ya sea por exceso como por su carácter genérico (Pérez Villar, 2014). Al menos en el caso del equipo docente de Derecho I, sí se da el descontento frente al desinterés estudiantil y la rebelión frente a los contenidos enciclopédicos descripta por David Carles et al (2020) como matices de la crisis metodológica de la enseñanza jurídica contemporánea.

Una de las ideas centrales de este marco teórico afirma es que el derecho busca homogeneizar lo heterogéneo de la vida cotidiana y, en consecuencia, allí es donde la intervención social tiene un rol fundamental para achicar esa distancia. Las especificidades en la formación, perfil de egreso y características de intervención de los trabajadorxs sociales imponen orientar la enseñanza del derecho como una caja de herramientas de mediación textual (Pucheta & Aladro, 2020). Las normas jurídicas y otro tipo de textos –como formularios, memorándums, etc.– son mediaciones impuestas por el orden institucional conforme describe Smith (1987; 2005), por lo que no solamente contextualizan la intervención desde el Trabajo Social, sino que su lugar en la misma es mucho más profundo.

No obstante ello, los textos no pueden ser considerados sin su contexto. Las relaciones entre poder, espacio y derecho han sido escasamente indagadas en Argentina, donde la Geografía Legal es un campo fértil pero en moderada expansión. Sus puntos de partida y la forma en que las obras allí inscriptas explican la invisibilización del derecho en la vida cotidiana pueden sumar aportes a los intentos por generar experiencias de aprendizaje significativas en los estudiantes de Trabajo Social.

La intervención sobre lo inmediato a nivel local requiere de la comprensión de las relaciones sociales que condicionan la vida cotidiana de quienes serán sujetxs de ese quehacer profesional. La vida cotidiana ocupa un lugar específico –físico y sociológico– y es la heterogeneidad que el derecho en tanto alienación y el orden institucional pretenden homogeneizar. Así, las producciones de la Geografía Legal, en efecto, echan luz sobre competencias profesionales y expectativas del perfil de quien egresa, como las dimensiones espaciales de la justicia espacial y ambiental, los procesos de toma de decisiones y el orden social y la regulación de lo público (Robinson & Graham, 2017). Estas especificidades y expectativas motivan a proponer desde la reflexión en la acción (Schön, 1998), una intervención pedagógica que, desde la espacialidad urbana, ponga en juego competencias jurídicas que expongan la mediación textual entre el orden institucional y las mujeres como sujetas de derechos. Dada la espacialidad y territorialidad que caracteriza la labor dentro del Trabajo social, echar mano a las producciones sobre intervenciones pedagógicas en la ciudad aparece como una parada obligada frente a la inercia histórica que ni siquiera cuestiona cualquier cambio en las condiciones físicas y espaciales donde la sociedad ha decidido que se enseña (Escofet et al, 2021). La incorporación de la ciudad a la ecuación educativa busca “acercar lo que sucede por fuera de las aulas a lo que ocurre en su interior” y “desentrañar desde la subjetividad el imaginario que se ha configurado de la ciudad a

partir de los encuentros o desencuentros que la misma ha propiciado” (Díaz Benjumea & Garzón Tejada, 2019:13). El espacio urbano es un producto de las relaciones históricas de producción y un espacio de representación cuyo valor vale la pena recuperar para la intervención pedagógica (Pérez Bourzac & González Romero, 2010). Además, el paseo urbano, en tanto movimiento y desplazamiento, involucra como actividades caminar, contemplar y meditar, y abre a quien pasea impresiones y pensamientos (Alderoqui, 2012).

La vida cotidiana sobre la cual se piensa y concreta la intervención en Trabajo Social es la base de la reproducción social del modo de producción capitalista. La reproducción social contemporánea, entendida como la reproducción de la fuerza de trabajo (Bhattacharya & Arruzza, 2020), tiene un lugar físico: las ciudades. Los servicios –y derechos– como la salud, la educación, el ocio, la alimentación, tienen lugar, además de en la familia, en instituciones públicas y, hoy más que nunca, en lugares gestados sociocomunitariamente. En esas instituciones –los hospitales, las escuelas, las bibliotecas, las plazas públicas, los comedores– en las que los profesionales del Trabajo Social trabajan o donde deben recurrir en su práctica profesional, conviven tanto el acceso y goce de derechos como el blanco de políticas de ajuste neoliberales (Bhattacharya & Arruzza, 2020), y se encuentran fundamentalmente mediadas textualmente (Smith, 1978; 2005).

En la descripción metodológica de la intervención se desarrolla con mayor detalle la dimensión espacial y sus caracteres procedimentales.

## **4. FUNDAMENTOS METÓDICO-INSTRUMENTALES DE LA INTERVENCIÓN**

### **4.1 Objetivos**

#### **4.1.1 Objetivo general**

El objetivo general de la intervención fue que los estudiantes en condiciones de acreditar la asignatura de forma completa – rindiendo el último examen parcial, habilitante, final y/o libre– pudieran poner en práctica las competencias jurídicas esperadas por el equipo docente de la asignatura Derecho I y pretendidas por el Plan de Estudios de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

#### **4.1.2 Objetivos específicos**

Constituyeron objetivos del área cognoscitiva de la intervención:

1. Identificar los contenidos jurídicos mínimos que contextualizan, ordenan y/o normativizan una situación real específica sobre la cual se piensa y ejecuta la intervención desde el Trabajo Social desde una perspectiva de género.
2. Sustentar en normas integrantes del ordenamiento jurídico las decisiones específicas en el diseño y ejecución de la intervención desde el Trabajo Social.
3. Verificar las prácticas desplegadas por las instituciones públicas en materia de acceso y goce de derechos fundamentales objeto de la intervención del Trabajo Social desde el punto de vista de las mujeres.

Fueron objetivos del área afectiva de la propuesta:

1. Observar y registrar un emergente territorial en su faz jurídica para la planificación y ejecución de una estrategia de intervención desde el Trabajo Social desde el punto de vista de las mujeres.
2. Saber explicar cómo el derecho encuadra una intervención específica desde el Trabajo Social y su adecuación o no respecto a la experiencia de las mujeres.
3. Calificar sociojurídicamente y registrar las prácticas desplegadas por las instituciones públicas en materia de acceso y goce de derechos fundamentales objeto de la intervención del Trabajo Social desde el punto de vista de las mujeres.
4. Registrar la experiencia de forma multimedial para dar cuenta de los procesos, intercambios y decisiones alrededor de la intervención.

#### **4.2 Estrategia de investigación educativa**

Se desplegó una estrategia etnográfica para la investigación del proceso educativo conforme los postulados propuestos por Elsie Rockwell (1985). Rockwell incorpora el pensamiento gramsciano para delinear una etnografía educativa, componiéndola de cuatro elementos que refieren respectivamente a la fundamentación de la perspectiva epistemológica, la importancia de develar las características históricas entre Estado, sociedad civil e institución educativa, el análisis de la cotidianidad de las clases subyugadas en la institución, y la proyección de un proyecto educativo – en el sentido político del término – que se sustente en la autonomía y el protagonismo popular (Gómez, 2019:45).

Este tipo de estrategia “no tiene una finalidad única, sino varias, íntimamente relacionadas, entre las que destaco: la *descripción* de los contextos, la *interpretación* de los mismos para llegar a su *comprensión*, la *difusión* de los hallazgos, y, en último término, la *mejora* de la realidad educativa”<sup>7</sup> (Álvarez Álvarez, 2008:3). La descripción precedente amplía la postura de Elsie Rockwell que afirma que la etnografía va más allá del método, sino que implica adoptar un enfoque o una perspectiva porque sintetiza un vínculo entre método y teoría donde los problemas de uno y otra no se agotan (Rockwell, 1985). Además, un diseño de investigación que se piensa desde esta perspectiva exige flexibilidad y un acercamiento crítico permanente al objeto de estudio (González, 2019).

La intervención se evaluó, entonces:

- El análisis de los registros etnográficos de estudiantes y docentes.
- Entrevistas en profundidad con algunas de les participantes antes y después del último examen habilitante, final y/o libre.
- Observación participante del intercambio final entre les estudiantes y les docentes.

Se echó mano del software de procesamiento Atlas.TI 8.4 para lograr un análisis más profundo de los datos recolectados.

---

<sup>7</sup> El destacado pertenece al original.

### **4.3 Sujetxs y/u objeto de la intervención**

Lxs sujetxs de la intervención fueron aquellos estudiantes en condiciones de rendir el último examen, habilitante y/o examen final – estos dos últimos, inscriptos de manera voluntaria para participar en las actividades–.

### **4.4 Circunstancias temporales y espaciales**

La intervención se desarrolló de forma previa a las fechas de examen habilitante del calendario académico 2022.

Como se ha adelantado, esta propuesta tuvo lugar fuera del aula universitaria. Específicamente, se plantearon las actividades en entornos urbanos y se previeron visitas a instituciones específicas. Si bien el diseño inicial, que se explicará a continuación, contemplaba varios desplazamientos por la ciudad, el mismo tuvo que ser levemente modificado a los fines de alcanzar todos los objetivos propuestos, como surgirá a lo largo de este trabajo.

Ya se introdujo en líneas precedentes la problemática que llevó a la modificación de algunas de las acciones previstas en la intervención en función de las condiciones materiales en las cuales les estudiantes cursaron el ciclo 2022. Aceptar que la propuesta docente no debe ser desarrollada de manera caprichosa y atentando contra las metas de la intervención no fue un proceso sencillo. El autor que mejores argumentos ha brindado en este punto del trabajo fue Robert Everhart (1999), cuyo planteo de etnografía marxista prioriza todas las actividades que les estudiantes realizan a lo largo de su paso por una institución educativa y que hacen a la vida cotidiana de esxs estudiantes allí. Así, “la perspectiva desde la que los estudiantes contemplan el tiempo que pasan en la escuela difiere diametralmente de la que puede tener un observador ‘objetivo’ externo” (Evenhart, 1999:356) junto con la pauperización de las condiciones de vida a nivel general fueron los motivos principales para sintetizar las acciones inicialmente planificadas y lograr una intervención pedagógica más eficiente.

## **5. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

### **5.1 Acciones proyectadas inicialmente**

La intervención inicialmente fue pensada a partir de la inscripción voluntaria de les estudiantes mediante un formulario de Google. Se indicaría a quienes participasen que llevaran un registro multimedial de su experiencia, a entregar al finalizar la intervención, autorizando el uso del mismo sin los datos identificatorios a los fines de la investigación.

Una vez determinada la cantidad de estudiantes se convocaría al equipo docente para definir qué integrantes participarían en calidad de facilitadores. Se intentaría a que las facilitadoras estudiantes puedan estar. Todes les docentes participantes llevarían un diario de ruta (Pereira Ribeiro, 2020) de tipo multimedial para registrar tanto los sucesos externos como las vivencias externas que surgieran en la actividad.

Les estudiantes inscriptes serían convocades en la Plaza de la Memoria del Complejo Universitario. Allí tendría lugar el dispositivo de inicio de la intervención, donde se explicarían las consignas de

trabajo. Se esperaba que la intervención se desarrollase en tres jornadas y en horario de atención de instituciones estatales.

