

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Facultad de Humanidades.

Especialización en Docencia Universitaria.

¿Cómo enseñamos epistemología?

**Un Análisis de la Práctica Docente en la materia “Investigación en Trabajo Social I”
de la carrera de Trabajo Social en la UNMDP.**

Mg. Gonzalo Martin Peruzzaro

Directora: Mg. Marcela Patricia Moleda

Análisis de práctica situada (Opción 2)

Año 2024

ÍNDICE

Índice	2
Introducción	3
Marco conceptual	7
Presentación y descripción de la asignatura “Investigación en trabajo social I”	17
Lectura de la práctica desde los marcos conceptuales y epistemológicos. Hallazgos.	23
Propuesta de intervención.	44
A modo de conclusión	57
Bibliografía	59
Anexos	61

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta tuvo como objetivo analizar de manera crítica la práctica docente en la materia “Investigación en Servicio Social I” de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A partir de este propósito fue posible reflexionar acerca de las estrategias que los docentes asumen para afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje en saberes que por el perfil específico del profesional que se forma, no resultan los más proclives a ser incorporados.

La dimensión central desde la que se abordó el objeto es la curricular. Desde este enfoque se analizaron los diversos niveles de concreción curricular, las prácticas de enseñanza escogidas y las metodologías desarrolladas por parte de los docentes. No escapó a este tratamiento una mirada sociopolítica respecto a las elecciones que los mismos realizaron al momento de definir su práctica.

La materia “Investigación en Servicio Social I” formó parte del Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata hasta el año 2017, momento en el que comenzó a denominarse “Investigación en Trabajo Social I” y se ubica dentro del área curricular denominada “Investigación Social”¹ junto con las materias “Introducción a la Filosofía”, “Estadística Aplicada”, “Investigación en Trabajo Social II” y “Taller de Tesis”. Las mismas tienen como propósito profundizar en los principios de comprensión, análisis y explicación de la realidad en el marco de los debates sobre el conocimiento, producción del mismo y sus posibilidades de validación.

Introductoriamente podríamos decir que el Trabajo Social desde su gestación tuvo la impronta de responder a las manifestaciones de la contradicción capital-trabajo desde una óptica ligada a la intervención profesional. La misma, en su recorrido histórico, se configuró desde un aspecto higienista y legalista para en la actualidad constituirse en un campo que representa los debates más álgidos dentro de los distintos paradigmas en ciencias sociales.

En el caso de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la UNMDP, un aspecto que no se ha modificado de fondo, más allá de diversos intentos por parte de la Unidad Académica y actores de la misma (fuerzas políticas y académicas de estudiantes, docentes y

¹ OCA 848/05.

graduados, asambleas interclaustrós, grupos de investigación, etc.) es el Plan de Estudios.² El mismo se encuentra ligado estrechamente al carácter interventivo de la profesión, asumiendo que la producción teórica es una tarea subalterna en donde la Sociología, la Historia, la Psicología y el Derecho tienen un papel central.

Este marco general permite justificar la propuesta del estudio que aquí se presenta, asumiendo que los equipos docentes de las materias correspondientes al Área Investigación Social y específicamente la asignatura “Investigación en Trabajo Social I”, enfrentan un reto didáctico en el proceso de enseñanza de los contenidos mínimos del Plan de Trabajo Docente. Como parte de este desafío, resultó ineludible evaluar la práctica de los mismos con el objetivo de reconocer e indagar estrategias que permitan construir un proceso de aprendizaje en donde el estudiante logre, a través de la participación, una valoración distinta de la epistemología para su desarrollo académico.

A su vez, se asumió como de una importancia central abordar las perspectivas teóricas que desarrollan aspectos ligados a la enseñanza de la epistemología en Ciencias Sociales, como así también, relevar trabajos que hayan tomado este eje o problema de investigación para analizarlos de manera crítica e incorporarlos como material bibliográfico. Dentro de un marco general en donde se presentan los debates epistemológicos y socio políticos relacionados a las prácticas de enseñanza, desde este trabajo se enfatizó en el rechazo a los abordajes ligados al positivismo como corriente filosófica-científica que intentan explicar lo social desde criterios de causalidad y sostienen la existencia de un único método para el quehacer científico.

En este sentido se partió de algunos interrogantes que funcionaron como disparador para el análisis de la práctica docente elegida: ¿De qué manera puede ser más contundente, poderosa y adecuada la enseñanza de epistemología en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata? ¿Qué herramientas didácticas puede construir el docente para la enseñanza de epistemología en Trabajo Social? ¿Cuál es la participación del estudiante universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje de epistemología?

Así mismo, se establecieron los siguientes objetivos para el desarrollo del trabajo:

² Al respecto se señala que durante el 2017 fue realizada una reforma parcial del actual Plan de Estudios y del perfil profesional.

Objetivo general:

- Analizar la práctica docente y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la materia “Investigación en Trabajo Social I” de la carrera de Trabajo Social.

Objetivos específicos:

- Reconocer particularidades de la práctica docente vinculadas al abordaje de la epistemología en el marco de la asignatura de referencia.
- Indagar sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas habitualmente para la enseñanza de la epistemología en la asignatura de referencia.
- Reconocer la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la epistemología en la asignatura objeto de estudio.
- Realizar aportes que contribuyan a mejorar la práctica docente.

Para llevar adelante los objetivos propuestos se seleccionó como categorías centrales y, en consecuencia, como objeto de indagación bibliográfica, el giro paradigmático en Trabajo Social; las prácticas de enseñanza docente en educación superior y las posturas epistemológicas y prácticas que las sustentan.

En relación al enfoque metodológico, el mismo se encuentra entre los llamados “diseños flexibles e interactivos” con un abordaje de carácter cualitativo y la utilización de técnicas de entrevistas semi-estructuradas, investigación documental y observación participante (King y otros 1999, Gallart 2003, Samaja 1994, Sautu y otros 2006).

Se privilegió el vínculo previo de quien suscribe a partir de su inserción en la materia objeto de análisis con un ciclo de diez cuatrimestres dentro del equipo de cátedra y diversas producciones realizadas a partir del grupo de investigación de pertenencia³, cuya temática guarda estrecha relación con la propuesta que se investigó para el desarrollo de este trabajo.

Respecto de las técnicas utilizadas, la entrevista se configura como una herramienta de investigación con una potencia incalculable al momento de la interacción cara a cara y de los ejes que surgen producto del intercambio en tiempo y espacio. La utilización de la misma, de manera rigurosa, permite establecer vínculos de confianza de manera de

³ Grupo de Investigación “Fundamentos, formación y Trabajo” OCA xxxx, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, UNMDP:

adentrarnos en los puntos más álgidos dentro de los propósitos establecidos con el objetivo de comprender de manera exhaustiva la totalidad de los aspectos que se desea relevar para el diagnóstico de la situación.

Asimismo, la observación participante ocupa un lugar central en el marco de la reflexión sobre la práctica docente. Esta técnica permite una contrastación empírica profunda respecto a los niveles de concreción curricular si es utilizada de manera correcta en el marco de la investigación. Para ello es imprescindible delimitar los objetivos del estudio para captar los aspectos centrales del proceso de enseñanza.

Para el caso de la investigación documental se consideraron los planes de trabajo docente de la materia y la bibliografía específica ligada a los temas tratados como fuentes primarias. Como fuentes secundarias se incorporaron investigaciones que desarrollaron los contenidos mínimos que aquí se expresan pero para otros campos dentro de las ciencias sociales.

En síntesis, de un modo general se intentó profundizar sobre la importancia de la formación en la labor docente planteando una crítica a los abordajes que adjudican a los estudiantes o a aspectos contextuales la garantía de una buena enseñanza en la educación superior. La subestimación de la formación didáctica por parte de un sinnúmero de docentes universitarios que por el hecho de ser profesionales de disciplinas que no están abocadas a la enseñanza no reconocen la importancia de la formación en este aspecto, atenta contra la educación de excelencia por la que aboga la Universidad Pública.

Es por ello que se resalta la oportunidad de que el trabajo final de una carrera de posgrado ligada a la docencia universitaria incluya la posibilidad de analizar una práctica concreta. Desde nuestro punto de vista resulta un avance significativo para transformar la calidad del trabajo cotidiano y abrir debates al interior de los equipos de cátedra acerca de los grados de concreción del Plan de Trabajo Docente y de las estrategias didácticas para lograr modificar cuestiones que otrora sería imposible identificar.

Esquemáticamente, la estructura de este trabajo final de especialización contiene el marco conceptual en donde se exponen las categorías básicas que configuran las líneas de análisis del estudio, la presentación y descripción de la asignatura analizada, la interpretación y lectura de la experiencia observada a la luz de la bibliografía y una

propuesta de acción e intervención superadora, que a nuestro entender, contiene elementos innovadores y de aplicación real a las circunstancias en la que se dicta la materia; cerrando con conclusiones que a título de reflexiones finales recuperan el proceso de trabajo.

Sin la pretensión de dejar cerrado ninguno de los ejes de análisis planteados en su recorrido, se espera constituir un primer aporte para lograr avances en la práctica de enseñanza docente en el campo de la epistemología que posibilite reafirmar la importancia que ocupa evaluar críticamente la tarea docente en función de mejorar la calidad de la enseñanza en educación superior, redundando en la formación de futuros graduados. Además se espera que sus resultados sean generalizables para contrastar con otras experiencias que encuentren dificultades al momento de desarrollar la práctica docente en el nivel superior.

MARCO CONCEPTUAL

a) Giro paradigmático en Trabajo Social

El Trabajo Social se legitima e institucionaliza cuando la cuestión social, además de reconocida como tal, es objeto de un trato específico por parte del Estado (Netto, 2004:19) y define su funcionalidad a partir de las necesidades de la reproducción social y de regular el conflicto social producto de las contradicciones entre capital/trabajo.

En palabras de Iamamoto, “se concibe al trabajo profesional como partícipe de procesos de trabajo que se organizan según las exigencias económicas y sociopolíticas del proceso de acumulación, moldeándose en función de las condiciones y relaciones sociales específicas en que se realiza” (Iamamoto, 2003: 116).

En el caso de Argentina y de acuerdo con indagaciones de Parra (2004)

“La disciplina del Trabajo Social materializada en la currícula priorizo en sus orígenes el recurso al conocimiento teórico para la realización de tipologías y clasificaciones de socio patologías y de procedimientos formales de prácticas, al mismo tiempo que a través de la intervención se promovían procesos de naturalización, normalización y moralización de comportamientos y “problemas sociales” orientados al disciplinamiento, el control social y el

ajuste/adaptación de los individuos al modo de ser y pensar capitalista.” (Parra, 2004:41)

En este sentido, lo que pretendemos poner en discusión respecto a la carrera en general, pero particularmente al entramado de materias pertenecientes al Área Investigación Social, son los fundamentos ontológicos que sustentan las formas en la que los docentes y, los sectores que definen lo que es ciencia, imparten los conocimientos sobre la realidad social. Estos fundamentos radican en la tradición positivista de las ciencias que de manera particular reproducen la lógica de la fragmentación de la totalidad trayendo como consecuencia que en el siglo XX la economía política deje de ser la ciencia que intenta un análisis riguroso de las relaciones sociales, para establecer una ruptura entre economía, sociología, historia, geografía y como subproducto, la asistencia social.

La construcción de una currícula y su compartimentación por los sectores que detentan el poder específico para realizarlo, se enmarca en lo que se denomina como prácticas del conocimiento; las que en palabras de Guyot permiten situar *“las prácticas docentes, investigativas y profesionales como prácticas del conocimiento que producen formas de subjetividad en el concreto acaecer de la praxis”* (2005: 9). De esta manera, retomamos a su vez la primera hipótesis planteada por la mencionada autora donde sostiene que *“las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes, profesionales, etc.”* (2005: 24).

La experiencia no sólo de haber cursado la asignatura en la carrera sino del desempeño como docente de la misma, sumado a una indagación preliminar con el estudiantado, permite afirmar la presencia de diversas dificultades para entender desde una perspectiva integral la relación entre las asignaturas que conforman el Área Investigación Social. Esta cuestión dificulta prácticas de conocimiento sustentadas en opciones epistemológicas acordes al fin último que se pretende, mostrando muchas veces que se trata de una decisión política y científica, no vincular los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta la complejidad de la cuestión social.

Llegado a este punto, nos preguntamos ¿cuál puede ser el punto de partida para lograr una perspectiva epistemológica fundamentada en la categoría de totalidad para las materias del área en cuestión?