Estas consignas podían estar sujetas a modificación en virtud de la cantidad de inscriptes o cuestiones de fuerza mayor pero, básicamente, se planteaban las siguientes acciones:

- Les estudiantes junto a los docentes participantes concurrirían a una entrevista pre pactada con una vecina de un barrio periurbano de la ciudad de Mar del Plata. Allí, la entrevistada –que recibiría previamente su guión– daría cuenta de una situación personal hipotética en la que existiría una falta de acceso a derechos. En este punto, se esperaba que los estudiantes tuvieran un rol activo en la entrevista.
- Posteriormente, se reuniría a los estudiantes para que problematizaran el relato de la vecina desde los temas estipulados en el Plan de Trabajo Docente. Se esperaba que lograsen identificar los hechos jurídicamente relevantes, la normativa aplicable y las instituciones implicadas. Una vez que los estudiantes decidieran el curso de acción subsiguiente, se emprenderían el desplazamiento hacia la o las instituciones.
- En la institución o las instituciones – que previamente serían contactadas – se esperaba que los estudiantes tuvieran una actitud proactiva que lograra cumplir los objetivos planteados en el curso de acción decidido. En este punto, se esperaba que los estudiantes pudieran “poner el derecho en acción”, hablando con vocabulario apropiado y poniendo en juego los saberes esperados desde el equipo docente.
- Una vez acabada la visita a la o las instituciones, los estudiantes deberían regresar al punto de encuentro con la vecina para explicarle cuáles son las respuestas obtenidas desde la o las instituciones, facilitar formularios o explicar futuros cursos de acción por su cuenta. Aquí se esperaba que los estudiantes pudieran no sólo explicar con claridad estas cuestiones, sino también observar activamente cómo esa información era asimilada por la vecina y si existían obstáculos para el acceso y/o goce efectivo de esos derechos en juego diagnosticados.
- Terminado el segundo diálogo con la vecina, el grupo regresaría a la Plaza de la Memoria del Complejo Universitario para la instancia de cierre. Allí se esperaba que los estudiantes tomaran la palabra para el intercambio de pareceres y la producción de conclusiones comunes de la experiencia.
- La retroalimentación por parte de los docentes sería la actividad de cierre de la intervención.

## **5.2 Acciones proyectadas finalmente**

Al inicio del ciclo 2022 se decidió que la intervención que da lugar a este trabajo fuera enmarcada en un proyecto de enseñanza mucho más amplio en el marco de la asignatura. Para poder explicar acabadamente la experiencia, se da cuenta a continuación del proceso transversal y que, a la fecha, constituye la estructura fundamental sobre la que se diseñan las Actividades Prácticas Evaluativas.

### 5.2.1 Momento previo 1: Charla abierta “A 10 años de la Ley de Identidad de Género”

A través de una alianza estratégica con la Secretaría de Extensión de la Facultad, dicho proceso tuvo su inicio en el marco del décimo aniversario de la Ley de Identidad de Género. En función de los contenidos dictados en la asignatura “Derecho I”, de la formación específica de la Adjunta a cargo y de quien postula este trabajo final, y de los roles de ambas dirigiendo proyectos de extensión, el Programa de Género y Acción Comunitaria que existe bajo la órbita de la Secretaría, acercó a la cátedra la propuesta de realizar una actividad específica y abierta para conmemorar la lucha del colectivo travesti-trans y sus conquistas legales.

Junto a les estudiantes que participaron en las dos comisiones – martes de 15:30 a 18:30 hs. y sábados de 8:30 a 11 hs.– , y a las docentes, el encuentro con formato de entrevista valorizó el abordaje con voz propia, donde fueron repasadas la ley, su impacto, los alcances y desafíos presentes.

**Imagen 1: Flyer de difusión de la clase abierta “A 10 años de la Ley de Identidad de Género”**



**Fuente: Registro de la cátedra de Derecho I (2022)**

**Imagen 2: Agustina Ponce (izquierda) y Celeste Pucheta (derecha) en la clase abierta del día martes**



**Fuente: Registro propio (2022)**

**Imagen 3: Clase abierta del día martes**



**Fuente: Registro de la Secretaría de Extensión (2022)**

**Imagen 4: Agustina Ponce (izquierda) y Almendra Aladro (derecha) en la charla abierta del día sábado**



**Fuente: Registro de la Secretaría de Extensión (2022)**

**Imagen 5: Charla abierta del día sábado**



**Fuente: Registro de la Secretaría de Extensión (2022)**

La entrevistada fue la activista Agustina Ponce, vicepresidente de la Asociación Civil Mar del Plata Igualitaria (AMI), ex Subsecretaria de Políticas de Diversidad de la Nación del Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación hasta el 10 de diciembre de 2023, y la primera ayudante estudiante travesti de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Mar del Plata, entre otras variadas experiencias vitales. Dado que Agustina fue parte de la redacción y cabildeo de la Ley de Identidad de

Género, entre otras normas jurídicas que reconocen derechos fundamentales del colectivo travesti-trans, la experiencia fue especialmente significativa para ambos grupos de estudiantes.

Se invitó a través del aula virtual a les estudiantes a subir a un foro de discusión preguntas que quisieran realizarle a la entrevistada. La Adjunta a cargo diseñó un guión de entrevista para ser utilizado en ambos encuentros pero, dado que los encuentros fueron llevados adelante por cada una de las docentes, la impronta del martes varió levemente de la del día sábado, aunque los nodos básicos de la propuesta.

El guión fue el siguiente:

- ¿Dónde estabas el 9 de mayo de 2012?
- ¿Cómo era la vida de una travesti antes de 2012?
- Partiendo de considerar que la Ley de Identidad de Género, es una conquista del colectivo travesti - trans. ¿Qué rol ocupó la militancia hasta la sanción de la ley?
- En alguna oportunidad te escuché decir que la sanción de la ley les ha “devuelto” el derecho a ser “sujetas políticas” ¿Podés explicarnos el alcance de esa denominación?
- Habiendo logrado ser nombrades, por medio de la rectificación de la partida y el DNI ¿Qué podés decirnos acerca del acceso a los tratamientos médicos/quirúrgicos? ¿Qué “recepción” hubo de esta obligación legal por parte de las autoridades de los hospitales y de la comunidad médica?
- ¿Qué políticas públicas considerás deben acompañar este logro para el pleno ejercicio de la ciudadanía?
- Sin entrar en una discusión directa sobre abolicionismo o regulación del trabajo sexual que excede al contenido de este encuentro ¿Políticas públicas para poder sobrevivir y salir de la prostitución o derechos laborales y cese en la persecución de les compañeres?
- ¿Cuáles son las deudas que el Estado tiene para con el colectivo? ¿Qué reivindicaciones están en proceso?
- ¿Qué opinión o grado de participación tiene la militancia en la sanción de la Ley de VIH con enfoque integral en derechos humanos?
- Hace no tanto conmemoramos el Día por la Verdad, la Memoria y la Justicia, ¿qué deudas tiene aún el Estado en relación a las travestis-trans víctimas de la dictadura cívico militar eclesiástica? ¿Hay un derecho a la memoria travesti-trans sobre esos hechos?
- Luego de una nueva jornada de lucha por el Día Internacional de las y los trabajadores, ¿cómo te parece que viene la implementación del cupo travesti trans no binarie?
- Sabemos que sos una militante “de toda la cancha”, que se mueve siempre por las compañeras. Dentro de este contexto es conocida tu participación para con las compañeras detenidas, procesadas y condenadas, ¿cómo se criminalizan los cuerpos travesti trans en la actualidad? ¿Podés contarnos de qué van los “proyectos” municipales

sobre zona roja y cómo repercuten en cómo se percibe a las mujeres travesti trans a nivel general?

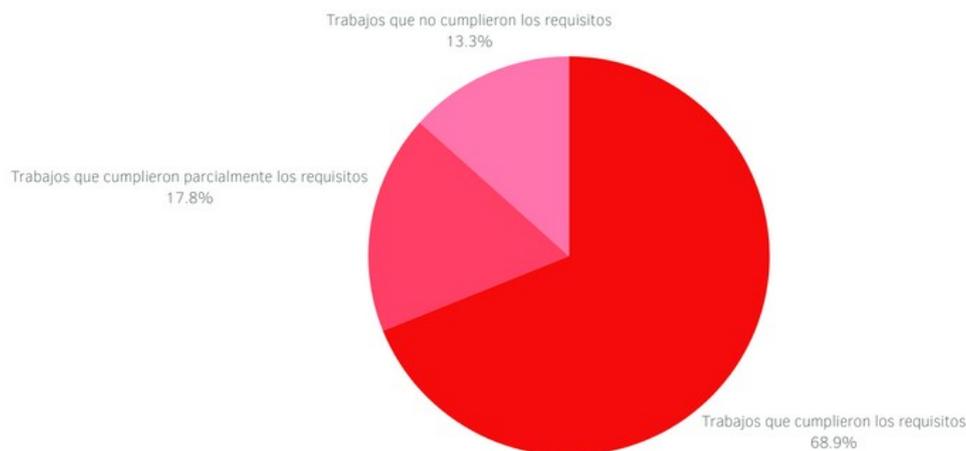
- Hoy estás acá con nosotras, sos una estudiante universitaria que además conquistó un cargo docente e incluso has hecho publicaciones en revistas académicas importantes sobre el acceso a la justicia de la población travesti trans, ¿qué deudas tiene la educación superior hoy? ¿Qué pensás sobre cómo se están haciendo investigaciones sobre el colectivo travesti trans hoy?
- Por último, la mayor parte del auditorio que hoy está acá escuchándote y que va a participar de las actividades esta semana será profesional del trabajo social el día de mañana, ¿qué rol pensás que les trabajadores tienen en relación a los derechos de las personas trans travesti y no binarie? ¿Qué cualidades debería tener un trabajador social sensibilizado en esos derechos?
- Preguntas del aula virtual:
  - En cuanto a las conquistas históricas del colectivo travesti trans, ¿Podes señalar en algún momento de dicho periodo o actualmente, si hay compromiso por parte de las profesiones, más precisamente por el trabajo social en cuanto a esta lucha?
  - ¿Sería mejor reemplazar la palabra sexo en el DNI por otra y si fuera así cual sería la palabra correcta?
  - ¿Que mejoras le harían a la ley identidad de género o al decreto 476/2021? ¿Cuál es la conquista que más anhelan a corto o mediano plazo y que posibilidades de mejorar su bienestar les brindaría esto?
  - ¿Hay algún lugar donde lxs chiquxs puedan recibir orientación ante cualquier duda con su identidad ya sea para lxs chiquxs y/o familias?
  - ¿La X habrá sido implementada para facilitar los trámites administrativos en vez de considerarlo como una inclusión a las personas que salen de la normatividad establecida?
  - ¿Crees que la pregunta acerca de elegir tu género, tanto para sacar turnos en instituciones como inscripciones deben eliminarse? porque aun estando sancionada la ley por ejemplo en los bancos sigue apareciendo en la selección de genero hombre y mujer?
  - ¿Ves que la sociedad rompió con los estereotipos y prejuicios que tenían sobre les persones travesti trans?, ¿Cual crees que fue tu mayor logro dentro de la asociación ?

El intercambio de saberes entre quienes participaron de la actividad y la invitada fue enriquecedor y puso en el centro de la cuestión que el conocimiento que se produce –y se adquiere– a partir de la conversación situada entre promotorxs territoriales y militancia activa, que se desprende de la

subjetividad y la experiencia, es el que permanece e impulsa el cambio, configurando una instancia genuina de aprendizaje significativo (Patiño Araoz et al, 2022).

Como cierre de este punto de partida, se propuso que les estudiantes trabajaran en grupo para desarrollar un recurso de sensibilización sobre los derechos de las personas travestis-trans que debía trabajar sobre los temas conversados en la actividad y dialogar con la bibliografía obligatoria. Decidimos precalificar los trabajos con un sistema de “semáforo” acompañado por una pequeña devolución a los fines de su mejora, dado que esta actividad no formó parte de los trabajos prácticos evaluables determinados por los Jefes de Trabajos Prácticos.

**Gráfico 3: Distribución de los trabajos conforme el cumplimiento de requisitos**



**Fuente: Elaboración propia (2023)**

Les 105 estudiantes que participaron recibieron a modo de reconocimiento un certificado por parte de la Secretaría y los recursos gráficos formaron parte de la cartelera de la Secretaría, ubicada en el pasillo de ingreso a la Facultad. El armado de la cartelera fue otra actividad convocada por la Secretaría de Extensión y Agustina Ponce fue nuevamente invitada para dar cierre al trabajo realizado.

**Imagen 6: Armado de la cartelera**



**Fuente: Registro de la cátedra Derecho I (2022)**

**Imagen 7: Las estudiantes seleccionan el orden de los trabajos junto a la ayudante graduada Almendra Aladro**



**Fuente: Registro de la cátedra Derecho I (2022)**

La actividad despertó un interés genuino en la problemática por parte de los estudiantes, quienes incluso buscaron material bibliográfico por fuera del obligatorio para poder dar sustento a sus trabajos. Para el equipo docente participante, la intervención no se agotó en impartir temas que forman parte del Plan de Trabajo Docente, sino que inició un camino de no retorno que involucra la curricularización de la extensión y la adopción de una epistemología feminista “del punto de vista” para poner en el centro del aula los saberes del activismo que impulsa el dinamismo del fenómeno jurídico desde la experiencia corporizada.