En línea con los planteos anteriores, Guyot sostiene una segunda hipótesis de trabajo, a partir de reconocer que *“la epistemología, abordada en su articulación con la historia de la ciencia, permite pensar y recrear críticamente las prácticas del conocimiento en un campo disciplinar actualizado”* (2005: 53). En este sentido, las posturas que desde lo epistemológico abordan la realidad como totalidad y, esta, como la síntesis de múltiples determinaciones, deberían realizar un examen crítico sobre las Ciencias Sociales y su fragmentación y como consecuencia, la reproducción de dicha condición en las currículas de las carreras de grado.

Asistimos a lo que muchos autores denominan como crisis de la racionalidad moderna que no es más que la crisis de los paradigmas sustentados en los planteos positivistas heredados de siglos pasados. Esta crisis, a su vez, está íntimamente relacionada con un modo determinado de producir, de relacionarnos, de vivir y como consecuencia, de pensar.

Las Ciencias Sociales y en este caso particular las materias nucleadas en el Área Investigación Social de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, especialmente *“Investigación en Trabajo Social I”*, deberían poner en cuestión las líneas hegemónicas que reproducen en su interior debido a que muchos planteos expresados desde las ciencias en la actualidad no dan respuesta de manera concreta a las demandas de las grandes mayorías. Por el contrario, los egresados se encuentran con herramientas obsoletas para los problemas actuales al momento de su graduación y de su inserción al mundo laboral.

Esto sin lugar a dudas conlleva a la reproducción acrítica y no a una praxis sustentada en una matriz ontológica que encuadre a las manifestaciones de la cuestión social en un marco general de luchas entre los sectores que componen las relaciones de poder. Quienes ejercemos la docencia debemos reconocer la imposibilidad de no tomar postura desde lo epistemológico hacia las formas en que damos cuenta de nuestras prácticas de conocimiento y las estrategias pedagógicas que adoptamos para llevarlo adelante.

Sin embargo, desde hace dos décadas que en el Trabajo Social argentino se vienen desarrollando debates que emergen del desarrollo de corrientes académicas y políticas latinoamericanas. La relectura del proceso de re conceptualización en trabajo social durante

las décadas del 60/70 y la fuerza que cobró la corriente marxista de la disciplina, fundamentalmente gestada en Brasil, produjeron un proceso de intercambio y como consecuencia de producción académica sustancial.

Las líneas de investigación fundamentales continúan siendo la intervención profesional de la disciplina en el contexto particular latinoamericano, con sus problemáticas y particularidades, la crítica a las producciones y aportes clásicos provenientes de Estados Unidos con enfoques pragmatistas y funcionalistas, las condiciones de trabajo de los profesionales, su lugar en la división sociotécnica del trabajo y el reconocimiento de los límites de la intervención, la cuestión ético política de la profesión y por último y en menor medida, el perfil profesional de los egresados de la carrera y los diseños curriculares.

Las corrientes críticas del trabajo social no han profundizado respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina en educación superior. Tampoco se han posicionado sobre las competencias pedagógicas que deberían adquirir los docentes que desarrollan su actividad en la formación de grado de las carreras de Trabajo Social.

Para comprender la escisión que existe entre los aportes sobre la intervención profesional y los procesos de formación en educación superior resulta un dato no menor la sanción de la Ley Federal de Trabajo Social (2014) que reconoce la actividad de docencia e investigación como ejercicio profesional en su estatuto, evidenciando el lugar que ocupa la producción científica y la formación de los futuros graduados en la agenda de preocupaciones dentro de la disciplina.

De allí la importancia de revisar las prácticas docentes y estrategias pedagógicas en la formación de grado de los trabajadores sociales. De nada sirve el avance de las corrientes críticas en los tópicos ya mencionados si no se incluye el problema de cómo formamos a los futuros profesionales de Trabajo Social.

b) Prácticas de enseñanza docente en Educación Superior

El estudio que desarrollamos parte de concebir a la enseñanza y el aprendizaje como un campo del conocimiento que es susceptible de ser comprendido desde el análisis científico en las ciencias sociales. Esta postura epistemológica señala un debate arduo a lo largo de la historia de la pedagogía que hasta el día de hoy no encuentra una posición unificada entre la comunidad académica.

Señalamos esta afirmación para argumentar que la investigación sobre la práctica docente colabora en delimitar y evaluar la importancia de las buenas prácticas de enseñanza en función del proceso de intercambio de conocimientos. Por ello, coincidimos con Zabalza cuando plantea que

“(…) se comete el error de concebir que la enseñanza no es posible pensarla y analizarla desde el pensamiento científico. Se subestiman las investigaciones sobre el tema esgrimiendo que basta con la práctica para ser un buen docente, que enseñar es un arte y por lo tanto no existen reglas para alcanzar una buena enseñanza y que como las materias y los contenidos son muy diversos no es posible unificar criterios respecto a cómo enseñar.” (Zabalza, 2006: 70)

Este planteo muy resonante en algunos ámbitos de la educación superior oculta y obtura la posibilidad de lograr la evaluación constante del quehacer docente con el objeto de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez, le quita validez a los innumerables esfuerzos existentes por parte de investigadores y grupos de investigación en teorizar acerca de la labor profesional en este ámbito con el fin de superar obstáculos en el desarrollo de la tarea.

Es por ello que se asume que

“Los profesores, individualmente y como colectivo, tenemos una gran capacidad de impacto y, por ende, una gran responsabilidad en la formación y el desarrollo de nuestros estudiantes. La enseñanza, la buena enseñanza, marca diferencias; existe una diferencia sustantiva en cuanto a sus efectos formativos entre una buena y una mala enseñanza.” (Zabalza, 2006: 65)

El concepto “buena enseñanza”, por otra parte, se retoma desde los planteos de Festernmacher (1989), aludiendo a

“(…) un tipo de enseñanza que orienta y guía de manera eficaz a los estudiantes en las tareas de su propio aprendizaje y que ofrece un saber valioso, actualizado, con sentido, que se orienta a la comprensión de los significados de los contenidos. En una buena enseñanza el docente es consciente de los objetivos de la misma, en una situación concreta y asume que su enseñanza debe contribuir a la vida de los alumnos, a propósitos formativos más amplios

que el conocimiento de su disciplina. Por tal motivo, en este trabajo se relacionan los conceptos de “buena enseñanza” y “profesionalización docente”.” (Citado en Del Regno, 2011: 293)

En este sentido, esta propuesta y tal como fuera adelantado en la introducción, se propone por medio de la observación crítica de una práctica de enseñanza concreta transformar la experiencia docente en la asignatura objeto de análisis; cuestión que permitiría trascender la idea de que los estudiantes son “el problema” fundamental al momento del desarrollo de las clases y de los resultados obtenidos en la misma.

Consideramos que este planteo se constituye en el eje rector que orienta el tratamiento de la temática a abordar y será puesto a prueba al momento de la contrastación empírica ya que entendemos que

“(…) se concibe que “cada nueva experiencia de reflexión en la acción enriquece el repertorio de recursos del arte del profesional práctico” (Schön, 1992: 280) y da lugar a una creciente profesionalización docente, al requerirle la puesta en acción de nuevas estrategias, creativas, dadas las complejas situaciones áulicas. La noción de “profesionalización docente”, alude a la búsqueda de una mejora de su función, de los docentes comprometidos con la “buena enseñanza”.” (Del Regno, 2011: 293)

Concebir a la didáctica y a las prácticas docentes como objeto de estudio y análisis científico en el marco de los problemas del conocimiento actuales confiere un compromiso sólido con el método que hace posible dilucidar *lo real* como *lo real es*.

Esta aclaración merece la pena en términos de concebir que

“El campo de lo didáctico y de todo aquello que reunimos bajo la expresión “sistema de enseñanza” sigue siendo el último refugio de los voluntarismos, caracterizándose por una hipertrofia de los deseos y de omnipotencia de voluntades, tanto buenos como malos, en donde es indiscernible aquello que allí haya de diferente a nuestras acciones particulares más o menos sumadas y contrapuestas.” (Behares, 2005: 33)

Por ello, el medio para vincularnos al objetivo propuesto se trata de la “aproximación profesional” y es definida por Zabalza como

“(…) una modalidad de conocimiento más sistemática y fundamentada. Requiere una preparación específica para llevarla a cabo y unos recursos metodológicos apropiados para recoger, analizar e interpretar los datos. Constituye una dimensión importante del perfil de los profesionales de la enseñanza y requiere, por tanto, una formación específica para llevarla a cabo. Es un tipo de conocimiento que hace posible iniciativas de mejora: se sabe qué hacer y por qué hacerlo.” (Zabalza, 2006: 68-69)

En este marco, se vuelve fundamental consolidar un espectro teórico que permita sustentar los puntos de vista aquí esgrimidos.

Desde este trabajo se entiende que las buenas prácticas de enseñanza deben lograr la comprensión por parte del estudiante del objeto a conocer y para ello es fundamental transformar también los modos de aprender. El aprendizaje constructivo plantea las limitaciones de las prácticas de enseñanza que se basan en la capacidad de los estudiantes de repetir y memorizar los contenidos. Por el contrario, la enseñanza universitaria

“Para ser eficaz debe apoyarse también en nuevas formas de aprender, vinculadas a lo que en la psicología del aprendizaje y la educación actual se define como un aprendizaje constructivo y que se concreta, para nuestros propósitos, en dos rasgos esenciales: a) orientar el aprendizaje hacia la comprensión, en vez de promover la mera repetición de lo aprendido; b) fomentar un uso estratégico o competente de los conocimientos adquiridos de forma que permitan afrontar la solución de problemas o tareas realmente nuevas, en vez de limitarse a aplicar esos conocimientos de modo rutinario a ejercicios ya conocidos.” (Pozo y Echeverría, 2009: 31)

La repetición y memorización de los contenidos de las asignaturas dan cuenta de las limitaciones didácticas por parte del docente y de lo poco significativo a largo plazo que termina siendo para los estudiantes adentrarse en nuevos conocimientos. En materias ligadas a lo epistemológico como el caso que nos compete, el riesgo de no lograr un aprendizaje constructivo con la capacidad de relacionar, indagar, profundizar y comparar se

encuentra en que se pierde la base de sustentación fundamental para comprender las raíces de donde proviene la historia del pensamiento y sus diferentes vertientes.

El desafío que representa el trabajo docente en relación a la comprensión y adquisición del conocimiento que intenta transmitir, radica en la doble responsabilidad del que enseña y el que aprende. Por ello, es central tomar en cuenta que

“La comprensión requiere una actividad cognitiva más compleja por parte de estos (los estudiantes)⁴, y por tanto, un diseño más sofisticado de las actividades de enseñanza. Para que los alumnos comprendan no basta con presentarles la información que deben aprender. Es preciso diseñar actividades o tareas que hagan más probable esa actividad cognitiva por parte de los alumnos.” (Pozo y Echeverría, 2009: 33)

El docente universitario, en general, opta por realizar clases magistrales en donde la seguridad del relato sobre aquello que mejor conoce se convierte en un refugio donde sentirse cómodo y, como contrapartida, el estudiante no tiene la necesidad de interactuar ni demostrar que lo que recibe es significativo para la carrera que eligió estudiar. En ese juego que se encuentra instalado y legitimado en las prácticas docentes universitarias, no se elabora la pregunta de si el estudiante realmente logra una comprensión cabal de lo que ha obtenido, sino que se encuentra implícito que esa forma de dar clase es la correcta.

En la mentada “clase teórica” muchas veces no se desarrollan las circunstancias para concretar un aprendizaje relevante ya que la misma promueve la incorporación mecánica de los elementos en juego. En cambio, otro tipo de estrategias didácticas permiten profundizar y poner en situación a los estudiantes para que relacionen los temas impartidos con los objetivos generales de la clase. De esta manera se asume que *“comprender y resolver problemas son de esta forma no solo objetivos que debe buscar la enseñanza sino sobre todo las nuevas formas de aprender sobre las que deben cimentarse esos nuevos enfoques de enseñanza universitaria”* (Pozo y Echeverría, 2009: 31).