Así, esta prueba piloto logró que los estudiantes tomen contacto consciente con una referencia de un grupo desaventajado con fuerte importancia de organización. La Adjunta a cargo tomó la decisión de profundizar en la curricularización de la extensión y en la transversalidad de la perspectiva de género en el año completo a partir del trabajo sobre los contenidos mínimos de la asignatura desde la experiencia del colectivo travesti-trans, tomando como oportunidad las Actividades Prácticas Evaluativas como instancia de problematización del vínculo entre el derecho y el futuro ejercicio profesional.

### **5.2.2 Momento previo 2: Actividad Práctica Evaluativa 1**

La meta en este momento fue trabajar sobre la revisión de literatura en materia de Derechos Humanos de las personas travesti-trans a partir del análisis de la Ley de Identidad de Género. El objetivo fue “identificar los antecedentes históricos, sociales, culturales y normativos por los que se ha transitado previamente a la sanción de la norma mencionada, para concluir en identificar los derechos y procedimientos incorporados en el texto normativo” (Actividad Práctica Evaluativa 1, 2022).

En este orden de ideas, la actividad se compuso de cinco pasos que incluyeron:

- Una lectura exploratoria del material bibliográfico obligatorio.
- Una selección de lecturas de interés.
- La explicitación del criterio de selección utilizado.
- La elaboración de un ensayo donde se diera cuenta de los cambios de paradigma, las discusiones acerca del uso de los términos sexo y género, las construcciones culturales alrededor de éstos y el marco normativo nacional e internacional.
- La cita apropiada de la bibliografía utilizada.

Las docentes a cargo de la actividad incluyeron como condiciones de producción de la Actividad las siguientes:

- Conformación de los grupos de trabajo en el entorno virtual a través de la herramienta incorporada en Moodle.
- Entrega del ensayo a través de la herramienta “Tarea” en el entorno virtual (como documento o respondiendo de manera directa).
- Formato del escrito: fuente Arial tamaño 11, interlineado simple. Normas APA 6.
- El recuperatorio en caso de desaprobación consistiría en corregir los errores señalados.

Por último, se conformó una grilla a los fines de explicitar los criterios de evaluación, la cual fue usada durante la corrección y ampliada con comentarios:

**Imagen 8: Escala de retroalimentación de la Actividad Práctica Evaluativa 1**

Escala de retroalimentación utilizada	
Calificación	Características de la respuesta
A (10, 9, 8)	Respuesta bien enfocada. Aborda explícitamente lo que pide la consigna. Jerarquiza las ideas, presenta una buena organización, la respuesta se centra en explicar lo que se pide desde el comienzo. Facilita la tarea del lector, porque las ideas están expresadas claramente y ligadas entre sí. De amena lectura.
B (7, 6)	Respuestas sin jerarquizar. Aborda lo que se pregunta pero sin ponerlo en primer plano. Mezcla conceptos pertinentes con otros no pertinentes. Nociones centrales confundidas con otras. Problemas en la organización. No se provee inicio, desarrollo y cierre con ideas conectadas y claras. Se entiende lo que se explica pero con cierto esfuerzo por parte del lector.
C (5, 4)	Respuesta no enfocada hacia lo que se pregunta. Se responde utilizando más o menos correctamente una serie de conceptos, pero que aportan poco a explicar lo que solicita la consigna. Presenta serios problemas en su organización. Predominan las ideas desconectadas entre sí. Hay conceptos confusos. El lector debe hacer un gran esfuerzo para comprender lo que está escrito.
D (Debe recuperar)	Respuesta desacertada. No aborda lo que pide la consigna o lo hace utilizando conceptos muy confusos que no apuntan al tema planteado o con errores importantes. <b>No vincula la producción con los temas abordados en las unidades de la asignatura.</b> Los problemas de organización pasan a segundo plano ya que no ha cumplido con los objetivos. De difícil lectura o imposible comprensión.

**Fuente: Registro de la cátedra (2022)**

### 5.2.3 Momento previo 3: Actividad Práctica Evaluativa 2

Continuando con la problematización de la situación de las personas travesti-trans, en esta Actividad la propuesta fue identificar las posibilidades de “un plan de acción con interés público, reparar a las víctimas del delito de trata y de explotación para la prostitución, trabajar en conjunto los poderes del estado y la sociedad civil” (Actividad Práctica Evaluativa 2, 2022). Así, los objetivos de los objetivos fueron:

1. Promover el trabajo colaborativo.
2. Fomentar lectura y pensamiento crítico.
3. Desarrollar habilidades de escritura.
4. Preparar las condiciones para la salida de campo 2022.
5. Aplicar los contenidos de manera situada (Actividad Práctica Evaluativa 2, 2022).

A partir de tres noticias sobre un caso de trata de personas en Mar del Plata y el rol del Poder Judicial en la formación de una política pública específica para grupos desaventajados atravesados por la problemática, las consignas propuestas implicaron:

- La síntesis de los hechos y la resolución judicial.
- La indagación e identificación de las instituciones y actores sociales implicadas.
- La explicación del objeto de la Ley N°27508.

- La elaboración de un recursoro para la ciudad de Mar del Plata en materia de acceso a la justicia, asistencia y acompañamiento a víctimas destinado específicamente al colectivo travesti-trans.

Las condiciones de entrega fijadas por las docentes a cargo fueron:

- Trabajar en los mismos grupos que en la Actividad Práctica Evaluativa 1.
- Formato: extensión máxima de 2500 palabras. Normas APA 6.
- Entrega a través de la herramienta “Tareas” del entorno virtual.

Se utilizó una grilla de calificación para explicitar los criterios que se utilizarían en dicha etapa, la cual fue complementada con comentarios ampliatorios. En este caso, lo explicitado fue la forma de componer la nota, y no la nota de forma global, como en la APE 2, ya que de esta forma se sumaba transparencia a la etapa de calificación.

**Imagen 8: Escala de retroalimentación de la Actividad Práctica Evaluativa 2**

Criterio	Descripción	Puntaje
Producción original	Se descontará la totalidad del puntaje en este ítem a aquellas producciones que reproduzcan total o parcialmente el contenido de otras o que sean producto del copio y pego de internet, argumentando que son de redacción propia.	SU INCUMPLIMIENTO INVALIDA LA APE
Uso adecuado del lenguaje y redacción lógica	Se considerará uso inadecuado la argumentación que no sea propia de la disciplina y se descontará puntaje a las producciones de difícil lectura. Se ponderará el uso correcto de signos de puntuación, orden de las oraciones y párrafos.	1 PUNTO
Interpretación de la consigna	La interpretación de la consigna forma parte de la evaluación. Las dudas deben plantearse con anterioridad a la entrega de la producción.	3 PUNTOS
Argumentación	Deberán citarse las normas pertinentes (leyes, convenciones, artículos de la Constitución Nacional, etc) y se valorará la adecuada interpretación de las mismas.	5 PUNTOS
Uso adecuado de la bibliografía	Se considerará inadecuado consignar un texto cuyo contenido no esté relacionado con la producción. De utilizarse material complementario no sugerido, deberán argumentar el por qué de su utilización.	1 PUNTO

**Fuente: Registro de la Cátedra (2022)**

#### **5.2.4 La intervención: Actividad Práctica Evaluativa 3, “Aula-ciudad: intervención situada derecho”**

El primer paso para darle marco institucional a una intervención en el marco de una asignatura que transcurría hasta ese momento completamente en el aula fue presentar un proyecto para encuadrarla como actividad de extensión curricular. La Normativa Integral para Extensión de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social prevé en su artículo 1 la posibilidad de presentar acciones de duración menor a seis meses que podrán consistir en jornadas, seminarios, talleres, entre otras, y las mismas se clasifican conforme su objeto en actividades de formación, de divulgación, socioculturales y de extensión curricular. A su vez, la Ordenanza N°583/20 especifica que las actividades de extensión curricular “son desarrolladas en el marco de una cátedra de la Unidad Académica incorporadas al Plan

de Trabajo Docente” (artículo 1, Ordenanza N°583/20). La presentación de proyectos es acompañada por el aval del Departamento Pedagógico, órgano que da pase a la Secretaría de Extensión para que las eleve, finalmente, al Consejo Académico de la Facultad.

En el caso de esta actividad, el proyecto inicial debió ser ampliado para corregir el equipo docente, que se compuso por la Adjunta a cargo, la ayudante graduada autora de este trabajo y dos profesoras de intercambio. La Mg. Sofía Cargozo Delgado y la Mg. Valentina Torre Nicolini se desempeñan como docentes, investigadoras y extensionistas en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay) y realizaron una estancia de intercambio bajo la dirección de la Adjunta a cargo de la asignatura. En función de su experiencia docente, pudimos integrarlas a la perfección a esta intervención pedagógica, lo cual redundó en una instancia sensiblemente más interesante que la inicialmente prevista, ya que esta posibilidad de internacionalización de la Educación Superior brindó una experiencia global a escala regional.

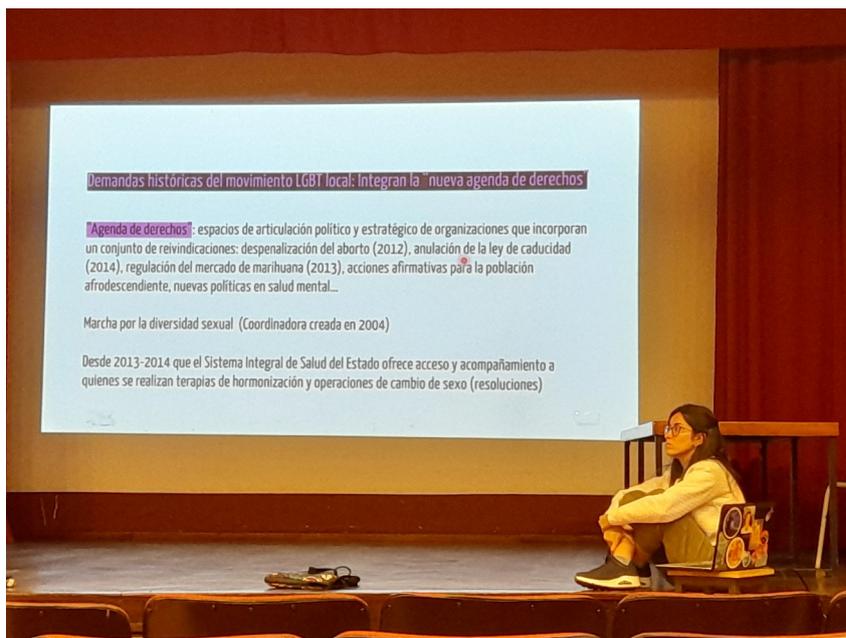
A modo de preparación de la salida de campo, programamos un encuentro en el que se trabajaron los contenidos teóricos necesarios para el trabajo de campo. Para ello, organizamos una charla abierta junto a la Mg. Nicolini Torres, investigadora especializada en las problemáticas de la población travesti-trans de Montevideo, con amplia trayectoria de participación acompañando a estos activismos en Uruguay e interviniendo en instancias dialógicas de la política pública específica.

**Imagen 9: Flyer de difusión de la charla abierta “Cupo laboral travesti-trans en Argentina y Uruguay”**



**Fuente: Registro de la cátedra (2022)**

**Imagen 10: Charla abierta “Cupo laboral travesti-trans en Argentina y Uruguay” con la asistencia de la Mg. Sofía Cardozo Delgado**



**Fuente: Registro de la cátedra (2022)**

**Imagen 11: Exposición de la Mg. Torre Nicolini en la charla abierta “Cupo laboral travesti-trans en Argentina y Uruguay”**



**Fuente: Registro de la cátedra (2022)**

Las exposiciones realizadas en esta jornada encuadraron desde la sociología y el derecho los contenidos a abordar en la instancia práctica –políticas de empleo destinadas a la población travesti-

trans–, y además se brindaron precisiones sobre la salida de campo, notando gran expectativa en los estudiantes.

Las consignas fueron facilitadas esa misma semana a los estudiantes. Las mismas se estructuraron como momentos dentro de la Actividad. En el Momento I se planteó la presentación del siguiente caso clínico hipotético a partir del cual se desarrollaría la experiencia:

Ustedes se encuentran trabajando en un centro de salud ubicado en la zona céntrica donde habitualmente un número significativo de travestis realizan sus chequeos de salud. Un día la médica clínica que se encuentra en la consulta les llama por pedido de una paciente, Ana Clara, para participar en una entrevista.

Ana Clara es una travesti de 28 años que vive en la intersección de las calles Canesa y Baigorrita, en una casilla que le alquila a un hombre hace ya varios meses pero que siempre amenaza con desalojarla, lo cual la hace sentir bastante insegura. Actualmente logra sobrevivir haciendo arreglos de ropa y prostituyéndose algunos días a la semana, lo cual hace cada vez menos porque tiene que ir a la zona del cementerio para no ser detenida. Terminó el secundario en el plan FINES y aprendió a coser y algo de moldería en una escuela de formación profesional, cuando vivía por el centro. Escuchó una publicidad en YouTube que hablaba de una ley con la que las travestis podían tener mejores trabajos, algo de Sacayán o algo así. Pidió hablar con ustedes porque sabe que en la salita son las personas que ayudan a las pacientes a ir a la Anses y le pareció que tenía algo que ver con eso. Se pone muy nerviosa cuando hace trámites, antes porque la miraban mucho y escuchaba risas, ahora porque le cuesta expresarse cuando se arrima a la ventanilla.

Frente a esto, ustedes le prometieron informarse mejor para explicarle bien qué es lo que debe hacer.

Luego de la salida de campo, deberán elaborar una respuesta en lenguaje claro, indicando como mínimo:

1. A qué lugar debe ir.
2. Cómo puede llegar a ese lugar.
3. Qué documentos debe llevar.
4. Qué debe hacer en ese lugar para acceder a ese derecho.
5. Cuáles serán los pasos que probablemente le planteará el personal del lugar.
6. Qué proceso se llevará adelante una vez iniciado el trámite.
7. Qué expectativas puede tener al respecto.

En esa instancia, además, se conversó sobre las destrezas de análisis y el manejo de situaciones como la planteada en el caso, y se reflexionó sobre el trabajo etnográfico que debían realizar para poder dar solución al caso.

Para el Momento II, la consigna fue la siguiente:

**Visita e informe:** nos encontraremos en Av. Luro 3490 el día 23/11 a las 10 hs. y, en base a lo trabajado en la clase presentación, entrevistarán a los funcionarios y empleadas de las reparticiones, recopilarán datos, tomarán fotografías, solicitarán planillas y formularios, todo ello a efectos de elaborar un informe final, al que deberán sumar las cuestiones teóricas y fundamentaciones que consideren pertinentes, en base a la bibliografía y al material en formato video y podcast propuesto en la presente APE y a la que hayan accedido a lo largo del año, conforme al PTD 2022.

Se propuso una Guía abierta a ser completada por los estudiantes, facilitando de esta manera la formalidad del registro a llevar adelante. En este punto, fue enriquecedora la participación de las profesoras de intercambio, ya que ambas son docentes de asignaturas metodológicas de la carrera de Sociología de la Universidad de la República.

**Tabla 2: Guía abierta de la Actividad Práctica Evaluativa 3**

<b>Cuestiones a analizar</b>	<b>Observaciones</b>
Accesibilidad geográfica y física del lugar (¿Es sencillo llegar? ¿El lugar tiene buena conectividad de transporte público? ¿Se encuentra bien señalado? ¿Es un lugar acorde a las necesidades de personas con discapacidad?)	
Accesibilidad cultural (¿Cómo es el trato de quienes allí trabajan con las personas que concurren? ¿Hay folletería a la vista?)	
Formularios y planillas (¿Hay documentos que deban ser llenados por quienes asisten al lugar? ¿Es claro el lenguaje? ¿Quienes trabajan allí ayudan a las personas a comprender el texto?)	
Autoridades (¿Cómo se desplazan las autoridades por el lugar? ¿Es cordial el trato con las personas que allí trabajan? ¿Cómo interactúa con las personas que asisten?)	
Funciones, competencias y actividades (¿Es claro el tipo de actividades que se realizan en el lugar? ¿El personal logra transmitir a quienes asisten qué tipo de servicios que allí se proveen?)	
Inter y transdisciplina (¿Se vislumbra un trabajo inter y/o transdisciplinario en la institución? ¿Se menciona a articulación en red con otras instituciones? ¿Hay dispositivos de trabajo territorial que requieran inter y/o transdisciplina en la institución?)	

**Fuente: Registro de la cátedra (2022)**

Los requisitos de entrega del trabajo fueron fijados por las docentes a cargo e incluyeron:

- El trabajo grupal, manteniendo los grupos de trabajo de las dos actividades anteriores.
- La entrega mediante la herramienta “Tarea” del entorno virtual.
- Formato: extensión máxima de ocho carillas, normas APA 6.

Por último, se explicitaron los criterios a utilizarse para la calificación de los trabajos, manteniendo la modalidad de la Actividad Práctica Evaluativa 2, es decir, dando cuenta de cómo se componía la nota:

**Imagen 12: Criterios de evaluación de la Actividad Práctica Evaluativa 3**

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN				
CRITERIOS	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	NECESITA MEJORAR
<b>CONTENIDO Y USO DE LA BIBLIOGRAFÍA</b>	Amplia descripción de los conceptos y fundamentación	Lo desarrollado abarca los temas tratados en la unidad	El contenido deja aspectos importantes sin tratar	Inadecuado desarrollo de los contenidos
<b>COMPLETITUD E INTERPRETACIÓN DE LA CONSIGNA</b>	Comprende las consignas y las desarrolla de manera completa	Algunos aspectos de las consignas fueron omitidos y la producción esta incompleta	Varios puntos de las consignas no fueron tratados	No interpreta la consigna por ende no cumple con lo solicitado
<b>EXPERIENCIAS VIVIDAS COMO ESTUDIANTE</b>	Muy buen relato. Aporta experiencias, se formula preguntas. Plantea interrogantes y soluciones	Adecuada narración de la experiencia transitada en el desarrollo de la actividad	Escasa narración de la experiencia transitada. No presenta aportes o cuestionamientos	No aporta ningún relato de la experiencia ni plantea interrogantes
<b>PROFUNDIDAD EN EL ANÁLISIS</b>	Importante reflexión. Avanza en aportes y es claro en el contenido	Se sumerge en los contenidos, reflexiona. No se hace planteos o preguntas.	Reflexiona poco. No se formula preguntas ni planteos.	No realiza ninguna reflexión. No ahonda en los contenidos.
<b>PERTINENCIA Y COHERENCIA EN EL DESARROLLO</b>	Los temas abarcados son muy apropiados y están muy bien relacionados	Los temas tratados son procedentes y mantienen una buena vinculación de los mismos.	Contenidos poco apropiados y con escasa relación entre si	El tema desarrollado es incongruente y esta desvinculado.

VALORES: EXCELENTE 2 PUNTOS; BUENO 1,5; REGULAR 1 PUNTO; Y NECESITA MEJORAR 0,5 PUNTOS

**Fuente: Registro de la cátedra (2022)**

### 5.3 Desarrollo de la intervención

El Momento I de la intervención se desarrolló el día 15 de noviembre de 2022 en un único encuentro para ambas franjas horarias –para quienes cursaban martes por la tarde y sábados por la mañana–. Allí notamos una expectativa reservada por parte de los estudiantes quienes, si bien ya habían mostrado compromiso desde la primera Actividad Práctica Evaluativa, no lograban aún imaginar cómo sería la propuesta de ver “el derecho en movimiento”, pese a las reiteradas veces que eso había tenido lugar en el año, conforme se ha reseñado en los apartados anteriores. Durante este encuentro se precisó que era posible que, existiendo complicaciones para concurrir por motivos laborales, de salud o personales, era suficiente con que una compañere asistiera por el grupo de trabajo, aunque se aclararon cuáles podían ser las complicaciones en ese caso, ya que la etnografía problematiza también la experiencia de quien registra y analiza.

El Momento II fue, por supuesto, el más rico. Los estudiantes se encontraban a la hora pautada y continuaban llegando, para las 10:10 hs. había 21 estudiantes. Desde antes de dar inicio a la actividad comienzan a tomar registro. Una estudiante concurrió para preparar la asignatura libre, pese a que no llegó a consultar materiales por cuestiones de salud (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022).

**Imagen 13: Estudiantes preparándose para iniciar la salida de campo**



**Fuente: Registro propio (2022)**

Se formó una ronda, se presentó la actividad con sus metas y objetivos. Se leyó nuevamente el caso hipotético y se evacuaron consultas. La primera observación de una estudiante fue que el domicilio hipotético del caso no estaba en la app de transporte. Otra compañera señaló la ubicación de las paradas de transporte en las esquinas (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022).

**Imagen 14: Celeste Pucheta (Adjunta a cargo) junto a las profesoras uruguayas dan pautas metodológicas para iniciar la salida de campo**



**Fuente: Registro propio (2022)**

Una vez dentro del edificio, señalaron que “la escalera es imposible” (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022) y la fotografían. De hecho, una estudiante resbaló y cayó por varios escalones.

**Imagen 15: Una estudiante cae varios escalones inmediatamente después de que otra indicara que “la escalera imposible”**



**Fuente: Registro propio (2022)**

Cuando terminamos de ingresar, se acercaron las autoridades de la Seccional del Ministerio de Trabajo y ofrecieron la posibilidad de hacer una visita guiada. Las docentes decidieron que fueran los estudiantes quienes decidieran si aceptar o rechazar la propuesta, y finalmente aceptaron. Se les indicó que podían recorrer el espacio y hacer consultas.

**Imagen 16: Recorrido de la planta alta del Ministerio de Trabajo**



**Fuente: Registro propio (2022)**

Se decidió regresar a planta baja junto a Lucas, empleado del Ministerio, quien comenzó a explicar el organigrama y las funciones. En ese momento, una estudiante preguntó sobre la realización de denuncias y el rol de los sindicatos, consulta que fue evacuada por Aldana, otra de las empleadas que se ocupó de la visita, que explicó qué es el “Operativo Verano” y cómo articulan las diferentes instituciones en la ciudad. Seguidamente, otro interrogante planteado por una estudiante se vinculó a la forma en la que se inician las inspecciones por parte del Ministerio y otre suma sus inquietudes respecto al procedimiento en caso de fracaso de la mediación ministerial en conflictos individuales y también sobre la función de los inspectores (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022).

**Imagen 17: Lucas explica organigrama y funciones del Ministerio de Trabajo**



**Fuente: Registro propio (2022)**

Una vez contextualizado el trabajo del Ministerio, les estudiantes comenzaron a preguntar sobre el cupo laboral travesti-trans en la provincia de Buenos Aires. La escucha fue muy activa y otros estudiantes comenzaron a hacer preguntas sobre el tema. Sobre esto, fueron profundizando con consultas sobre la capacitación en género del personal del Ministerio y respecto de los requisitos para acceder al registro dispuesto por la ley provincial que crea el cupo laboral travesti-trans. La escucha continuó muy activa, y avanzaron sobre el rol del ministerio en el registro, la ejecución del cupo y cómo las empresas cumplimentan las obligaciones legales vinculadas a ello.

Las profesoras de intercambio estaban sorprendidas por la cantidad y calidad de las preguntas, como también por la actitud activa de les estudiantes. Una de ellas exclamó que “ellos están copados”, mientras la otra acotó “¡hasta la que se cayó de la escalera pregunta!” (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022).

**Imagen 18: Celeste Pucheta, Valentina Torre Nicolini y Sofía Cardozo Delgado intercambian sobre el desarrollo de la actividad**



**Fuente: Registro propio (2022)**

Los estudiantes continúan profundizando con preguntas sobre la forma en que el Ministerio promueve y promociona derechos, y van directamente a indagar sobre los formularios a completar para acceder al registro y sobre la necesidad de contar con acceso a internet para hacerlo. Otra consulta refirió a los plazos del registro y al momento histórico de su creación.