La resolución de dilemas concretos por medio de la aplicación de los contenidos que se desea que incorpore el estudiante se constituye en una práctica docente sustancial

⁴ La aclaración es nuestra.

favoreciendo las competencias y logrando la relación de lo aprendido con la realidad. A su vez:

“(…) si atendemos a los procesos que es necesario activar para favorecer la comprensión, entenderemos que una explicación clara y organizada es una condición necesaria pero no suficiente para ayudar a los alumnos a comprender. Cuanto más explícitamente esté organizado un texto, una explicación o una “lección magistral”, más fácil será que el alumno capte la estructura de relaciones que teje ese conocimiento. Comprender y resolver problemas son de esta forma no solo objetivos que debe buscar la enseñanza sino sobre todo las nuevas formas de aprender sobre las que deben cimentarse esos nuevos enfoques de enseñanza universitaria.” (Pozo y Echeverría, 2009: 37)

En este sentido, se presenta como un desafío fundamental poner en cuestión en el ámbito de la didáctica algunos de los binomios que se imponen como alternativas para las estrategias docentes y que no dan cuenta de los procesos contradictorios reales en los que los profesores se ven inmersos en su práctica. Uno de ellos es la falsa dicotomía entre teoría y práctica que se encuentra materializada en el formato que asumen las cátedras. Por ello resulta importante plantear siguiendo a Candau (1995) una perspectiva didáctica crítico fundamentada que defina y asuma –de manera contextualizada– las dimensiones técnica, humana y política del proceso de enseñanza y aprendizaje, contrapuesta a una didáctica tecnicista (exclusivamente instrumental).

Complementariamente, Lucarelli (1994, 1999) señala que

“La preocupación didáctica por la “relación teoría-práctica” es una de las claves para lograr la calidad educativa, dado que la articulación entre teoría y práctica en la enseñanza constituye un camino hacia la innovación (como ruptura del statu quo), que puede analizarse desde la capacidad que tiene para producir un mejoramiento sensible, mensurable, deliberado y duradero de la situación vigente y, en tal sentido, implica una acción creadora.” (Citado por Del Regno, 2011: 291)

Dicha articulación se impone como un desafío para los docentes universitarios que enseñan en la carrera de Trabajo Social debido a que en gran parte sus graduados trabajaran

en el ejercicio y la intervención profesional en distintos espacios socio ocupacionales como la salud, educación, desarrollo social, justicia, etc. La acción creadora que se mencionó anteriormente no proviene de la capacidad a nivel individual de los estudiantes sino del proceso de enseñanza y aprendizaje que promueve el potencial de transformación de lo estatuido.

En el desarrollo de la materia “Investigación en Trabajo Social I” la ruptura con el binomio teoría-práctica a nivel didáctico permitiría introducir debates ligados al papel histórico que ocupó la profesión desde su gestación y a conocer otros campos de aplicación de la misma.

Toda vez que, en coincidencia con Lucarelli (1999)

“(…) puede señalarse en general que, en el plano de la tarea docente, el currículum de nivel superior exige al profesor la organización de estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación que permitan –por ejemplo– la articulación en el desarrollo de las clases de momentos teóricos y de momentos prácticos; que permitan la recuperación de la posible experiencia laboral (en general o de la especialidad) que posean los alumnos, así como introducirlos en el campo de la futura práctica profesional” (Lucarelli, 1999: 9)

Además es necesario vincular las actividades en el salón de clases con la investigación, en términos de la incorporación de los nuevos conocimientos y productos científicos al contenido de la asignatura dictada, así como la generación de un espacio para el aprendizaje de habilidades propias de la metodología de la investigación, a través de la participación de los estudiantes en aquellas actividades.

La vinculación con la investigación dentro de la materia estudiada sólo es posible desde la buena enseñanza y la profesionalización docente, ya que implica la puesta en juego de estrategias didácticas que permitan a los estudiantes cuestionar las determinaciones generales del surgimiento de la profesión y las formas binarias de pensar los problemas sociales.

Para ello es necesario que el colectivo profesional en su conjunto y las corrientes críticas que lo conforman ponderen el debate de las prácticas de enseñanza y de la

producción científica, en este y otros problemas de investigación, como centrales para la formación de trabajadores comprometidos con la transformación de la realidad.

De otra manera, el proceso de construcción de una disciplina que aporte a procesos de emancipación de las mayorías quedará trunco debido a la subestimación de la instancia que aquí se plantea.

PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA “INVESTIGACIÓN EN TRABAJO SOCIAL I”

La propuesta educativa que se analiza presenta una relevancia fundamental en el sentido de problematizar la práctica docente en un área del conocimiento que suscita gran complejidad. La materia Investigación en trabajo social I, del área investigación social de la currícula de Trabajo Social, se dicta en el segundo año de la cursada de la carrera y constituye un paso novedoso y en muchos casos frustrante para los estudiantes que la transitan.

A nuestro entender existe dentro de la disciplina una tradición científica preponderante que se ubica desde una perspectiva de intervención en lo social, que a su vez, desconoce los aportes que el Trabajo Social puede realizar en el campo de la investigación y producción de conocimiento. Si bien esta problemática podría constituir un tema de indagación muy potente no es el eje del trabajo que se propone en esta ocasión.

La presente propuesta busca comprender y analizar prácticas docentes de la materia para desarrollar el proceso de enseñanza de los aspectos mínimos de epistemología. De esta manera se asume como marco hipotético que las estrategias docentes en educación superior y los métodos de enseñanza y aprendizaje, para este caso, presentan dificultades y no responden al contexto y las necesidades que tanto estudiantes, como docentes y la carrera en general requieren. Se concibe, a su vez, que

“Las estrategias de enseñanza o plan de acción que desarrolla el docente también tiene un sustento en los objetivos y contenidos curriculares que se plantean en la enseñanza y se efectivizan en determinadas maneras de actuar, formas de seleccionar y presentar los contenidos de enseñanza, así como en

modos de plantear determinadas metodologías didácticas, recursos y determinadas propuestas de actividades para los alumnos, dentro de un contexto específico (institucional, áulico, social).” (Del Regno, 2011: 292)

La investigación científica dentro de la disciplina ha sido relegada históricamente a un segundo plano bajo los argumentos de que no era necesaria esta actividad en la constitución del perfil profesional. Más bien se caracterizó al graduado como un agente de intervención nutrido de conocimientos que otros campos en lo social podían brindar. El área investigación social dentro del plan de estudio que incluye a la materia Investigación en trabajo social I ha aceptado esta realidad con gran pasividad, hecho que trae como consecuencia la baja producción teórica de los profesionales del trabajo social graduados de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la subestimación del trabajo científico como una salida laboral más para los trabajadores sociales.

Pero no solo esta situación explica el trayecto negativo de la carrera en este punto. Desde nuestra perspectiva, la inexistencia de buenas prácticas de enseñanza y de competencias docentes por parte del equipo de cátedra de la materia trae como consecuencia la nula motivación por parte de los estudiantes sobre los contenidos mínimos y las oportunidades, aportes y desafíos que podrían brindar dichos conocimientos para el quehacer profesional en sus múltiples dimensiones.

No se observa en el dictado de la materia una planificación comprendida como: *“el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos, etc. En el fondo es una actuación habitual en el trabajo docente.”* (Zabalza, 2006: 72) Lo que deviene en una descoordinación general entre los dictados de las clases teóricas y prácticas, y dentro de las mismas clases trae dificultades para transmitir los contenidos de forma adecuada y coherente con la imposibilidad de utilizar dispositivos novedosos adaptados a los tiempos actuales.

No se encuentra presente la competencia para seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. La relevancia de este aspecto radica en que:

“Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes

(al perfil profesional para el que se están formando), adecuarlos a las condiciones de tiempo y recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a nuestros estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post universitarios. La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica.” (Zabalza, 2006: 79)

La consecuencia más clara de ello es la incapacidad por parte de los estudiantes de discernir entre lo importante y lo complementario dentro de los contenidos.

No prevalece como eje rector de la práctica docente la capacidad para comunicarse y relacionarse con los estudiantes. Se asume que:

“Toda comunicación conlleva esa orientación a la influencia: quien comunica (la fuente) pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimiento, de conductas, de sentimientos. Pero lo propio de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido formativo que va implícito en su intención. Es una comunicación intencionalmente desarrollada para que los sujetos se formen.” (Zabalza, 2006: 115)

La mala comunicación y expresión de los contenidos en el desarrollo de la materia terminan por ejercer una influencia negativa en términos de la formación del estudiante por lo que es preciso revisar este aspecto.

El diseño de la metodología y la organización de las actividades no se constituyen como tareas transversales al dictado de la asignatura. Esto trae aparejado la inexistencia de coordinación del equipo de cátedra en cuanto al desarrollo de los contenidos y el método para llevarlo adelante.

Por último, se vislumbra una gran dificultad al momento de evaluar. Esta falencia no sólo es posible ubicarla para el caso que nos compete, sino que se constituye en una problemática generalizada en el nivel superior:

“Se trata de uno de los puntos débiles más importantes del actual sistema de enseñanza universitaria porque se trata de una competencia profesional

notablemente deficitaria en el profesorado universitario. Sabemos poco, en general, de evaluación (de su función curricular, de las técnicas posibles, de sus condicionantes técnicos, de su impacto en el aprendizaje, etc) y eso repercute fuertemente en la práctica docente.” (Zabalza, 2006: 146)

No solo repercute en la práctica docente, sino que también es elemento de gran frustración para los estudiantes que no encuentran coherencia lógica entre las instancias de cursada y las evaluativas.

Por otra parte, resulta un aspecto relevante que la mayor parte de la planta docente de la carrera en general, y en particular quienes se encuentran dentro del área investigación social, no cuentan con formación pedagógica de base. Este aspecto se cristaliza en la escasez de recursos pedagógicos y didácticos, en la formalidad con que se afrontan los espacios de trabajos prácticos (en el caso en que se concreten efectivamente) y, lo que resulta más preocupante, la carencia de espacios para “poner en cuestión” la práctica docente que se lleva adelante en lo cotidiano.

En este sentido, el trabajo puede aportar a los debates acerca de cómo se enseña epistemología en general, y particularmente, en el marco de disciplinas que, conformando el campo de las Ciencias Sociales, se caracterizan por su aspecto ligado a la intervención profesional. A su vez, para abrir discusiones y mejorar la práctica en el marco del equipo docente de la materia Investigación en trabajo social I de la carrera de Trabajo Social, de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Este estudio crítico de la práctica docente en una asignatura determinada servirá, a su vez, para incorporar un nuevo debate en el marco del proceso de cambio del plan de estudios que se viene desarrollando en la carrera. Hace ya más de cinco años que al interior de Trabajo Social se avanza de manera asamblearia e interclaustró en pensar una nueva currícula que esté acorde a las necesidades sociales actuales y a los principales debates dentro del campo de la intervención.

Se pudo construir una serie de consensos en torno a un nuevo perfil profesional, al sostenimiento y mejora de las prácticas integradas con distintos años de cursada y a las grandes áreas disciplinares que deben acompañar y nutrir a las llamadas materias troncales de la carrera. Sin embargo, no se observa una puesta en cuestión acerca de la práctica

docente y los métodos de enseñanza para hacer más efectivo y potente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, es fundamental colaborar desde este trabajo a revisar la encrucijada entre la selección de los contenidos y los métodos que los docentes ponen en juego para llevar adelante su actividad. Se asume que se puede lograr la consolidación de un plan de estudios actual y comprometido con la formación de trabajadores sociales críticos pero si las estrategias de enseñanza continúan siendo obsoletas no se lograra el objetivo central de dicha transformación.

Este punto que señalamos aún no se encuentra en la agenda de debate ya que los docentes de la carrera no lo visualizan como un problema. La escasa formación pedagógica y didáctica entre la planta genera un ambiente de naturalización en lo concerniente a las prácticas de enseñanza en educación superior.

Para llevar adelante esta tarea se realizó una entrevista semi-estructurada a cada integrante del equipo de cátedra, entendiendo a la misma como: *“una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación”* (Alonso, 1995).

Así mismo, se complementará con la técnica de la observación participante de las clases dictadas por los docentes haciendo principal hincapié en el desarrollo de los trabajos prácticos. La observación permite visualizar los rasgos centrales de las estrategias docentes utilizadas en el aula y confrontar las mismas con los relatos que sostienen en el marco de las entrevistas.

Por último, la revisión bibliográfica sobre la temática a desarrollar se constituye como una herramienta ineludible con el propósito de cotejar marcos teóricos de otras experiencias. Resulta un desafío la unidad dialéctica entre teoría y práctica para problematizar de manera fundada los principales aspectos que hacen a los ejes del trabajo en curso.

Se tomará como guía de análisis un conjunto de preguntas-problema desarrollado por investigadores de las prácticas y estrategias de enseñanza en la Universidad de Buenos Aires (Del Regno, 2011):

- *¿Qué estrategias didácticas de enseñanza desarrolla habitualmente el profesor de nivel superior (universitario y no universitario)?*
- *¿Cómo dicho profesor selecciona, fundamenta y desarrolla esas estrategias para la presentación de contenidos y actividades didácticas en la enseñanza?*
- *¿Qué representaciones acerca de “lo que es una buena enseñanza” guían al docente para la selección y justificación práctica de sus estrategias didácticas?*
- *¿Las estrategias de enseñanza que implementa el profesor de nivel superior pueden evidenciar aspectos de su capacitación didáctica y desarrollo profesional docente?*
- *¿Qué estrategias de enseñanza se aprecian como cualitativamente mejores (más significativas y/o eficaces) desde la visión de los docentes y alumnos en pos de los objetivos de formación?*

LECTURA DE LA PRÁCTICA DESDE LOS MARCOS CONCEPTUALES Y EPISTEMOLÓGICOS. HALLAZGOS.