**Imagen 19: Estudiantes escuchando activamente los intercambios con los empleados del Ministerio**



**Fuente: Registro propio (2022)**

A los estudiantes les despertó especial interés la información sobre otros regímenes especiales de promoción del empleo, como la Ley ALAS (de Actividades Laborales de Autoempleo y Subsistencia).

En cierto punto, dos estudiantes señalaron la hora y las docentes les pidieron que planteen al grupo cómo continuar en función de esa variable. Les empleades del Ministerio, en consecuencia, señalaron otros espacios para cerrar el primer intercambio. Les estudiantes consultaron con qué otras disciplinas trabajan. La conversación continuó en desplazamiento, situación que una de las estudiantes aprovechó para pedir folletería y formularios, y otros indagaron sobre las políticas de erradicación del trabajo infantil.

**Imagen 20: Folletería a la vista (la correspondiente al cupo laboral travesti-trans está a la izquierda y al centro en colores violeta y blanco)**



**Fuente: Registro propio (2022)**

La distribución espacial de les estudiantes durante la visita al Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la provincia de Buenos Aires fue bien diferente. Se alejaron y se dispersaron sensiblemente. Las consultas de les estudiantes fueron sobre los programas disponibles y la articulación sobre otras instituciones.

**Imagen 21: Visita al Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la provincia**



**Fuente: Registro propio (2022)**

La escucha fue mucho más pasiva en este caso. Una estudiante se acercó para mostrar que en una app poco usada en Mar del Plata aparecen opciones de transporte público para llegar a la dependencia. Otra estudiante consultó sobre qué políticas se aplican a a población travesti-trans, y otra preguntó sobre el procedimiento para ingresar al programa Acompañar. En ese momento, un grupo de varones que salían del Ministerio de Trabajo interrumpió la conversación con una charla ruidosa.

Les estudiantes preguntaron sobre la articulación con equipos con capacidad para intervenir en situaciones de violencia. Otra vez las conversaciones de alrededor interrumpieron el intercambio.

**Imagen 22: Cierre de la visita al Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la provincia**



**Fuente: Registro propio (2022)**

El intercambio se cerró y la empleada que llevó adelante el diálogo entregó a todes les estudiantes materiales de difusión y sensibilización. Todes bajaron las escaleras y decidieron trasladarse a la Plaza Rocha –a una cuadra del edificio– para una ronda de cierre, a la que pudieron quedarse 13 alumnx, ya que la jornada se extendió un poco más de lo previsto y varies debían cursar y/o concurrir al trabajo.

**Imagen 23: Les estudiantes se van arrimando a la ronda de cierre en la Plaza Rocha, llevan consigo los materiales distribuidos en el Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual**



**Fuente: Registro propio (2022)**

En este punto sólo se destacan los intercambios vinculados al contenido de las consignas, ya que las observaciones sobre la modalidad y expectativas de la Actividad se reservaron para el apartado de Resultados. Les estudiantes manifestaron “desesperanza” (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022) respecto a la posibilidad de dar respuesta al caso hipotético, principalmente por la forma de implementación del registro para el cupo laboral travesti-trans y las ilusiones que podría generar en quienes quieren apuntarse como aspirantes en el mismo. Fue interesante sobre esto la valoración que ellos mismos hicieron sobre otras normas especiales, como la ley ALAS, ya que la consideraron una herramienta útil y mucho más aceptada en su aplicación.

Otra cuestión que se problematizó fue el de las formas que adopta la burocracia, fundamental en la consigna. En este sentido, señalaron la falta de coordinación y de formación específica –que una estudiante llamó “puntos grises” (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022)–, como así también la ausencia de personas travesti-trans atendiendo al público. Otra de las presentes opinó que “por ahí es medio errado, pero parece una fachada” (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022), y vinculado a ello se critica fuertemente la revictimización que implicaría para una persona travesti-trans concurrir a una oficina donde meramente se la derivará a otra. Por último, jerarquizaron la territorialización de las políticas públicas para que sea más difícil “desarraigar” (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022) los derechos.

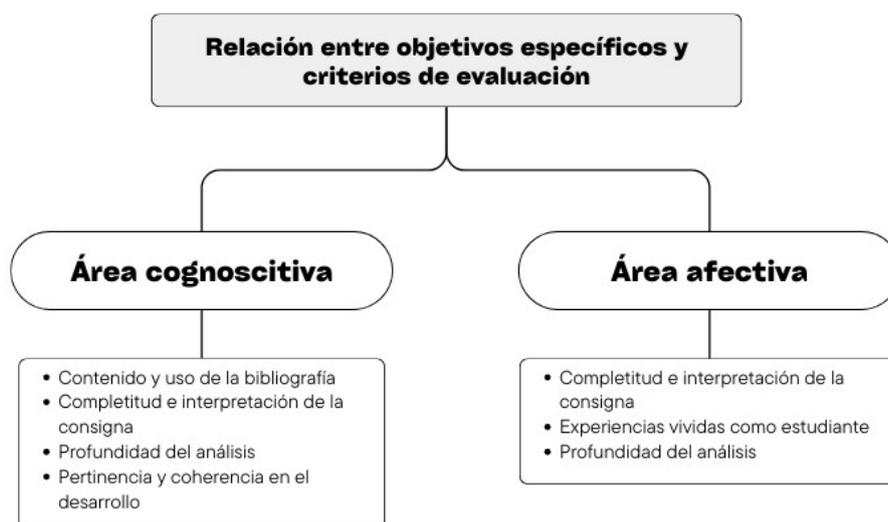
## 5.4 Evaluación y resultados

### 5.4.1 Análisis de los trabajos entregados

Para examinar esta cuestión se tomó como unidad de análisis la mitad de los trabajos entregados y corregidos de manera directa por quien presenta este trabajo. Así, el universo de casos se compone por 6 trabajos grupales entregados en tiempo y forma el día 30 de noviembre de 2022.

La grilla de calificación se compuso, como ya se exhibió, de cinco ítems con cuatro criterios de calificación cada uno, siendo el máximo 2 puntos y el mínimo 0,5 puntos. Además, se entregó una devolución general por escrito dentro de la grilla enviada como documento aparte y, en algunos casos, se agregaron sobre el mismo documento comentarios particulares. Esta forma de estructurar la corrección fue sensiblemente útil para el análisis que prosigue, ya que brindó criterios mixtos para poder concluir si los objetivos específicos de la intervención fueron efectivamente alcanzados o no.

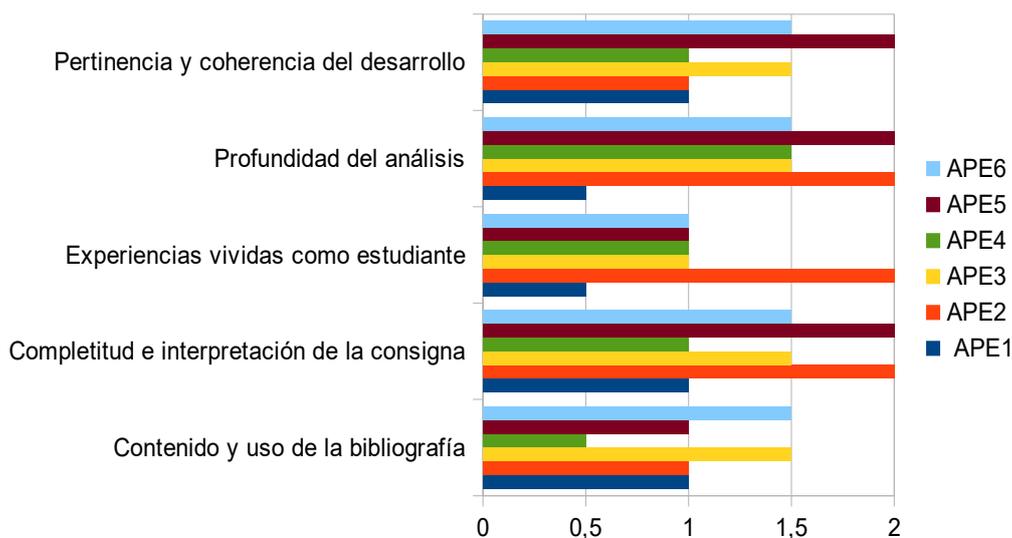
**Imagen 24: Relación entre los objetivos específicos del TIF y los criterios de evaluación de la Actividad Práctica Evaluativa**



**Fuente: Elaboración propia (2022)**

Los criterios con mejor promedio de desempeño fueron la completitud e interpretación de la consigna (1,5 puntos), la profundidad del análisis (1,5 puntos) y la pertinencia y coherencia en el desarrollo.

**Gráfico 4: Puntajes alcanzados por criterio de evaluación en cada entrega**



**Fuente: Elaboración propia (2023)**

Durante la entrevista realizada a Celeste Pucheta, afirmó que, dentro de las competencias que los estudiantes pudieron demostrar que adquirieron en esta actividad se encuentran la mejora en la lectoescritura jurídica, un abordaje superador de los conceptos centrales de la asignatura y una participación activa de extremo a extremo (Celeste Pucheta, 18 de diciembre de 2022).

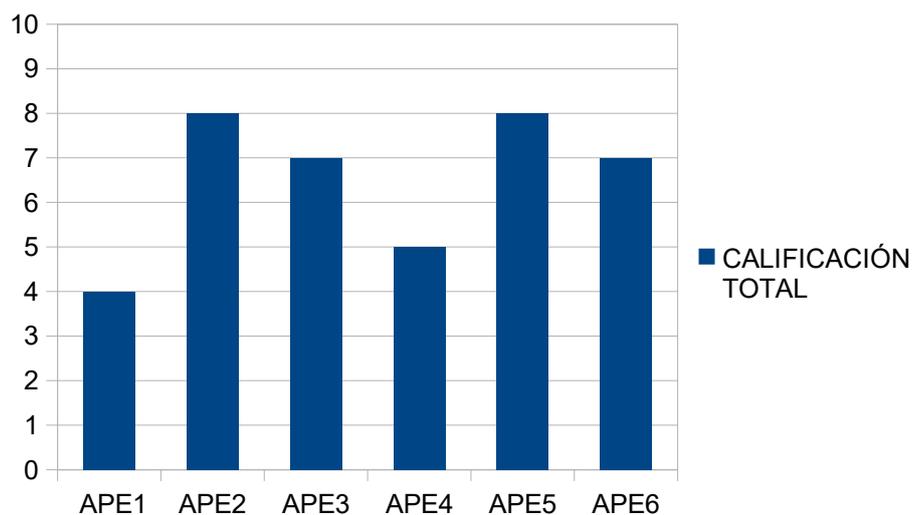
**Gráfico 5: Promedio de puntaje alcanzado por cada criterio de evaluación**



**Fuente: Elaboración propia (2023)**

Respecto a las calificaciones globales de las entregas, el promedio fue de 6,5 puntos. La Adjunta a cargo sostuvo durante la entrevista que uno de los indicadores por los cuales considera que la intervención pedagógica resultó apropiada y tuvo un impacto positivo fue la mejora en las calificaciones (Celeste Pucheta, 18 de diciembre de 2022).

**Gráfico 6: Calificación total alcanzada por cada entrega**



**Fuente: Elaboración propia (2023)**

En relación al análisis cualitativo, las fortalezas compartidas entre la mayoría de los trabajos entregados fueron la producción del registro y su documentación, la utilización de lenguaje claro, y la buena contextualización situada del caso y de la propuesta.