En este apartado se avanzará en la interpretación y análisis de la propuesta didáctica elegida tomando como soporte la información extraída a partir de las entrevistas a los integrantes del equipo de cátedra de la asignatura y de la observación de sus clases. A su vez, se retomarán las categorías desarrolladas en el marco conceptual para construir críticamente nuestra argumentación sobre los puntos que se colocaron en debate a partir de la experiencia como docente en la materia y del problema central que propone el presente trabajo: *¿Cómo enseñamos epistemología en Trabajo Social?*

Respecto a la exposición de la información, los subtítulos que se proponen pretenden una mejor organización del material que se presenta. Estos engloban las diferentes temáticas indagadas durante las entrevistas; en los interrogantes se consideraron los elementos que desde el corpus teórico de la presente tesis constituyen –entre otros– orientadores del análisis y reflexión sobre cómo se enseña epistemología en el marco de la

asignatura “Investigación en Trabajo Social I” de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la UNMDP.

En cuanto al lugar que ocupa la asignatura.

Los docentes coinciden en que la importancia de la asignatura se encuentra reflejada en el espacio curricular que tiene dentro del plan de estudios. En términos cuantitativos la cantidad de horas dedicadas a este espacio de conocimiento es suficiente para que los estudiantes adquieran los conocimientos mínimos esperados y las competencias adecuadas para llevar adelante un proceso de investigación científica.

Los entrevistados destacan que el área en su conjunto con un total de cuatro materias anuales (“Introducción a la filosofía”, “Estadística aplicada”, “Investigación en Trabajo Social I” e “Investigación en Trabajo Social II”) incluye la cantidad de contenidos y tiempo necesario para lograr los objetivos generales que propone la currícula. Es decir, que es posible inferir que las falencias y tensiones observadas en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje respecto a esta asignatura y a los conocimientos mínimos esperados no tienen relación con el tiempo de trabajo para llevarlo adelante ni con una especie de “subalternidad” de estos conocimientos por sobre otros.

Aquí entra en cuestión la mencionada tradición interventiva de la profesión por sobre la producción de conocimiento. Si bien la formación profesional es solo un elemento para ponderar esta característica que marcó el desarrollo de la disciplina a lo largo de su historia, es necesario señalar que esta tendencia en principio no se ve reforzada desde el lugar que ocupa la enseñanza de epistemología y metodología en la carrera de grado.

La explicación y comprensión de este problema debemos buscarlo en las bases materiales y los procesos económicos, políticos y sociales por los cuales se gesta la profesión del Trabajo Social dentro de la división social y técnica del trabajo. En todo caso, las asignaturas ligadas a la reflexión sobre la construcción de conocimiento científico, su producción y validación tienen un lugar relativamente favorable para problematizar este aspecto.

Si bien es coincidente la valorización positiva del espacio que ocupa en términos cuantitativos la enseñanza de epistemología en Trabajo Social, también los entrevistados realizan una observación respecto a la necesidad de un Taller de Tesis final dentro del área y de la currícula. Destacamos, al igual que en el apartado anterior, que el proceso en curso de reforma total del plan de estudios que tuvo un momento intermedio con una reforma parcial ya aprobada y a la espera de Resolución Ministerial, contienen esta demanda.

El Taller de Tesis se incorporó con el objetivo de que los estudiantes lleguen al tramo final de la carrera con herramientas para la construcción de su trabajo final, requisito para la graduación. Sin embargo, esta asignatura se sumaría a un área que aún no resolvió una forma de trabajo participativa, que no tiene una planificación conjunta de los objetivos y contenidos que aborda cada materia y que no realiza un seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes que transitan el área.

En este sentido, se refuerza el argumento de los docentes entrevistados que sugiere que el problema de la enseñanza en epistemología en Trabajo Social no está relacionado a la cantidad de tiempo y espacio que se le dedica, sino más bien, al cómo se lleva adelante la tarea. El Taller de Tesis también ha sido una demanda recurrente del movimiento estudiantil que visualiza una dificultad importante en el tramo final de la carrera, pero que quizás parte de naturalizar las falencias de las materias ya existentes para colocar la resolución de la cuestión en la creación de algo nuevo.

Aquí destacamos el debate sobre la cantidad y la calidad para llevar adelante la tarea docente. Entendemos que en vastas ocasiones se colocan los problemas de cantidad en el primer plano de la discusión para ocultar las dificultades sistemáticas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en su calidad, es decir, de lo que significa una buena enseñanza.

En este caso, ya asumido en la primera parte de las preguntas a los docentes de Investigación en Trabajo Social I que la cuestión no pasa por la cantidad de materias dedicadas a la enseñanza de la epistemología, ni por las horas que cada una requiere en la currícula, avanzaremos en delimitar cuáles son los problemas de cómo enseñamos en esta área del conocimiento.

Estrategias didácticas de enseñanza desarrolladas.

El análisis de las entrevistas y las clases de la asignatura permite esbozar preliminarmente que si bien prima el formato de clases teóricas y magistrales, los docentes no hacen referencia a ella cuando se les consulta por las estrategias didácticas de enseñanza. Es llamativo ya que, o bien no la consideran como tal, o asumen que no es posible plantear un proceso de enseñanza y aprendizaje por fuera de este formato naturalizado en educación superior.

Hemos señalado que la dinámica de clase teórica y clase práctica es lo que prima en la asignatura estudiada y en la totalidad de la carrera. No solo eso, sino que los trabajos prácticos en general son reemplazados por otra clase teórica bajo los siguientes argumentos: “son muchos estudiantes para realizar una actividad práctica”, “los estudiantes no cumplen con la lectura requerida para la clase por lo que no tiene sentido que realicen actividades prácticas” o “los contenidos de la materia no permiten realizar clases prácticas.”

Podríamos pensar que los mismos docentes dudan de la efectividad como una buena práctica de enseñanza de la clase magistral ya que no existe mención a la misma como estrategia utilizada en el aula. Sin embargo, parece ser que el destino de los docentes universitarios es el de tener que amoldarse a esta estrategia como un acuerdo implícito entre quienes dictan la clase y quienes asisten a recibir la información que brinda el profesor.

Como contracara de este panorama general, los integrantes del equipo de cátedra coinciden en que la asignatura se destaca y adquiere todo su potencial desde el momento en que se les propone a los estudiantes la realización de trabajos prácticos. Concretamente se remarca como un punto central la realización de un “diseño de investigación” como requisito para la acreditación de la asignatura.

El diseño de investigación se encuentra contemplado en el plan de trabajo docente y se trata de la construcción de un instrumento con un formato preestablecido, similar al de un plan de trabajo para la presentación de una beca de investigación en distintos organismos estatales. Pero sobre todo, su contenido resume la formulación de los ejes que se abordan durante el segundo cuatrimestre del dictado de la asignatura.

Al respecto recordamos que de acuerdo a lo estipulado en el PTD de la materia respecto de esta actividad:

“Es bien conocido que la práctica constituye un requisito indispensable (aunque no suficiente) en la enseñanza de la investigación. En tal sentido, resulta un buen ejercicio que los alumnos avancen en el diseño de una investigación. Tal actividad prevé la confrontación de teoría/empiría y de la relación sujeto/objeto de investigación, así como una orientación del modo de operar, es decir, de los procedimientos que se van a utilizar para la construcción del objeto de investigación, del dato científico y su interpretación. Por ello a partir de este ejercicio se pueden y deben articular las dimensiones mencionadas.” (Plan de trabajo Docente asignatura “Investigación en Servicio Social I”, 2019: 3).

A medida que se desarrollan los aspectos conceptuales respecto a qué es y cómo se formula un problema de investigación científica, una hipótesis de trabajo, los objetivos generales y particulares, el estado de la cuestión, las técnicas de recolección de datos y las fuentes, los estudiantes avanzan en la realización práctica del diseño. Ello se da con el acompañamiento de los docentes asignados a los trabajos prácticos, ayudantes graduados y jefe de trabajos prácticos, mediante tutorías semanales.

En la descripción de las actividades de aprendizaje del plan de trabajo docente se destaca que

“La metodología de trabajo de la propuesta se apoya en el principio fundamental de que la investigación es una práctica, y que, como tal, se aprende a investigar investigando. En tal sentido creemos que una manera eficaz para que los estudiantes ejerciten ese quehacer es la elaboración de un proyecto de investigación. El mismo debe realizarse preferentemente sobre una situación real que motive a los alumnos, lo que puede incluir situaciones de la Unidad de Práctica que estén cursando.” (Plan de trabajo Docente asignatura Investigación en servicio social I, 2019: 12).

Se destaca no solo la idea de que “se aprende a investigar investigando”, afirmación que analizaremos críticamente más adelante ya que los entrevistados coinciden en este punto, sino la posibilidad de vincular a partir de la realización del diseño lo estudiado en otras materias del plan de estudio. Aquí aparece en términos concretos la materialización

del debate teoría vs práctica ya que se propicia en los estudiantes un ejercicio cognitivo que implica el pasaje de un problema de intervención a un problema de conocimiento.

La estrategia de enseñanza de la construcción del diseño de investigación cobra una importancia trascendental en la segunda parte de la asignatura, al punto de contemplarse entre los objetivos generales:

“Que los estudiantes desarrollen la capacidad de analizar y producir textos profesionales. En particular que desarrollen habilidades en torno a cómo argumentar, redactar, citar y presentar un trabajo científico. Especialmente se los ejercitará en la preparación de un diseño de investigación.” (Plan de trabajo Docente asignatura Investigación en servicio social I, 2019: 4).

Para la realización del diseño el equipo de cátedra construyó una rúbrica denominada “*guía para la confección de un pre diseño de investigación*” que no es más que un instructivo donde se describe punto por punto que se espera que los estudiantes logren realizar en cada uno. Nos parece un soporte importante, necesario, pero no definitivo ya que es posible actualizarlo y establecer algunas modificaciones para clarificar las expectativas de logro.

La estrategia de enseñanza central para los docentes de la materia que describimos requiere del acompañamiento permanente por parte del equipo, ya que si bien se enseña el desarrollo de la investigación como un proceso dialéctico y no lineal, se presenta la necesidad de ir avanzando de manera correcta en la formulación del mismo. Es decir, la propuesta práctica no recae solo en la actividad del estudiante, sino que los docentes deben ser tan proactivos en el acompañamiento y corrección del trabajo como quienes lo realizan.

Resultan fácilmente reconocibles las dificultades que atraviesa esta propuesta didáctica ya que como mencionamos a lo largo del trabajo, no es una tarea habitual para los estudiantes de Trabajo Social. Resulta un desafío complejo transformar la forma establecida tradicionalmente de enfrentarse a los problemas sociales desde la intervención, cuando los estudiantes llevan cursando su segundo año de carrera y atravesaron asignaturas llamadas “troncales” metodológicas y de la práctica de formación profesional.

Sin embargo, cobra un papel central el incentivo de los docentes si se logra transmitir significativamente el aporte sustancial de la investigación científica a la calidad y

efectividad de la intervención en Trabajo Social. No da igual una intervención, por más focalizada que sea, que contenga un momento previo de reflexión de la problemática en su contexto, que una intervención meramente instrumental y por lo tanto, reproductora de las determinaciones sociales vigentes.

Para ello es sustancial investigar y producir conocimiento que permita darle contenido a la acción profesional del trabajador social. La estrategia pedagógica de la realización del diseño de investigación coloca a los futuros graduados en mejores condiciones para fundamentar su quehacer profesional en el área de la praxis concreta.

Si se lograra fomentar desde la unidad de aprendizaje el deseo de los estudiantes de insertarse en el campo de la producción de conocimiento a través del sistema científico vigente, la construcción del diseño de investigación les brindaría herramientas esenciales para comenzar este camino. Al punto de obtener como producto de la propuesta un plan de trabajo con el que podrían postular para una beca de estudiante avanzado.

Continuando con el análisis de las estrategias didácticas de enseñanza implementadas en la asignatura llamamos la atención acerca de una postura que presenta debates álgidos al interior de la epistemología y metodología y que sostiene que “a investigar se aprende investigando.” Se constituye en un disparador provocador para pensar la enseñanza en la materia ya que pareciera que el proceso de enseñanza y aprendizaje estaría librado a la buena voluntad y predisposición de quien desee adquirir ciertos conocimientos.