**Tabla 3: Fortalezas y debilidades de las entregas**

	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
APE 1	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumplimiento mínimo.</li> <li>• No es una elaboración reflexiva.</li> <li>• Utilización superficial de la bibliografía.</li> <li>• Descripción superficial de los derechos en juego.</li> <li>• Error en el encuadre legal.</li> <li>• Problematicación superficial de la experiencia estudiantil.</li> <li>• No hay diálogo de saberes previos.</li> <li>• Error en la descripción de la institución.</li> <li>• Poca problematización de la bibliografía en la introducción.</li> </ul>
APE 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura muy agradable.</li> <li>• Desarrollo sensible del trabajo.</li> <li>• Utilización del derecho como caja de herramientas.</li> <li>• Lenguaje claro.</li> <li>• Poca utilización de citas textuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respuesta escueta al caso hipotético.</li> <li>• Utilización escueta del registro realizado.</li> </ul>
APE 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro de campo muy minucioso.</li> <li>• Buena documentación.</li> <li>• Diálogos con la teoría muy pertinentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilización excesiva de citas textuales.</li> <li>• Falta de discusión con la bibliografía.</li> </ul>
APE 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buenas observaciones del entorno.</li> <li>• Mejora progresiva de la escritura.</li> </ul>	
APE 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro muy apropiado.</li> <li>• Buena contextualización del caso y de las instituciones.</li> <li>• Otorga más de una solución al caso.</li> <li>• Mantenimiento de una perspectiva crítica con la institución.</li> <li>• Utilización de lenguaje claro.</li> <li>• Vinculación entre activismo y conquista de derechos.</li> <li>• Involucramiento de actores sociales en la solución del caso hipotético.</li> </ul>	-
APE 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propuesta apropiada.</li> <li>• Contextualización histórica y situada.</li> <li>• Utilización de elementos registrados durante la salida de campo para dar solución al caso hipotético.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Error en la caracterización de la institución.</li> <li>• Poca precisión en las indicaciones dentro de la resolución del caso.</li> </ul>

**Fuente: Elaboración propia (2023)**

Por otra parte, las debilidades más compartidas fueron errores en la caracterización de una o ambas instituciones y la poca problematización de la bibliografía.

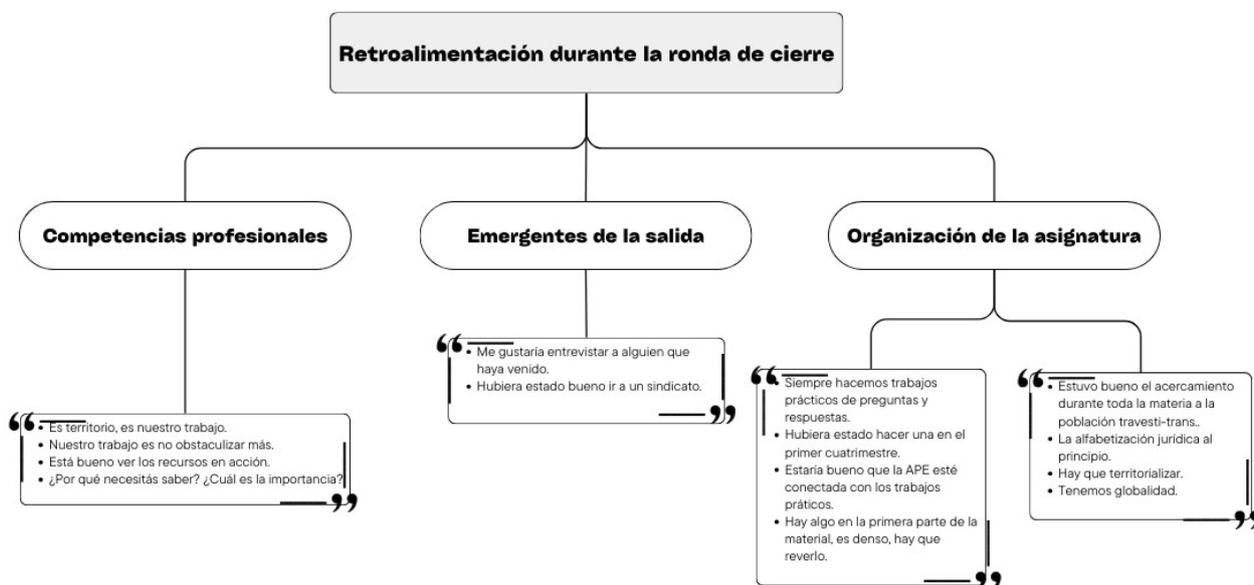
#### **5.4.2 Análisis de las experiencias de los involucrados**

El día 14 de diciembre de 2022 tuvo lugar el examen final, momento en el que se tomaron entrevistas abiertas a los estudiantes que se presentaron a rendir y que concurrieron a la salida de campo. El objetivo de estas entrevistas fue corroborar si, efectivamente, la salida de campo tuvo algún tipo de impacto en la preparación y el resultado de ese examen. Así, se lograron tomar las primeras impresiones –captando en el momento el impacto de la actividad como experiencia estudiantil– y la impresión global –retratando la intervención como parte de un proceso global–. Se sumó a ello una entrevista en profundidad a la Adjunta a cargo, única integrante de la cátedra que se involucró en todas

las Actividades Prácticas Evaluativas y en la charla abierta cuyo tema se transversalizó el resto del año.

Las primeras impresiones sobre la intervención pedagógica rondaron sobre la utilidad para visualizar el futuro ejercicio profesional, los emergentes mismos de la salida de campo y una mirada crítica respecto de la forma en que la cátedra organizaba sus actividades pedagógicas.

**Imagen 25: Retroalimentación durante el cierre de la salida de campo**



**Fuente: Registro propio (2022).**

El cruce más significativo para este trabajo es el que surge entre las miradas vinculadas a las competencias profesionales y las percepciones sobre cómo la cátedra organizaba sus actividades hasta ese momento. En este orden de ideas, por ejemplo, mientras se ponderó ver “los recursos en acción” (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022) se cuestionó el hecho de que quienes ocupaban los cargos de Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura hicieran “trabajos prácticos de preguntas y respuestas” (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022) pero se valoró la “globalidad” (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022) de la intervención pedagógica propuesta. Sobre ello, la Adjunta a cargo informó al Departamento Pedagógico a través del Autoinforme del Equipo Docente (Instrumento C) los obstáculos que existieron para los objetivos pedagógicos vinculados a las prácticas durante el ciclo lectivo:

No se conformó la guía de trabajos prácticos, ni hubo un trabajo conjunto de los jefes de trabajos prácticos. Las actividades que se pretendían plantear en estos espacios no fueron apropiadas para el objetivo concreto de acompañar a les estudiantes al logro de habilidades de lecto escritura, acompañando desde el espacio de práctica a la lectura del material bibliográfico obligatorio (Instrumento C, 2022:1).

Ahora bien, también pueden encontrarse contradicciones dentro de este cruce, y la principal tiene que ver con la apreciación de los contenidos iniciales de la asignatura como “densos” (Diario de Campo, 23 de noviembre de 2022), mientras que se valoró la globalidad y se afirmó que el ejercicio del Trabajo Social implica “no obstaculizar” (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022). Las primeras unidades

temáticas de la asignatura a las que referían los estudiantes incluían contenidos mínimos para comprender el fenómeno jurídico, entre los cuales eran centrales:

- Concepto de derecho, su vínculo con el espacio social y la vida cotidiana.
- Constitución Nacional, poderes políticos y bases del ordenamiento jurídico federal.
- Derecho internacional de los Derechos Humanos y constitucionalización del derecho privado.
- Concepto de persona y derechos personalísimos.

Si bien en el Plan de Trabajo Docente 2024 se han recortado y reconfigurado sustantivamente los contenidos en función de las capacitaciones específicas cursadas por parte del cuerpo docente, de experiencias como esta intervención pedagógica y de las devoluciones recibidas por los estudiantes, lo cierto es que resultaría muy complicado llevar adelante de manera exitosa una propuesta como la que se llevó adelante sin una comprensión del ordenamiento jurídico que se buscó “poner en acción” (Diario de campo, 23 de noviembre de 2022), y mucho menos que se comprendan esas herramientas jurídicas como insumo para el ejercicio profesional del Trabajo Social.

No obstante ello, la cuestión del momento de la cursada en el que se realizó la intervención fue también abordado por uno de los estudiantes entrevistado:

Me hubiera gustado que fuera más al revés o más en el medio, si se quiere, ir intercalando entre info y la salida de campo, pero como fue a lo último “ah, esta información la voy a usar ahora” pero bueno, hubiera estado bueno que estuviera más en el medio tal vez, utilizarlo para poder ir mechando (Estudiante 3, 14 de diciembre de 2022).

Volviendo a la cuestión de la globalidad, la Adjunta a cargo reafirma que la intervención pedagógica redundó en una mejora en las competencias esperadas en la asignatura para ese momento del año, específicamente en lo referido a la participación activa y en “la integración de conceptos teóricos tan abstractos a la aplicación concreta en los ámbitos administrativos” (Celeste Pucheta, 18 de diciembre de 2022).

Esto último es confirmado por uno de los estudiantes entrevistados, quien afirmó que:

Yo creo que fue bastante necesario para entenderlo, para ver cuál es el fin, finalmente, del derecho en el trabajo social, porque capaz que empezamos, venimos, más que nada en el primer cuatrimestre, vemos todas leyes y tal, y es como que te hace dudar, más que nada por la carrera que nosotros tenemos, después cuando lo ves se te ocurren cosas, maneras de intervenir, ahora que sabemos como súper necesario (Estudiante 2, 14 de diciembre de 2022).

Le mismo estudiante encontró utilidad en la salida de campo para poder abordar el tema específico con el cual decidió abordar la instancia evaluatoria:

(...) poder verlo creo que fue súper importante para la materia. Y no sólo para lo que es el trabajo social, sino también para poder rendir y hacer los exámenes fue una manera súper dinámica. (...) Me abrió una puerta más para poder rendir el final oral y tal pero capaz que no me hubiera centrado tanto. (...) Me fue mucho mejor de lo que pensaba, vine segura pero me costó un montón porque tuve que rendir muchos exámenes y entonces vine con los conocimientos que tenía y por eso fue fácil, pero mucho nerviosismo (Estudiante 2, 14 de diciembre de 2022).

Ello fue confirmado por otro relato:

Me sirvió para preparar la ley de contrato de trabajo para los refugiados, porque tienen que ir a pedir al Ministerio de Trabajo como si fuera un pase, digamos, un permiso regular para

poder trabajar, entonces lo relacioné con eso, con el Ministerio, entendiendo que ahí se trataban esos temas (Estudiante 1, 14 de diciembre de 2022).

Una cuestión no menor es el impacto de la salida de campo a partir de la propia trayectoria vital. En ese sentido, dos de los estudiantes entrevistados revisaron la experiencia desde su lugar como trabajadoras, una encontrando útil la formación en derecho laboral (Estudiante 3, 14 de diciembre de 2022) y otra encontrándose directamente con la existencia misma de derechos laborales, ya que en su trayectoria familiar el empleo fue siempre rural y no registrado, por lo que pudo tomar contacto con ellos recién en esta salida de campo y hacer concreta esa abstracción teórica (Estudiante 4, 14 de diciembre de 2022).

## 5.5 Discusión

El Trabajo Social se constituyó como disciplina frente a un fenómeno de la irrupción del capitalismo industrial y la consecuente transformación urbana: la cuestión social (Netto, 2003). En efecto:

La revolución en las condiciones técnicas y sociales del proceso de trabajo, procesada en el capitalismo de los monopolios, implica un aumento de la productividad que supone una reducción en los costos de producción y, por ende, una disminución del costo de las mercancías, incluidas aquellas que son necesarias para la reproducción de la fuerza de trabajo (Bentura, 2013:273).

En consecuencia, una de las premisas centrales que guía el diálogo entre los resultados y los entramados teórico y metódico llevados adelante afirma que privar a los estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la experiencia de aprender en la ciudad como espacio áulico ampliado implica desespacializar la futura práctica profesional. Además, se afirma aquí que esto tiene una repercusión especialmente sensible al ocurrir en una asignatura que no es parte de la formación disciplinar específica, como es el caso de Derecho I.

El proceso cognitivo que se pone en marcha en quien está en movimiento y desplazamiento en un paseo urbano incluye la caminata, la contemplación y la meditación (Alderoqui, 2012). En el caso de la enseñanza en el marco de la carrera de Trabajo Social, este tipo de intervenciones pedagógicas facilitan “experiencias profundas con los lugares propios” (Alderoqui, 2012:102). Así, coinciden las ventajas del paseo urbano en general –como intervención que toma a la ciudad como el espacio cultural por excelencia (Alderoqui, 2012)– y en particular –como forma de introducir progresivamente a los estudiantes de Trabajo Social en el espacio social urbano, producto social que es parte constitutiva de la misma disciplina–.