Puntualmente cuando se consultó a los entrevistados por las estrategias de enseñanza refirieron que:

“Otra estrategia principal pasa por poder realizar algún tipo de diseño de investigación. Ya Samaja decía hace muchos años que “a investigar se aprende investigando” y yo creo que algo de eso hay. O sea, no alcanza con decir que es un problema de investigación, hay que tratar de formularlo. Entonces plantearlo y formularlo desde una situación real, aunque sea de manera imprecisa, aunque sea empezar a tantear. Lo mismo con las hipótesis, con los objetivos. Yo creo que ese paso de lo conceptual a lo práctico desde una acción concreta de realizar un diseño es fundamental.” (Entrevistado 1)

Complementariamente se sugiere que:

“Yo siempre estuve en el espacio de los prácticos, no de los teóricos y como auxiliar ayudante uno va siguiendo un programa determinado con las pautas que los profesores a cargo le imprimen pero creo que una experiencia que rescato digamos por el valor didáctico que tiene, es la elaboración del diseño de investigación. Creo que esto permite, como dice Catalina Wainerman, que “a investigar se aprende investigando.” Es muy difícil enseñar a investigar si los estudiantes no atraviesan un proceso de este tipo. Sin embargo, yo lo haría distinto. Incluso tomando la idea de armar el diseño lo bajaría de otra manera. Pero bueno, en principio esa fue la estrategia y tuvo algunas experiencias muy positivas.” (Entrevistada 2)

Lo precedente permite afirmar que la idea que sostiene que “a investigar se aprende investigando” debe acompañarse de referencias concretas acerca del sentido pedagógico de la enseñanza en epistemología, la construcción de métodos para alcanzar una buena enseñanza y reconocer que la intervención docente es fundamental en el proceso para lograr un aprendizaje significativo. Los docentes entrevistados afirman y resaltan el lugar preponderante que debe tener la práctica concreta por parte de los estudiantes para lograr incorporar los conocimientos teóricos y las habilidades operativas, instrumentales y metodológicas para desarrollar una investigación científica.

Para el caso, resulta un desafío didáctico más exigente y complejo realizar un buen acompañamiento del desarrollo práctico de una investigación real y concreta que limitarse a dar clases magistrales expositivas. En la realización del diseño de investigación cada estudiante lleva a cabo un proceso único y personal más allá de que la propuesta incluya la posibilidad de realizarlo en equipo.

“A investigar se aprende investigando” si los docentes responsables construyen herramientas didácticas que favorezcan la incorporación por parte de los estudiantes de conocimientos epistemológicos y metodológicos. A su vez, si se gesta un intercambio permanente desde el estudiante al docente y viceversa, donde la evaluación conceptual no recaiga en los resultados alcanzados por la investigación en sí, sino en el proceso por el

cual el estudiante incorpora elementos conceptuales, metodológicos y competencias de trabajo individual o grupal según sea el caso.

El riesgo de promover actividades didácticas centradas en el estudiante, en la práctica, en el aprendizaje autodirigido y en la construcción de conocimiento mediante tareas donde estos ponen en juego lo aprendido, es suponer que el docente tiene un rol pasivo en esta trama. Sostener esto desconoce que el docente tiene la responsabilidad de salir del lugar de comodidad que brinda la exposición de temas que conoce y dar espacio a la construcción de conocimiento colaborativo realizando un seguimiento permanente del proceso de aprendizaje de cada estudiante.

De otra manera, el desafío que conlleva realizar un diseño de investigación científica, sobre todo con la tradición interventiva que propone la currícula de Trabajo Social, se convierte en una frustración para los estudiantes que se encuentran en soledad teniendo que resolver un problema al que no se los acompañó para enfrentarlo. Aquí es donde se pone a prueba la estrategia de enseñanza a través del desarrollo de una investigación concreta y donde, dependiendo de la experiencia que hayan tenido los estudiantes, puede ser fructífero para el aprendizaje o un obstáculo para el mismo.

Otra estrategia didáctica de enseñanza mencionada por los docentes es el análisis metodológico de artículos científicos de investigación, o los llamados “papers”. El objetivo de esta propuesta es que los estudiantes incorporen herramientas para evaluar críticamente la producción científica actual en el campo de las ciencias sociales y particularmente trabajos que guarden relación con sus prácticas pre profesionales de intervención en los territorios.

Por una parte, esta estrategia discute la premisa positivista de que el momento de la elaboración del pensamiento científico y el momento de la intervención son elementos separados y hasta contradictorios de la acción profesional. Por otro lado, permite ponderar desde la práctica los resultados distintos entre una intervención que se apoya en los avances científicos para actuar con conocimiento de causa y la intervención que se coloca desde el sentido común o aislada del contexto general en el que se lleva a cabo.

A su vez, la actualización permanente sobre un conocimiento fundado y riguroso garantiza no cometer el error de naturalizar ciertas prácticas sociales a las que nos

enfrentamos los trabajadores sociales en nuestro cotidiano profesional. Asumir que las cosas no son así porque sí, sin más explicación que lo que se nos coloca enfrente, abre la posibilidad a los estudiantes de posicionarse críticamente sobre las situaciones problemáticas en las que deben intervenir en los diversos espacios socio ocupacionales.

A los fines de evaluar esta estrategia de enseñanza, destacamos nuevamente la actividad práctica que se propone a los estudiantes de colocarse directamente frente al análisis de textos académicos. Aunque parezca incomprensible, muchos estudiantes llegan a la etapa final de la carrera de grado sin un manejo riguroso de textos académicos y con escasa capacidad para definir el problema que plantea el artículo, los objetivos y las técnicas de recolección de datos utilizadas.

En la actualidad los “papers” en revistas científicas se configuran como la forma generalizada en la que se presentan hallazgos o avances en la producción académica. Más allá de la valoración particular que se pueda realizar respecto a dicha realidad, enseñar a analizar artículos y trabajos con esta característica es una responsabilidad pedagógica para asignaturas ligadas a la epistemología y la metodología.

En este sentido, la estrategia didáctica del análisis de la producción científica en el campo de las ciencias sociales permite abordar los contenidos ligados a la metodología de la investigación y a los principales paradigmas o corrientes de pensamiento. La actividad no debe recaer en el voluntarismo o en la autonomía absoluta del estudiante frente al texto, sino que debe ser planificada remarcando el objetivo por el que se elige la propuesta, las expectativas de logro de los estudiantes y la definición de un formato de intercambio con el docente y los pares para construir conclusiones de conjunto.

Respecto a la estrategia que desarrollamos se expresa lo siguiente:

“Me parece que una estrategia didáctica importante es el análisis metodológico de artículos de investigación. Tesis de grado, ponencias, desarmarlas. A ver, cual es el problema planteado, cuál es la hipótesis ahí, que estrategia metodológica lleva a cabo el investigador para tratar de encontrar evidencia que apoye la hipótesis. Eso me parece fundamental, el análisis de investigaciones como insumo. Para tener una mirada crítica sobre cuál es el abordaje metodológico, teórico metodológico, de esas investigaciones.” (Entrevistado 1)

Se construye un aprendizaje significativo cuando el estudiante puede acercarse al conocimiento sobre un tema de forma práctica, utilizando insumos de la realidad concreta, cuando puede relacionar, intercambiar, analizar, defender argumentativamente un posicionamiento determinado, en el trabajo colectivo, cuando mediante diversos contenidos logra adquirir un pensamiento propio sobre un problema en cuestión. Es necesario favorecer todas las herramientas didácticas que aporten al objetivo de que los sujetos elaboren instancias de aprendizaje colaborativo, autónomo, sobre competencias que les otorguen insumos para enfrentar las complejidades de la intervención profesional.

Por último, la estrategia mencionada permite que mediante el acercamiento a textos académicos se desarrollen los contenidos ligados a la escritura científica, reglas para citar y formatos de textos. Sin embargo no puede dejar de señalarse el déficit respecto a la escritura ya que no se acompaña y promueve el ejercicio de tal actividad, ello lleva a que existan también falencias en las citas textuales, en la mención de la bibliografía y en la aplicación de reglas mínimas de formato exigidas en el ámbito académico.

El análisis de las entrevistas realizadas a los docentes permite colocar dos definiciones que si bien no son estrategias didácticas de enseñanza en sí mismas, resultan posicionamientos respecto a cómo llevarlas adelante. Por una parte, se afirma que el docente debe ser descriptivo y no prescriptivo en el desarrollo conceptual de las clases que dicta y al presentar los principales debates que propone la asignatura.

Al referirse a esta discusión, se señala que:

“Quizás es una postura epistemológica de la enseñanza mía con respecto a esta materia, yo creo, y esto te lo digo convencido, uno como docente tiene que ser descriptivo. ¿Por qué lo digo? porque después de todo, detrás de los métodos, de las técnicas, hay una serie de debates que no están del todo resueltos. Esos debates hay que conocerlos, sobre todo las cuestiones epistemológicas. El alumno tiene que ser capaz de reconocer el debate, tiene que ser capaz de tomar una postura fundamentada, no decir “los positivistas son todos malos”, ¿Por qué? ¿Qué te parece mal del positivismo? Por el contrario, no ser prescriptivo. Porque yo tuve experiencia de algún que otro docente prescriptivo. No puedes ser prescriptivo. Vos decís “no mira lo correcto es el hipotético deductivo, no

me vengas con el método inductivo porque no sirve”. No, no, vos tenes que en todo caso mostrar la amplitud de debates que hay en torno a estas cuestiones, las discusiones y sí que hay algunos métodos que tienen más consenso que otro, obvio, si, pero eso no quiere decir que no haya debates y no darlo como una cosa cerrada.” (Entrevistado 1)

Resulta enriquecedora la postura del docente ya que, desde su perspectiva, tener la apertura para presentar los posicionamientos diversos que conviven en la producción científica da lugar a la construcción del pensamiento y saber crítico que promueve el perfil del egresado de la carrera de Trabajo Social. Por el contrario, se suelen observar cátedras que asumen una definición concreta de una perspectiva teórico – política respecto a los contenidos de una asignatura, sin dar lugar a presentar otras posibilidades desde donde enfrentar los mismos problemas de conocimiento.

Si bien existe la libertad de cátedra y resulta una utopía abarcar la totalidad de las posturas frente a un tema, cuando el estudiante no tiene la libertad de elegir entre más de una posibilidad, restringir miradas disidentes se vuelve prescriptivo. Es una responsabilidad presentar los debates centrales y desde ahí posicionarse si el docente lo cree necesario.

La segunda definición que tiene implicancias sobre las estrategias didácticas en la asignatura es la de la necesidad de promover investigaciones empíricas frente al avance y naturalización de la herramienta de la sistematización. Se intenta clarificar que, si bien la sistematización de las prácticas durante la formación o de experiencias es una posibilidad de trabajo final de graduación, no es la única.

El sentido común pareciera imponer que el aporte científico de los Trabajadores Sociales es la sistematización de prácticas territoriales; definición vinculada al lugar en la división social y técnica del trabajo en el que emergió la disciplina en términos históricos.

Desandar este camino que a la vez resulta cómodo y de reconocimiento en el campo, requiere la experticia docente para acompañar otro tipo de investigaciones y propuestas que logren ampliar el horizonte de posibilidades dentro de la carrera. De esta forma, se logrará construir mayor cantidad de trabajos finales o tesis que apunten a alguna investigación empírica concreta.

Para cerrar este apartado se destaca una última experiencia didáctica mencionada por los docentes. La realización de paneles de jóvenes investigadores insertos en el sistema científico nacional que se realiza año a año en el espacio de los trabajos prácticos de la asignatura.

Consiste básicamente en la invitación a una clase a los becarios de investigación de Trabajo Social o que tienen lugar de trabajo en el Departamento Pedagógico de la carrera. En ella, cada investigador presenta su plan de trabajo contando el tema propuesto, los objetivos y de qué forma se propone alcanzarlos.

La riqueza pedagógica de esta actividad consiste en la experiencia y el acercamiento de los estudiantes a sus pares jóvenes graduados que se insertaron como fuente laboral al sistema científico. La presentación y discusión sobre los temas que cada uno desarrolla y sobre las perspectivas teóricas que definen el curso de las investigaciones son muy fructíferas porque se vuelven reales y concretas para quienes participan.

A su vez, se profundiza sobre las características del sistema científico nacional, las instituciones que financian proyectos de investigación, las distintas posibilidades de becas y los grupos y proyectos vigentes en la carrera. Por otro lado, se problematiza sobre el presupuesto destinado a ciencia y técnica a lo largo de la historia, la política científica de los diferentes gobiernos y las condiciones laborales de los investigadores en Argentina.

Esta actividad promueve y despierta el interés de los estudiantes en involucrarse a proyectos en curso ya que hace más real algo que muchas veces parece una abstracción: “hacer ciencia”. Se desmitifica la labor de los becarios e investigadores y se relaciona al sistema científico y los hallazgos con el sistema de producción vigente, sus intereses y la reproducción de las desigualdades sociales.

Realizar la pregunta respecto a las *representaciones acerca de “lo que es una buena enseñanza” que guían al docente para la selección y justificación práctica de sus estrategias didácticas*, en el marco de la entrevista a docentes de una misma asignatura permitió observar la diversidad de perspectivas que existen. Adelantamos que la categoría “representaciones” da lugar a un innumerable conjunto de valoraciones subjetivas desde el plano de la experiencia personal sobre las implicancias que tiene enseñar de forma significativa.

Problematizando sobre la complejidad que subyace al hecho de partir de una concepción individual respecto al desafío de orientar las estrategias didácticas en base a la creencia de lo que es una buena enseñanza, nos preguntamos sobre las posibilidades de dar un salto cualitativo al respecto. Es decir, que la experiencia personal no sea el límite para construir prácticas pedagógicas superadoras, sino el punto de partida de intercambio para lograr consensos en los equipos docentes sobre la importancia de mejorar la tarea.

También se señala que las representaciones individuales, si no avanzan en un saber fundado, podrían correr el riesgo de reproducir los sentidos comunes que recaen en el voluntarismo, las buenas intenciones y la imposibilidad de avanzar en el conocimiento científico de lo que implican las estrategias didácticas de enseñanza. Ya describimos en el marco conceptual que la teoría educativa y didáctica debe consolidarse y defender su lugar como espacio científico dentro del campo del saber.

Aun así, encontramos en el discurso de los entrevistados una impronta sustantiva respecto a la experiencia con docentes significativos que representan lo que se espera lograr para una “buena enseñanza.” Desde este punto se deja leer la selección y justificación de las estrategias didácticas que no son de común acuerdo por los profesores de la cátedra sino iniciativas particulares.

Al respecto se reconoce que:

“Uno tuvo docentes buenos, malos y más o menos. Yo saque muchas cosas de algunos docentes brillantes que tuve. Déjamelos nombrar: Norberto Álvarez fue uno, Tomas Abraham con el cual muchas cosas ideológicas no comparto pero como docente es brillante. Era el director de la Maestría de Filosofía y tuve dos materias con él. Yo de ellos saque un precepto del cual estoy convencido, que el docente no es aquel que en el aula tiene la verdad, no es el que va a bajar un discurso que los alumnos tienen que repetir y si lo repiten bien aprueban. Sino que el docente es alguien que promueve y brinda herramientas al alumno para que pueda producir y apropiarse del conocimiento. El docente, yo creo que la primera misión en una materia como esta es despertar el interés del alumno en la epistemología y la metodología.” (Entrevistado 1)

Nuevamente la crítica a los docentes que presentan los contenidos como un saber estático, acabado y descontextualizado en contraposición a quienes promueven el debate crítico a partir de los alcances de la ciencia en distintas disciplinas, se presenta como la representación acerca de lo que es una buena enseñanza. Discutir con la idea pre establecida de que el docente es aquel sujeto portador de la verdad promueve la puesta en práctica de estrategias que coloquen en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes.

Es decir, el lugar de poder – saber en el que se posiciona el docente - es parte de la definición epistemológica y pedagógica acerca de las prácticas que construye en el aula. La universidad a lo largo de su historia ha sido una institución educativa donde esta relación asimétrica fue poco cuestionada ya que los docentes universitarios se representaron a sí mismos y fueron representados socialmente como un sector “ilustrado” con la tarea de formar a los futuros profesionales.

Sin embargo, en relación a lo expresado en otra de las entrevistas, desde la década de 1970 fundamentalmente con la pedagogía crítica como sustento se empiezan a poner en cuestión los principios de la denominada educación bancaria. Uno de ellos es la relación de poder entre profesores y estudiantes a partir de discutir la idea de que en uno de los polos de la relación se ubica el saber y la responsabilidad de transmitir el mismo y en el otro una caja vacía que es necesario llenar con los conocimientos ya construidos, procesados y acreditados.

Según los docentes de la asignatura una buena enseñanza se construye a partir de la crítica y ruptura con la educación bancaria. ¿Cómo es posible lograr este objetivo? Los docentes señalan que el respeto a los estudiantes como sujetos de conocimiento, la circulación de la palabra dentro del aula, entre otras definiciones pedagógicas son imprescindibles para alcanzarlo.

Además refieren que es necesario:

“Poder ir combinando estrategias para que no solo se comprendan los textos sino que también se construya saberes, en base obviamente a los contenidos que la materia ofrece pero también generando relaciones con otras asignaturas, con otras experiencias que los estudiantes traen. Acá hay algunas inspiraciones

como te decía hace un rato, el enfoque del aprendizaje significativo, las pedagogías descoloniales, la pedagogía feminista, distintas lecturas o cuestiones que me han interpelado a mí en mi manera de ejercer la docencia y que por lo menos uno siempre está en deconstrucción y siempre se te escapa la tortuga porque uno aprendió de otra manera y cuesta mucho revertir las lógicas hegemónicas de enseñanza en la universidad pero creo que por momentos se logra y cuando eso se logra es super potente y productivo.” (Entrevistado 2)

Las inspiraciones a la que se hace referencia en el párrafo anterior actualizan los debates pedagógicos y didácticos sobre las bases epistemológicas y políticas acerca de lo que debería ser una enseñanza comprometida con las transformaciones de nuestro tiempo. Lo cierto es que muchas de estas corrientes no emergen a partir de reflexionar sobre el sistema educativo y la práctica docente sino que parten de procesos de organización de diversos sectores sociales que reclaman lugar en la discusión de la agenda pública y la reivindicación de sus derechos.

Un ejemplo concreto son las pedagogías feministas que se nutren de la experiencia del movimiento social mundial de mujeres y disidencias sexuales que reclaman pensar la totalidad del sistema social desde estos nuevos postulados, incluida la educación. Aquí es donde se reafirma la necesaria vinculación entre la cuestión educativa y la cuestión social en general para romper los muros que separan, en este caso, a la universidad de las demandas populares.

Si bien cada enfoque que sugiere la docente de la cátedra requeriría de un desarrollo y tratamiento particular, abordaremos estas iniciativas en el apartado de la propuesta de intervención sobre la problemática presentada durante el trabajo. En lo que respecta a este momento de la presentación, destacamos que el entrevistado considera a estas pedagogías como constitutivas de lo que es una buena enseñanza en educación superior.

Lugar que ocupa la capacitación pedagógica y desarrollo profesional docente en las estrategias de enseñanza.

Las entrevistas realizadas permiten cotejar cómo se expresa el debate entre la centralidad de la capacitación pedagógica para desarrollar estrategias de enseñanza potentes

y la preponderancia de la experiencia práctica personal para alcanzar tal fin. Los entrevistados defienden una y otra posición con argumentos que resumen un debate que pareciera aun no estar saldado dentro de las ciencias de la educación.

Por una parte no deja de resultar llamativo el lugar que ocupa la vivencia subjetiva en el trayecto de las llamadas materias pedagógicas cuando se cursa un profesorado en educación superior, para formar una opinión respecto a su grado de importancia en el logro de una buena enseñanza. Se vuelve una paradoja que quienes sostienen la preponderancia de la futura experiencia personal en el aula para formarse como profesores, la máxima de “aprendes a ser docente haciendo”, luego tengan un registro tan importante de su paso por las asignaturas que brindan herramientas para tal fin.

Para bien o para mal, existe un reconocimiento implícito de fortalezas o carencias en la formación a partir de lo que se supone que debe aportar el tramo pedagógico en la formación docente. En este caso la mala experiencia también es motivo y fuente de conclusiones que de alguna u otra manera aportan a la construcción de una mirada crítica sobre las estrategias de enseñanza.

Quienes no le asignan un rol central y específico a la capacitación por colocarla como subalterna de la práctica concreta, no afirman sin embargo que no deba existir formación o asignaturas que aborden la cuestión. Se abre allí un ámbito de reflexión para indagar de qué forma transformar los espacios existentes con el objetivo de problematizar la mirada reduccionista que escinde la teoría y la práctica como una unidad en la formación docente.

Este aspecto se presenta como una continuidad de la tradición positivista en la ciencia. Al igual que en la historia del Trabajo Social donde la intervención profesional y la producción de conocimiento se pensó como estrategias separadas y muchas veces contrapuestas entre sí, cuando nos referimos a la enseñanza también aparece en los discursos docentes la bifurcación entre la reflexión teórica y la experiencia práctica.

Se vuelve necesario cuestionarse si esta percepción que parece generalizada entre los docentes refleja lo que realmente sucede en la formación docente. Es decir, si no es la misma academia con sus carreras de formación profesional la que implícita o explícitamente promueve la ruptura de la unidad entre los distintos momentos de la acción.

En palabras literales surgidas en una de las entrevistas:

“Yo realmente creo que la profesión de profesor la fui aprendiendo a medida que me fui desarrollando como profesor. Creo que aprendí mucho más de mis profesores, de cómo daban la clase, que de las materias pedagógicas. Pero esto no quiere decir que subestime el área pedagógica. Quiero decir que mi experiencia personal no fue la mejor. Creo que los docentes que yo tuve en su momento en humanidades nunca podían hacer esa relación entre lo teórico y lo práctico. Estaba totalmente divorciado. Está bien, te daban para leer Piaget, te daban para leer esto y aquello pero no había nunca un salto que te permitiera vincularlo con lo que realmente te pasaba a vos cuando ibas al aula.”
(Entrevistado 1)

Cuando los docentes son formados bajo este paradigma heredado de las ciencias modernas, donde la reproducción lógica e instrumental orienta los procesos de formación en todas las disciplinas, luego transmiten esta línea de pensamiento en sus espacios socio-ocupacionales. Las consecuencias son claras: desconexión entre teoría y práctica, subestimación de la reflexión teórica, pluralismo metodológico, pensamiento descontextualizado, etc.

Podríamos expresar que la asignatura “Investigación en Trabajo Social I” es un claro ejemplo en este sentido. Por una parte se encuentra condicionada por una currícula antigua, compartimentada y con una clara preponderancia en la intervención profesional de la disciplina. Queda claro el carácter subalterno de materias que enseñan el proceso de producción de conocimiento, como es el caso del presente estudio.

Por otra parte, la misma asignatura no propone a los estudiantes problematizar y cuestionar esta tradición heredera del pensamiento positivista. Por el contrario, fortalece la ruptura antes mencionada aunque con el objetivo de darle mayor preponderancia a la construcción teórica y metodológica.

Nuevamente resulta evidente la importancia de la capacitación pedagógica para lograr buenas prácticas de enseñanza en educación superior. Visto desde su contrapunto, es decir, el efecto que tiene reproducir en el aula la fragmentación y el pluralismo sin una crítica rigurosa al paradigma positivista que reduce la ciencia a una mercancía, se recae en

la mera experiencia instrumental como la forma de alcanzar la capacidad para llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando se piensan estos problemas desde la carrera de Trabajo Social emergen propuestas y experiencias concretas que se vienen desarrollando en el país. Vale decir que la antesala son años de discusión y posicionamientos encontrados en el colectivo profesional, avances y retrocesos que son manifestación de la complejidad que requiere tomar decisiones que afecten el futuro inmediato de la profesión.

La creación del profesorado en Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Plata es un claro ejemplo de lo que describimos anteriormente. En referencia a ello se menciona que:

“Creo que algunas experiencias como la creación del profesorado en trabajo social en la universidad nacional de La Plata nos pusieron frente a este desafío de pensar la formación no solo como la transmisión de herramientas a los nuevos cuadros, sino como un espacio de intervención que tiene una especificidad distinta. La intervención docente. Entonces ahí hay como dos oficios que hay que poner en diálogo, que son el oficio del trabajo social y el oficio de la docencia para pensar que en esa aula pueden pasar cosas transformadoras o no y hacernos cargo de eso.” (Entrevistado 2)

Lo que nos parece importante visibilizar, más allá de la especificidad del caso con el que aquí se ejemplifica, es que el lugar que ocupa la capacitación pedagógica y desarrollo profesional docente en las estrategias de enseñanza es cada vez más importante más allá de su reconocimiento o no. No solo en los profesorados en educación superior, sino en todas las carreras, ya que se enseñe lo que se enseñe, es una necesidad imperiosa hacerlo con conocimiento y de forma rigurosa.

Estrategias de enseñanza que se aprecian como cualitativamente mejores (más significativas y/o eficaces) desde la visión de los estudiantes.