La tercera dimensión que debe ser considerada para este punto de la discusión es la eliminación del espacio en la disciplina jurídica, cuestión que fue trabajada en el marco teórico-conceptual que contextualizó la intervención. La repercusión de esta cuestión es muy negativa, ya que contribuye a la abstracción del fenómeno jurídico y de los contenidos que son enseñados, lo cual se agrava al reproducir este modelo en carreras no jurídicas. Todas las personas que fueron entrevistadas, como así también los estudiantes que participaron en la ronda de cierre de la intervención, ponderaron la territorialización de los contenidos teóricos como una forma de hacer concreta esa abstracción.

La forma en la que se relacionan los sujetos de la intervención social con el derecho y sus instituciones es también una variable a considerar en la producción del espacio social. Reconocer esa experiencia y el rol de la ciudad en ella es una forma de validación de esos saberes y de diálogo con el saber disciplinar específico, lo cual favorece un aprendizaje significativo (Díaz Benjumea & Garzón Tejada, 2019). La preferencia por un marco epistemológico feminista y materialista –como lo es la propuesta de Dorothy Smith (2005)– habilitó una voz desde la periferia (Lefebvre, 1976) y la observación y descripción profundas del objeto de estudio.

La habilitación de voces se produjo en los momentos previos a la intervención y facilitada por la alianza activa entre la cátedra y la Secretaría de Extensión de la Facultad, actora clave a través del Programa de Género y Acción Comunitaria tanto para desarrollar las experiencias como para entablar los vínculos con las instituciones que recibieron a los estudiantes. En este orden de ideas, este proceso de curricularización de la extensión activó otro tipo de rol docente en los integrantes de la cátedra que participaron, proceso que tanto los estudiantes como la Adjunta a cargo reconocen con tensiones entre los modelos. Tanto en el Instrumento C como en las entrevistas y en la ronda de cierre se manifestaron disconformidades con la forma en que los trabajos prácticos se realizaban durante el año y el desarrollo de las Actividades Prácticas Evaluativas, desacople que fue exclusiva responsabilidad de los integrantes del equipo docente que eligieron no participar, ya que los contenidos teóricos trabajados en sus prácticos sí fueron considerados para las Actividades Prácticas Evaluativas.

La puja entre estilos de enseñanza se hizo patente al introducirse esta intervención. La forma dialéctica en que interactúan estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza en la educación superior lleva a momentos de construcción y también de contraposición (Yana et al, 2020). En este caso, dentro de la propia cátedra no hay una uniformidad de estilos de enseñanza, sino que predomina una tensión entre un modelo estructurado –propio de quienes favorecen el aprendizaje teórico– y uno abierto –que busca favorecer el aprendizaje activo– (Chiang et al, 2013). No obstante esta predominancia, los hallazgos se orientan en el sentido de los resultados de investigación obtenidos por Marsiglia et al, 2020, los cuales arrojan que los estudiantes prefieren un estilo de enseñanza funcional, que es aquel en el que se da mayor relevancia a los procedimientos y prácticas por sobre el contenido teórico (Zabala & Arnau, 2009). Ello pudo observarse en la ronda de cierre y las entrevistas realizadas.

Aquí se desata otro debate bien interesante, que es la puja por la distribución de las horas de teoría y de práctica y cómo los estudiantes se ubican en esa disyuntiva. El hecho de que en las entrevistas y en la ronda de cierre haya surgido esta cuestión significa que “teoría y práctica son consideradas como cuerpos diferentes o, al menos, escindibles de un área del conocimiento” (Celman de Romero, 1994:58). En Evaluación y Resultados se planteó la referencia a la “globalidad” atravesada por una demanda de menor contenido “denso” y mayor cantidad de práctica, y como ello se contradice con los contenidos teóricos mínimos necesarios para poder desarrollar satisfactoriamente una experiencia como la propuesta en la intervención pedagógica. La formación de “profesionales reflexivos” (Schön, 1998) requiere tanto la adquisición de herramientas teóricas como la habilidad de resolver problemas y vincular su solución con dichas herramientas. De allí que se tome al derecho como una caja de

herramientas para la intervención profesional desde el trabajo social (Aladro & Pucheta, 2022) y que aquí se haga propia una de las propuestas de Celman de Romero (1994) para intentar (re)integrar teoría y práctica, que es la que aboga por la integración de grupos de cátedra y de trabajo docente más allá de los cargos formales y así evitar la sectorización teoría-práctica. La otra propuesta de la autora, que es la adopción de sistemas de evaluación que ponderen ambas aristas de conocimiento se considera ya abordada con la fórmula de integración de las calificaciones que la cátedra decidió.

Otro emergente sensible a la curricularización de la función sustantiva de extensión se relaciona con la forma en que los saberes populares también se ponen en juego desde los estudiantes. Al mencionar cómo se vinculaban con el mundo del trabajo en las entrevistas, los estudiantes pudieron poner en juego sus trayectorias vitales y cotidianidades en la observación, análisis crítico y resolución de problemas hipotéticos. Esta instancia de integración es favorecida, como explican Tommasino & Cano (2016) por la potencia creativa y pedagógica que este tipo de procesos median y la puesta en marcha de prácticas que se sobreponen a la mercantilización, colonización y jerarquización patriarcal de las subjetividades en la educación superior (Nardelli & De Mingo, 2021).

Por último, la integración –no forzada ni fingida– de medios digitales para la documentación y registro de la experiencia mejoró la reconstrucción de la experiencia para la producción de los escritos entregados para calificación. En este sentido, se propendió a que la inmediatez que proporciona el uso de teléfonos celulares se incorpore en la resolución de la consigna, y ello fue utilizado tanto para ubicar geográficamente los distintos puntos de la ciudad involucrados –reales e hipotéticos– como el registro multimedial de la salida de campo. Esta decisión fue un reconocimiento al lugar que tiene el celular en los usos del tiempo de los estudiantes y también en relación a los modos de producir y difundir conocimiento (Maggio, 2012).

## **6. CONCLUSIONES**

La intervención pedagógica llevada adelante logró que los estudiantes pusieran en práctica las competencias jurídicas estipuladas en el Plan de Trabajo Docente del año 2022, sintetizadas en sus objetivos de aprendizaje. Así, consiguieron satisfactoriamente utilizar las herramientas jurídicas para contextualizar y resolver un caso hipotético, como así también para analizar críticamente las prácticas de instituciones vinculadas a derechos fundamentales. Además, pudieron adoptar un enfoque epistemológico feminista para desarrollar una observación etnográfica, la cual fue registrada incorporando apropiadamente estrategias multimediales para su documentación.

El logro de los resultados propuestos implicó el despliegue de métodos que integren teoría y práctica para vincular la experiencia estudiantil a las competencias esperadas de quienes egresan de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En este sentido, las decisiones respecto al modelo –educación por competencias–, su enfoque –epistemología feminista del punto de vista– y las bases de la intervención –el dispositivo de aula-ciudad para la enseñanza de competencias exógenas–.

Los compromisos pedagógicos docentes fueron fuertes y explícitos y se estructuraron principalmente desde la transversalización de la perspectiva de género y la curricularización de la función sustantiva de la extensión universitaria. Los mismos facilitaron, además, las alianzas intrainstitucionales y los vínculos interinstitucionales para situar la intervención pedagógica.

El desempeño satisfactorio de los estudiantes y su retroalimentación inmediata y posterior permitió identificar tensiones a resolver para la continuidad de la estrategia de la cátedra de llevar adelante el año académico transversalizando una problemática para el estudio de los contenidos teóricos y la puesta en marcha de actividades prácticas que requieran creatividad y participación activa. Así, se individualizaron como desafíos la implementación de nuevas formas de conciliar el binomio teoría-práctica y superarlo, y el rol del total de los integrantes del cuerpo docente de la asignatura en el cumplimiento de los objetivos fijados anualmente en los instrumentos aprobados por el Departamento Pedagógico.

Por último, se destaca como logros de la intervención la (re)territorialización del derecho en el marco de la formación de estudiantes de Trabajo Social, la utilización de herramientas multimediales para la resolución de problemas y la alfabetización y sensibilización jurídicas a partir de una experiencia que, en definitiva, se constituyó en una instancia de aprendizaje significativo.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 7.1 Bibliografía general

- Aedo Barrera, C. E. (2014). Formación por competencias y enseñanza del Derecho. *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol.1, núm.1, pp. 104-113.
- Aladro, A. (2021). ¿Universidad feminista? Una nueva etapa de la política universitaria argentina. *Revista de Educación*, núm.4, vol.1, pp.201-216.
- Aladro, A., Araus, L. & Pucheta, C. (2020) Estrategias de enseñanza del derecho a estudiantes de Trabajo Social en tiempos de pandemia. *I Congreso de Derecho Crítico y Abogacía Popular "Seguimos tejiendo redes"*, organizado por La Ciega Colectivo de Abogadxs Populares los días 19 a 23 de octubre de 2020.
- Aladro, A. & Pucheta, C. (2022). Planificar para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior. Análisis de las estrategias desarrolladas en el aula. *Revista Innova Educación*, vol.4, pp.95-112.
- Alcoff, L. & Potter, E. (1993). Introduction: When Feminisms Intersect Epistemology. En: Alcoff, L. & Potter, E. (eds.), *Feminist Epistemologies*, Nueva York:Routledge, pp.1-14.
- Alderoqui, S. (2012). *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica*. Buenos Aires:Lugar Editorial.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, vol.24, núm.1, pp.1-15.
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2011). La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. *Revista Espacios en Blanco*, vol 21, pp. 241-257.
- Arriasecq, I. & Santos, G. (2017). Nuevas tecnologías de la información como facilitadoras de aprendizaje significativo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol.11, núm.17,e030.
- Bentura, J.P. (2013). Cuestión Social y Trabajo Social: un opaco vínculo familiar. *R. Katál*, vol. 16, núm.2, pp.268-276.
- Bhattacharya, T. & Arruzza, C. (2020). Teoría de la Reproducción Social. Elementos fundamentales para un feminismo marxista. *Archivos de la historia del movimiento obrero y la izquierda*, núm. 16, pp.37-69.
- Blazquez Graf, N. (2017). Epistemología feminista: Temas centrales. En: Diogo da Rosa, K.; Caetano, M. & Almeida de Castro, P. (org.). *Gênero e sexualidade: intersecções necessárias à produção de conhecimentos*, Campina Grande:Realize Editora, pp.11-54.
- Böhmer, M. (2003). Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula. *Academia*, núm.1, pp.13-34.
- Böhmer, M. (2012). Ensayo sobre la necesidad de consistencia pedagógica en el derecho argentino. *Pensar en Derecho*, s/n, pp.11-28.
- Braverman, I. (2020). Oculta a plena vista: La geografía jurídica desde una perspectiva visual. Ford, R. T., Blomley, N., Braverman, I. & Valverde, M., *Derecho y geografía: espacio, poder y sistema jurídica*. Bogotá:Siglo del Hombre Editores, pp. 341-369.
- Bruno, D.P. (2016). Curricularizar la extensión para integrar y territorializar la práctica universitaria. *Cuadernos de H ideas*, vol. 10, núm. 10. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/3727>.
- Cabrero-Almerana, J.; Valencia-Ortiz, R.; & Llorente-Cejudo, C. (2023). Nativos e inmigrantes digitales en el contexto de la COVID-19: las contradicciones de una diversidad de mitos. *Texto Livre. Linguagem e Tecnologia*, vol. 16, núm.4 pp.1-13.
- Camilloni, A. (2012). Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas. *Actualidad pedagógica*, núm. 29, pp.15-32.
- Camilloni, A. (2019). La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad. *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol.6, núm.1, pp. 5-22.

- Campagnoli, M. A. (2018). Epistemologías críticas feministas: Aproximaciones actuales. *Descentrada*, vol. 2, núm.2, e047.
- Cano, A. (2014). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. Buenos Aires:CLACSO.
- Cardineaux, N. (2015). Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol.2, núm.1, pp. 13-39.
- Cardinaux, N. (2020). Algunas herramientas para desmontar prejuicios y estereotipos en la enseñanza jurídica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol.7, núm.2, pp. 9-22.
- Cardineaux, N. & González, M. (2003). El derecho que debe enseñarse. *Academia*, núm. 2, pp.129-146.
- Carrasco-Jiménez, E. & Castillo Saldías, A. (2021). Mapeo general de la literatura sobre la docencia jurídica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol.8, núm.1, pp. 117-135.
- Celman de Romero, S. (1994). La tensión teórica-práctica en la educación superior. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, vol. 11, pp.56-62.
- Cerroni, H. (1971). Marx y el derecho moderno. Barcelona: Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1971.
- Cervantes Holguín, E. (2019). De la enseñanza del Derecho a una pedagogía jurídica con perspectiva de género en México. *Academia*, núm. 33, pp. 177-227.
- Chiang, M., Díaz, C., & Rivas, A. (2013). Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior. *Revista Lasallista de Investigación*, vol.10, núm.2, pp.62-68.
- David Carles, F., Brandão da Costa Siqueira, V. C. & Freitas de Araújo, E. M. (2020). O ensino jurídico e a dinâmica pedagógica: A aplicação da metodologia ativa no curso de direito da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol.7, núm.2, pp. 247-261.
- del Rey, A. & Sánchez-Praga, J. (2011). Crítica a la educación por competencias. *Univesitas Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, núm.15, pp.233-246.
- Díaz Benjumea, H. D. & Garzón Tejada, J. F. (2019). Ciudad y lugar como categorías vividas en el aula. *Anekumene. Revista virtual de Geografía, cultura y educación*, núm.17, pp.10-18.
- Dueñas Santander, C. (1994). "Diseño curricular problematizador: reflexiones para su incorporación al currículum de formación de trabajadores y trabajadoras sociales". *Taller Regional: Teoría y Práctica de los Derechos Humanos en la Enseñanza del Trabajo Social*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos., pp.44-51.
- Escofet, A., Bautista, G. & López, M. (2021). Los espacios de aprendizaje y la universidad. En: Bautista, G.; Escofet, A. & López, M. (eds.). *El espacio de aprendizaje en la universidad: Codiseño de entornos innovadores*. Barcelona: Octaedro, pp.6-13.
- Everthart, R. (1999). Leer, escribir y resistir. En: Velasco Maillou, H.M.; García Castaño, F.J.; Díaz de Rada, A. (eds.) *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid:Editorial Trotta, pp.355-388.
- Garay Pérez, T. E. (2019). Formación por competencias y prácticas pedagógicas: Reflexiones en torno al rediseño curricular de la carrera de Derecho de la Universidad de Atacama. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol.6, núm.1, pp. 77-98.
- García, L.E (2021). Del derecho como disciplina social al diseño de investigaciones jurídicas. *La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales*, vol.9, núm. 16, pp.171-191.
- Gazzaley, A. & Rosen, L. (2016). *The distracted mind: ancient brains in a high-tech world*. Cambridge: MIT Press.
- Gómez, S. (2019). Los usos de Antonio Gramsci por parte de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell. La construcción de una etnografía educativa crítica en los años 80. En: Falconi, O. & Abrate, L. (comps.), *XI Jornadas de Investigación en Educación "Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación"*, 9 a 11 de octubre de 2019, Córdoba, pp.44-54.

- Gómez Francisco, T., Rubio González, J. & González Morales, W. (2019). Pedagogía de la pregunta en la enseñanza-aprendizaje del derecho como innovación metodológica para desarrollar el pensamiento crítico-complejo: Un análisis de caso. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 6, núm. 2, pp.37-57.
- González, Y. (2019). Etnografía educativa. Un modo de investigar la cotidianidad universitaria donde laboramos. *Laurus Revista de Educación*, núm.2, pp.10-21.
- Goyes Moreno, I. (2013). Competencias pedagógicas para la formación jurídica por competencias. *Academia*, núm. 21, pp. 101-120.
- Guzmán Stein, L. & Ritchie, D. (1994). Los derechos humanos en la enseñanza del trabajo social: avances, problemas y desafíos frente a una sociedad en cambio. *Antología de lecturas del Taller Regional: Teoría y práctica de los derechos humanos en la enseñanza del Trabajo Social*. Barranquilla: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp.3-19.
- Kennedy, D. (1976). Form and Substance in Private Law Adjudication. *Harvard Law Review*, vol. 89, pp.1685-1778.
- Kennedy, D. (2001). La educación legal como preparación para la jerarquía. En: Piqué, M.L. & Courtis, C. (trans). *Desde otra mirada: Textos de Teoría Crítica del Derecho*. Buenos Aires:Eudeba, pp. 373-385.
- Lefebvre, H. (1961). *Introducción al marxismo*. Buenos Aires:EUDEBA.
- Lefebvre, H. (1968), *La vida cotidiana en el mundo moderno*, Madrid, España: Alianza Editorial.
- Lefebvre, H. (2017) [1968]. El derecho a la ciudad. Madrid:Capitán Swing Libros.
- Lefebvre, H. (1976). *Tiempos equívocos*. Barcelona:Kairós.
- Libedinsky, M. (2016). La documentación de experiencias educativas innovadoras. *La innovación educativa en la era digital*, Buenos Aires:Paidós, pp.85-98.
- Litwin, E (2000). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós.
- MacKinnon, C. (2005). Integrando el feminismo en la educación práctica. *Academia*, núm. 6, pp. 157-174.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*, Buenos Aires:Paidós.
- Marsiglia, R., Llamas, J., & Torregroza, E. (2020). Las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje una aproximación al caso de la licenciatura en educación de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación universitaria*, vol.13, núm.1, pp.27-34.
- Monzón Laurencio, L. A. (2016). Hacia una reconceptualización del concepto de estrategia docente. *Voces de la educación*, vol.1, núm.1, pp.40-47.
- Morey, C. (2014). Saber, conocer y comprender: Bases para construir las prácticas de formación pre-profesionales. En: Lera, C. I. (comp.), *Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del Bicentenario*. Paraná: Entre Ríos, pp.108-115.
- Nardelli, M.& De Mingo, A. C.; (2021). La extensión interpela a la universidad: Aportes para pensar la praxis educativa desde una perspectiva integral. *Revista Masquedós*, núm. 7, pp.1-16.
- Netto, J.P (1996). Para a crítica da vida cotidiana. En: Netto, J.P & Brant Carvalho, M.C. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez.
- Netto, J.O (2003). El Servicio Social y la tradición marxista. En: Borgiani, E.; Guerra, Y. A. D.; Montaña, C. (org.). *Servicio Social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. São Paulo: Cortez, pp.153-170.
- Oliva, A. A. (2015). *Trabajo social y lucha de clases: análisis histórico de las modalidades de intervención en Argentina*. La Plata: Dynamis.
- Patiño Araoz, L., Pucheta, C. & Aladro, A. (2022). "A 10 años de la Ley de Identidad de Género. Una experiencia de extensión crítica feminista desde las aulas". Presentado en las *VIII Jornadas de Compromiso Social Universitario Mariano Salgado*, 3 al 5 de noviembre de 2022, Mar del Plata.
- Pérez Bourzac, M. T & González Romero, D. (2010). Salir del aula: el papel de la ciudad en la educación. *Tejuelo*, núm. 9, pp.121-135.

- Pérez Gómez, A (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Rosario. Homo Sapiens.
- Pérez Villar, C. G. (2014). Enseñar derecho de forma colaborativa. Ensayo sobre una primera experiencia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol.1, núm.1, pp. 88-103.
- Pezzetta, S. (2017). La enseñanza del derecho y la disputa sobre el plan de estudios. Discursos sobre el currículum legítimo. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 4, núm.1, pp. 146-188.
- Prensky, M (2010). Nativos e inmigrantes digitales. *Cuadernos SEK 2.0*. Disponible en: [https://skat.ihmc.us/rid=1RK88K5LN-44P1MC-2WQZ/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://skat.ihmc.us/rid=1RK88K5LN-44P1MC-2WQZ/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Pucheta, C. & Morettini, M. (2020). *La docencia en asignaturas instrumentales y su importancia en la formación profesional. Los casos de Estadística en Contador Público y Derecho en Licenciatura en Servicio Social de la U.N.M.d.P.* Trabajo final de graduación de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Ramallo, M.A. (2020). La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica: Estudio del caso del patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol.7, núm.1, pp. 9-41.
- Robinson, D. F. & Graham, N. (2017). Legal pluralisms, justice and spatial conflicts: New directions in legal geography. *The Geographical Journal*, núm. 184, pp. 3-7.
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Dialogando*, núm. 8, pp.s/n.
- Romero, F. & Crisafulli, L. (2023). Notas urgentes sobre los vínculos entre extensión universitaria y derechos humanos. *E+E: estudios de extensión y humanidades*, vol. 10, núm. 15, pp. 54-70.
- Schön, D (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós. Barcelona.,
- Skeggs, B. (2019). *Mujeres respetables: Clase y género en los sectores populares*. Los Polvorines:Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Smith, D. (1987). *The everyday world as problematic. A Feminist Sociology*. Boston:Northeastern University Press.
- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Toronto: Rowman Altamira.
- Spade, D. (2015). *Una vida «normal». La violencia administrativa, la política trans crítica y los límites del derecho*. Barcelona:Ediciones Ballaterra.
- Stenhouse, (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid:Morata.
- Suasnábar, C. (2011). Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. *Pensamiento Jurídico*, núm. 31, pp.87-103.
- Tommasino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Universidades*, núm.67, pp.7-24.
- Topalov, C. (2006) [1979]. *La urbanización capitalista: algunos elementos para su análisis*. FSOC:UBA.
- Velázquez Toro, M. (1994). "Discriminación y vida cotidiana". *Taller Regional: Teoría y Práctica de los Derechos Humanos en la Enseñanza del Trabajo Social*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp.40-42.
- Yana, N.; Adco, H.; Puño, G.; Yana, M.; Alanoca, R.; & Lagos, R. (2020). Estilos de enseñanza y desempeños académicos en educación universitaria. *Revista Innova Educación*, vol.3, núm.4, pp.133-145.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2009). *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

## 7.2 Documentos

- Amilcar, M.J., Tumini, J. y Slavin, P.E. (2016), Taller de lectoescritura en Derecho Político, Anexo I de la Ordenanza N°1037 del Consejo Académico de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cátedra de Derecho I de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Actividad Práctica Evaluativa 1, 2022.
- Cátedra de Derecho I de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Instrumento C, 2022.
- Cátedra de Derecho I de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Actividad Práctica Evaluativa 2, 2022.
- Cátedra de Derecho I de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Actividad Práctica Evaluativa 3, 2022.
- Consejo Académico de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza N° 725/18.
- Consejo Académico de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Ordenanza N°1245/19, Normativa Integral para la Extensión de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social.
- Consejo Académico de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Ordenanza N°583/20.
- Consejo Académico de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Ordenanza N°357/22.
- Consejo Académico de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza N.º 248/23.
- Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza N°856/19.
- Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza N°1700/21.
- Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social, Resolución N.º2/13.
- Plan de Trabajo Docente 2020 de la asignatura "Derecho I" del Área Pedagógica Socio-político-antropológica de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Anexo Rectificadorio.
- Plan de Trabajo Docente 2021 de la asignatura "Derecho I" del Área Pedagógica Socio-político-antropológica de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Resolución de Decanato de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata N°48/22.

## 7.3 Entrevistas

- Celeste Pucheta, 18 de diciembre de 2022.
- Estudiante 1, 14 de diciembre de 2022.
- Estudiante 2, 14 de diciembre de 2022.
- Estudiante 3, 14 de diciembre de 2022.
- Entrevista 4, 14 de diciembre de 2022.

## 7.4 Otras fuentes

- Diario de campo, 23 de noviembre de 2022.
- Grilla de evaluación APE 1, 2022.
- Grilla de evaluación APE 2, 2022.
- Grilla de evaluación APE 3, 2022.
- Grilla de evaluación APE 4, 2022.
- Grilla de evaluación APE 5, 2022.
- Grilla de evaluación APE 6, 2022.

---

**Especialización en Docencia Universitaria  
Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Mar del Plata**

**ABRIL DE 2024**