Como fue mencionado en otras secciones de este apartado, los docentes sugieren, a partir de la evaluación de su tarea en el aula con los estudiantes, que la realización del

diseño de investigación es la estrategia de enseñanza más significativa para ellos. Si bien presenta una complejidad a la que no se enfrentan previamente en el transcurso de la carrera, concluido el proceso es valorado positivamente por algunas razones que desarrollamos a continuación.

En igual sentido también se mencionó que construir un diseño de investigación requiere un esfuerzo cognitivo por parte de los estudiantes de colocarse por fuera de pensar un problema de intervención para pensar uno de investigación y como ya se señaló, la carrera de Trabajo Social está direccionada a la intervención social y por lo tanto exige el uso y manejo de herramientas metodológicas para tal objetivo.

No es lo mismo desarrollar informes de una situación problemática o informes para instituciones, registros de campo y entrevistas domiciliarias, que un plan de investigación. Allí es donde emergen las dificultades que parten de una ruptura con los marcos preestablecidos e invita a mirar desde otra perspectiva problemas similares.

Este desafío, aunque resistido al comienzo de la propuesta, posteriormente encuentra buena recepción en el transcurso de su desarrollo y comprensión de la potencia que guarda descubrir una vinculación entre el momento de la investigación y el de la intervención profesional.

En segundo lugar, con la construcción del diseño los estudiantes ponen en práctica lo que se enseña teóricamente en el segundo cuatrimestre de la asignatura. Las definiciones teóricas de que es un objetivo, una hipótesis o un problema de investigación no tienen importancia si los estudiantes no son capaces de formular por sus propios medios un objetivo, una hipótesis o un problema de investigación.

Este aspecto es valorado por los estudiantes cuando se logra el fin que se propone. Sobre todo cuando asumen de forma consciente que las competencias adquiridas al realizar el plan de investigación son imprescindibles para la realización de la tesis final de graduación.

Por último, la valoración de la estrategia de enseñanza del diseño por parte de los estudiantes radica en la vinculación de la propuesta con otras asignaturas de la carrera. Articular problemas de la práctica de formación profesional con materias orientadas a lo

teórico o metodológico permite darle una perspectiva mayor a la intervención y reconocer la necesaria relación entre todas las materias que componen la currícula.

En este sentido, año a año emergen propuestas de investigación de temas que se enseñan en el área de sociología, filosofía o psicología. A su vez, los abordajes territoriales desde los Talleres de Práctica Integrada nutren a los diseños de temáticas locales y barriales que demandan una explicación de carácter científico para brindarle solvencia a la intervención que allí se lleva a cabo.

Otro aspecto que es valorado significativamente por los estudiantes es la realización de trabajos prácticos que pongan en vinculación los contenidos que se trabajan en los espacios de las clases teóricas con su aplicación práctica. Temas como los paradigmas, las características del conocimiento científico o los métodos en ciencias sociales se vuelven más ricos cuando los estudiantes son capaces de apropiarse de los mismos a partir de la participación activa en su propio proceso de conocimiento.

Es cierto que esto requiere de habilidades de parte del docente y de la planificación activa para lograr construir estrategias pedagógicas en esta asignatura particularmente. Cuando nos preguntamos cómo enseñamos epistemología en Trabajo Social, el interrogante incluye dos elementos al menos.

Por un lado, cómo construir herramientas didácticas centradas en el estudiante con los contenidos muchas veces resistidos y complejos de la epistemología. Por el otro, cómo tender puentes para relacionar dichos contenidos a partir de estrategias en donde los estudiantes sean los protagonistas y el eje central de su propio conocimiento.

Ciertamente no resulta una tarea sencilla ya que la poca formación pedagógica de los trabajadores sociales que dictan clases en la carrera se constituye en un obstáculo visible en la planificación de actividades para las clases.

En este sentido, si bien el apartado recoge las valoraciones positivas que los estudiantes le expresan a los docentes sobre las estrategias de enseñanza, de las entrevistas emergen algunas críticas que nos interesa mencionar. En principio retomando la categoría de currículum nulo, se destaca el pedido de los estudiantes de revisar el corpus bibliográfico de la asignatura.

Es innegable que los textos centrales que vertebran la orientación de la propuesta y a su vez definen un posicionamiento científico sobre la epistemología, presentan una complejidad a la que no se habían enfrentado hasta el momento los estudiantes. Sin embargo, como se dijo en una entrevista: *“es difícil para el estudiante pedir algo que ni sabe que existe. En términos de contenido y de la forma de enseñar.”*

Es decir, hay una coincidencia generalizada en la dificultad de la bibliografía que propone la unidad de aprendizaje pero no se contraponen propuestas concretas que permitan abrir un debate para ser incorporados al corpus actual. Difícilmente se pueda dar un intercambio de estas características si no existe un conocimiento previo de los estudiantes sobre elementos básicos de la propuesta que desarrolla la materia en cuestión.

Sucede algo similar con los temas seleccionados en el plan de trabajo docente. Los estudiantes sugieren que algunos de ellos puedan ser reemplazados por otros aunque nuevamente no se visualizan concretamente cuáles serían y si corresponden a los contenidos mínimos establecidos para la materia.

Sin lugar a dudas, tanto las estrategias que se aprecian como significativamente mejores como aquellas que se sugiere ser reemplazadas requieren una indagación más profunda. Este apartado tiene el sesgo de ser un análisis de entrevistas a los docentes de la cátedra y no a los estudiantes.

Son los docentes quienes a partir del registro de evaluaciones al finalizar las cursadas año a año, reconocen los aspectos positivos y negativos del dictado de la asignatura y expresan las valoraciones, otro estudio requeriría el análisis de la mirada de los estudiantes sobre la materia, aspecto que excede al presente trabajo.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A partir de la descripción de la propuesta y el análisis de los datos recabados en las entrevistas a los docentes de la cátedra, acompañados de la observación de las clases, se avanza en una propuesta sobre los siguientes ejes centrales:

1. Planificación.
2. Selección de contenidos.

3. Comunicación con los estudiantes.
4. Evaluación.
5. Estrategias de enseñanza.

Se destaca que, lejos de dejar atrás la trayectoria histórica de la asignatura y su construcción a partir de un proceso que estuvo atravesado por definiciones y disputas de miradas sobre los temas en cuestión, el objetivo está puesto en realizar un aporte para mejorar aspectos centrales de la tarea docente con el objetivo de lograr una buena enseñanza.

1. Sobre la planificación.

El desarrollo de un proyecto y el diseño de un programa para la asignatura deben superar las diferencias que existan entre las posturas epistemológicas, académicas y políticas del equipo docente de la cátedra. No sugerimos eliminar estas diferencias porque sería una utopía, sino que las mismas se incorporen a un trabajo conjunto y planificado en el que se condense los objetivos generales que se pretenden que alcancen los estudiantes al finalizar la cursada.

El plan de trabajo docente que se presenta año tras año en el Departamento Pedagógico de la carrera no debe ser un instrumento formal que luego cada docente lleva adelante de la forma en que le parece correcto. Por el contrario, se constituye en la guía para la acción que unifica las estrategias que emergen del debate entre los integrantes de la cátedra y que se reconocen como los más eficaces para abordar los temas a tratar.

Debe servir como herramienta que condense la visión más amplia de los debates de la disciplina pero a su vez, las estrategias didácticas concretas que se emplearán para alcanzar los resultados previstos. La planificación anual es la forma de darle una perspectiva mayor al trabajo cotidiano en el aula y permite evaluar en el mediano plazo los alcances de la unidad de aprendizaje en relación con el perfil profesional y las competencias que se espera incorporen los estudiantes que transitan la cátedra.

En este sentido como propuesta superadora se sugiere la planificación conjunta entre todos los miembros de la cátedra. Ello permite ampliar las miradas y debates no sólo sobre

las posturas epistemológicas sino sobre la forma de plasmarlas en el aula por medio de las estrategias didácticas.

Para llevar a cabo esta propuesta es imprescindible realizar reuniones de cátedra periódicas con temario estipulado para darle organicidad y sistematicidad a la producción de un plan de acción colectivo. A su vez, debe haber un registro de los avances dando lugar a la palabra de los integrantes del equipo dejando de lado las categorías y dedicaciones.

Otra propuesta respecto a la planificación es incorporar al dictado de la asignatura otras funciones de la universidad como la investigación y la extensión. Existen avances concretos de parte de las gestiones universitarias en propiciar la unidad en las funciones de la institución a partir de las materias de la currícula, de donde emergen interrogantes y líneas de acción vinculadas a los contenidos mínimos que se desarrollan en las mismas.

La asignatura podría realizar un aporte significativo al avance en procesos de investigación en la carrera de Trabajo Social relacionados a demandas y problemáticas locales a partir de poner en práctica los contenidos propios. Los estudiantes son actores protagonistas que en el trayecto formativo de enseñanza y aprendizaje deben incorporar también la complejidad de lo que demanda la universidad de forma transversal.

Necesariamente debe existir una planificación rigurosa de dicha propuesta ya que los momentos de docencia e investigación pierden su forma tradicional para imbricarse dándole mayor potencia a la acción de estudiantes y docentes. La unidad de aprendizaje debe acompañar la política de investigación de la carrera a partir de los temas que se imparten y colaborar en la construcción y seguimiento de proyectos afines.

Otra propuesta para el momento de la planificación es programar y armar todas las clases teóricas y prácticas del año con especial énfasis en las estrategias de enseñanza. Debe existir un cronograma anual que coordine la actividad docente ya que garantizar la doble banda horaria requiere a su vez coherencia temporal en el tratamiento de los temas y seguimiento de las clases.

Por otra parte, esta sugerencia permite pensar de forma crítica la mejor manera de desarrollar los contenidos en el aula centrando el proceso de enseñanza en los estudiantes, logrando generar competencias, aprendizaje significativo, integrado, creativo y vinculado al contexto socio político. También permite la autoevaluación permanente del equipo docente

y la revisión sistemática de las tácticas y herramientas utilizadas para el abordaje del corpus bibliográfico.

Una última propuesta respecto a este punto es la planificación transversal del trabajo principal que tiene como requisito la asignatura para acreditarse, el diseño de investigación. Se debe planificar un cronograma propio de esta actividad para que los estudiantes cuenten con una referencia para llevar a cabo la propuesta a término.

Para lograr el objetivo del diseño es imperioso establecer instancias grupales de puesta en común de dudas, avances y sugerencias, así como tutorías individuales donde los estudiantes se acerquen de forma voluntaria a presentar el trayecto del trabajo práctico y obtengan una devolución por parte de los profesores. Las tutorías son un espacio enriquecedor donde emergen intercambios que muchas veces no se dan en instancias colectivas por distintas razones.

2. Selección de contenidos.

Se propone revisar los contenidos existentes en el plan de trabajo docente y el corpus bibliográfico con el que la cátedra define abordar los mismos. Esta iniciativa se sustenta en al menos tres argumentos claves que se describen a continuación.

En primer término la actualización permanente si bien es un criterio inherente al campo educativo y especialmente al de educación superior, en sí mismo no resulta una garantía de adecuación a la realidad actual y al proceso de enseñanza y aprendizaje que aquí hemos descrito. Sin embargo, en la asignatura analizada se presenta una amplia coincidencia en el cuerpo docente sobre la necesidad de trabajar en la actualización de los mismos ya que no han sufrido una evaluación y modificación desde la consolidación del plan de estudios.

En segundo lugar, la materia tiene una deuda pendiente con la currícula en la que fue pensada. Actualmente se direcciona en contenidos y bibliografía hacia una epistemología y metodología generales de las ciencias sociales, mientras que el objeto de la misma, por su denominación pero sobre todo por su orientación y objetivos, es enseñar como esos aportes generales son una herramienta valiosa para el Trabajo Social.

Por último la propuesta de selección y revisión de contenidos parte de una demanda concreta de los estudiantes a partir de las evaluaciones de fin de año de la cursada. Más allá de las motivaciones y preocupaciones en las que se sustente este reclamo, debemos considerar que la insistencia sobre el mismo a lo largo de los años señala un punto crítico dentro del plan de trabajo docente al que es preciso dar una respuesta.

Debe ser un esfuerzo mancomunado colocar estas posiciones en discusión dentro del cuerpo docente para avanzar en transformaciones que actualicen y aporten a la disciplina desde la asignatura. No por ello las decisiones que se toman no pueden ser revisadas a posteriori. De hecho a partir de los primeros pasos se inaugura un proceso de revisión de contenidos que debería ser permanente ya que de alguna manera obliga a los miembros de la materia a actualizarse, vincularse con debates actuales y específicos del Trabajo Social y escuchar las opiniones de los estudiantes.

3. Comunicación con los estudiantes.

Vinculado al apartado anterior, resulta imprescindible propiciar un intercambio dialógico con los estudiantes que transitan la asignatura entendiendo que los mismos se constituyen en la columna vertebral del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En términos generales los estudiantes en educación superior han perdido protagonismo y centralidad debido a que la configuración de las clases, las propuestas de plan de trabajo docente y su vinculación con la currícula no cuenta con la participación activa de los mismos. Cuando nos referimos a la participación estudiantil incluimos las distintas instancias desde donde pueden aportar su mirada en función de construir asignaturas más democráticas.

El Departamento Pedagógico de Trabajo Social, la Comisión por la Reforma del plan de estudios, las asambleas inter claustro, las evaluaciones de estudiantes a docentes de mitad y fin de año, son espacios de los que deben apropiarse los estudiantes para realizar aportes que mejoren y transformen su propio proceso de aprendizaje.

Para ello es necesario que los docentes no solo faciliten el intercambio sino que efectivicen en los planes de trabajo docentes y en las estrategias didácticas las sugerencias y

propuestas de los mismos. De otra forma los espacios que brinda la carrera y la universidad pública en general solo cumplen con el formalismo estatutario de la composición inter claustro pero no materializan los debates que allí se expresan.

Respecto a la materia Investigación en trabajo social I existen demandas concretas del movimiento estudiantil desde hace tiempo que no son incorporadas al desarrollo de la asignatura. La propuesta desde este trabajo es recuperar la comunicación con los estudiantes con el objetivo de que sean partícipes de la construcción de un trayecto formativo que sirva de herramienta para los procesos de intervención social que llevarán adelante como profesionales.

Entendemos que esta apertura genera un compromiso recíproco en comprender que los procesos de enseñanza y aprendizaje son colectivos y que se requiere escuchar la multiplicidad de voces de quienes participan del mismo. Por otra parte, este modo de accionar rompe con los principios de la educación bancaria propiciando la reflexión crítica de los estudiantes sobre su aprendizaje volviéndolo más significativo.

Por ello, se propone desde este trabajo colocar un espacio de debate guiado por alguna dinámica participativa de educación popular para lograr romper con la distancia entre estudiantes y docentes al momento de opinar e intervenir sobre la asignatura. Estos espacios deben ser al comenzar y al finalizar el ciclo lectivo y deben estar consignados como actividad en el plan de trabajo docente.

4. Sobre la evaluación.

Uno de los dilemas más importantes en educación en general y particularmente en educación superior continúa siendo la evaluación. Sobre qué evaluar y cómo hacerlo se encuentran tantas posturas, opiniones y aportes como cantidad de experiencias pedagógicas existen en el presente.

En este estudio partimos de una problemática particular expresada por los estudiantes año tras año sobre cómo se evalúa en la materia. La diferencia entre los contenidos que se enseñan y los que se evalúan, la modalidad y el tipo de preguntas, la forma de corrección, las instancias de evaluación y el enfoque puesto solo en los contenidos y no en las

competencias, habilidades y su mutua relación, son algunas de las críticas más recurrentes que continúan sin resolverse.

El desempeño en los trabajos prácticos no aporta a la nota global, se exige participación pero luego no se la pondera y el trabajo del diseño de investigación se vuelve un obstáculo cuando no se logra integrar contenidos. La evaluación, de esta forma, se transforma en simple calificación de los parciales y el final.

Ante esta realidad se propone una evaluación del proceso de aprendizaje de cada estudiante. Esto requiere cambiar radicalmente la forma de concebir dicha tarea en la actualidad.

Se sugiere que además de la nota de los parciales se incluya una evaluación sumativa del desarrollo de cada estudiante en los espacios de los trabajos prácticos. Se podría lograr mediante rúbricas que ponderen la participación activa, la producción grupal, la aprehensión de los textos que se exigen, las competencias para la investigación científica, la producción escrita, el manejo de la oralidad y el compromiso con las actividades de la clase.

Discutiendo con las evaluaciones que estandarizan el desempeño de los estudiantes, las rúbricas se constituyen en herramientas guía para orientar al docente. No debe ocurrir que se conviertan en compartimientos estancos que el docente debe completar sin una reflexión pormenorizada y en perspectiva de los avances y retrocesos logrados a partir de la experiencia en la cursada.

En estrecha relación con la propuesta de la evaluación sumativa del proceso de aprendizaje de cada estudiante de forma individual, entendemos necesario que el docente pueda realizar una evaluación grupal. Darle la preponderancia que requiere al aprendizaje colectivo y observar las competencias, habilidades y saberes que permite esta dinámica conlleva la ineludible tarea de evaluar el proceso que se expresa en este recorrido.

No resulta una tarea sencilla sobre todo en grupos conformados por una gran cantidad de personas. La participación de los estudiantes que requieren mayor acompañamiento y que tienen personalidad introvertida se vuelve más dificultosa por lo que la observación de los aportes individuales al colectivo debe ser lo suficientemente amplia y rigurosa.

Por último se propone que los estudiantes evalúen el desempeño de los docentes que dictan la asignatura. Existe actualmente la encuesta que el sistema siu guaraní requiere obligatoriamente a los estudiantes para evaluar a los docentes que tuvieron durante la cursada.

Sin embargo creemos oportuno que los equipos de cátedra y particularmente la asignatura, construyan sus propios instrumentos para evaluar las particularidades del proceso de enseñanza de la materia, cuestión que queda por fuera en la encuesta estandarizada que propone el sistema guaraní.

La mirada crítica y propositiva de quienes transitan el dictado de la materia es el aporte fundamental para la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Brindar el espacio para las apreciaciones y sugerencias a partir de la experiencia enriquece año tras año los alcances de la unidad de aprendizaje y posibilita el intercambio con quienes son los protagonistas centrales de la misma.

5. Estrategias de enseñanza.

Como ya fue expuesto en el desarrollo del trabajo, tanto las entrevistas a los docentes como la evaluación de los estudiantes concluyen en que la realización del diseño de investigación es la estrategia de enseñanza más potente y significativa que se aborda en la asignatura.

El proceso de elaboración de un trabajo de investigación condensa todos los contenidos, habilidades y objetivos que se espera que los estudiantes incorporen al finalizar su trayectoria por la materia. La particularidad de esta estrategia es que es una instancia práctica, centrada en el estudiante, con opción de realizarla de manera grupal y progresiva.

El seguimiento e intercambio permanente que requiere la construcción de un proyecto de investigación científica abre la posibilidad de un acontecimiento didáctico muy enriquecedor. La capacidad del docente para realizar las observaciones y comentarios pertinentes es central para hacer avanzar el proceso.

Sin embargo proponemos que esta instancia tenga una planificación más concreta en el plan de trabajo docente. Que se oriente por un cronograma y objetivos particulares, que

coloque objetivos de aprendizaje delimitados y sugiera temas estratégicos locales para que los resultados se constituyan en un aporte desde la profesión a las ciencias sociales.

A su vez se propone que esta estrategia tenga continuidad en la asignatura correlativa siguiente, “Investigación en Trabajo Social II”, para darle mayor perspectiva al trabajo. La relación del diseño con el plan de tesis de graduación es totalmente estrecha, por lo que se sugiere que se establezcan lazos de los equipos de cátedra con la Comisión de Tesis de la carrera.

Por otra parte, para el espacio de los trabajos prácticos se propone transformar la dinámica estática del trabajo de textos mediante la separación en grupos y el dictado de preguntas a resolver sobre el mismo. No puede ser la única estrategia de enseñanza que se opere en esta instancia ya que se vuelve repetitiva, poco significativa y licua la participación real de los miembros de los grupos.

En este sentido se sugieren algunas estrategias. Centraremos nuestra atención en tres propuestas didácticas que a nuestro entender representan opciones disímiles ligadas a fundamentos epistemológicos determinados: el *estudio de caso*, la *metodología del proyecto* y el *aprendizaje basado en problemas* (ABP).

Los temas propuestos en el Plan de Trabajo Docente de la materia “Investigación en Trabajo Social I” involucran situaciones problemáticas de difícil o compleja solución. Para abordarlas es necesario que el docente de la asignatura utilice una variedad de estrategias que motiven la reflexión, el debate y la investigación en el estudiantado. Generar estos procesos en las aulas no siempre es fácil.

El participar y tomar postura ante cierta temática es también un proceso que *se aprende*. Dicho proceso implica buscar y organizar la información pertinente, identificar los interrogantes y argumentos más relevantes, aprender a escuchar a los demás, a expresarse, a sintetizar opiniones y defender ideas, respetando a los pares. En particular en estas clases es posible trabajar con *estudio de caso*.

Wasserman (1994) considera los casos como instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso suele requerir el abordaje desde diferentes perspectivas: psicológicas, sociológicas, ambientales, históricas, ideológicas, etc.

En este método de enseñanza no sólo es necesario elegir un caso que motive a los estudiantes a investigar, cuestionar, hipotetizar, etc., sino que el docente debe tener la capacidad de conducir la discusión, ayudar a realizar un análisis más agudo de las diversas aristas del problema, guiar el proceso para obtener una comprensión cada vez más profunda. Es en particular esta característica la que determina el éxito o el fracaso de la enseñanza con el estudio de casos (Christensen y Hansen, 1987).

Un aspecto importante del trabajo con casos es que este no ofrece soluciones, sólo otorga algunos datos que invitan a reflexionar, analizar y debatir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. No ofrece soluciones al estudiante sino que lo prepara para generarlas. El estudiante puede contrastar sus conclusiones con las de los demás, entrenándose en el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en equipo. En este proceso de encontrar diferentes alternativas, los estudiantes pueden desarrollar la habilidad creativa, la capacidad de innovación y es una buena estrategia para establecer un puente entre los conceptos teóricos y la vida cotidiana.

Dentro del enfoque del estudio de casos como estrategia didáctica, se pueden considerar varios modelos en función de los propósitos metodológicos que se persiguen. En esta propuesta focalizamos en el modelo que busca el entrenamiento en complejizar el abordaje de situaciones abiertas, donde se debe tener en cuenta el respeto a la subjetividad de las personas. Las situaciones presentadas son dinámicas, están sujetas a cambios y por tanto no existe una única respuesta posible, es decir el docente debe estar abierto a soluciones diversas.

Una actividad sumamente importante dentro de esta estrategia es el ateneo:

“Un ateneo constituye un espacio de reflexión que permite profundizar en el análisis de casos (...). Requiere un abordaje metodológico que favorezca la ampliación e intercambio de perspectivas (de los estudiantes, del docente, de expertos) sobre el caso/situación (...) en cuestión. La clave del ateneo es la discusión crítica colectiva (...). Es conveniente que, en su rol de coordinador del ateneo, el docente ofrezca pautas para estudio e investigación.” (Barbero y otros, 2011)

En el segundo caso, *la metodología del proyecto*, los autores estudiados si bien encuentran algunas diferencias dentro del enfoque, y por lo tanto prefieren hablar de pedagogía del proyecto o, de forma más abarcativa, estrategias del proyecto, coinciden en que:

Una estrategia de proyecto:

- Es una empresa colectiva dirigida por el grupo curso (el profesor o profesora anima, pero no decide).
- Se orienta a una producción concreta (en el sentido amplio: texto, periódico, espectáculo, exposición, maqueta, mapa, experiencia científica, baile, canción, producción manual, creación artística o artesanal, fiesta, encuesta, salida, manifestación deportiva, rallye, concurso, juego, etc.);
- Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden implicarse y jugar un rol activo, que puede variar en función de sus medios o intereses;
- Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión de proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc);
- Favorece, al mismo tiempo, aprendizajes identificables (al menos inmediatamente después) que figuran en el programa de una o más disciplinas (francés, música, educación física, geografía, etc).

Y agrega que:

Puede apuntar a uno o a varios de los siguientes objetivos:

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.
2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de "motivación".
4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.

6. Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de *empowerment*, de toma de un poder de actor.
9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos.

(Perrenoud, 1999: 3)

Esta estrategia de enseñanza constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997). En ella se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinaria, de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999). Se considera interesante promover la incorporación de este planteo ya que rompe con la escisión entre la indagación teórica y la realidad social en la que se asienta la intervención de la disciplina.

Por último, el *aprendizaje basado en problemas (ABP)* se presenta como un método fundado en la reflexión por parte de los estudiantes respecto a un problema real o ficticio planteado en el marco del desarrollo de la asignatura. Se apoya en la idea de que quienes aprenden pueden hacerlo aplicando los conocimientos a situaciones concretas, más allá de la clase magistral o la presentación y explicación de un tema y luego su consecuente puesta en práctica.

En este sentido, Barrows define al *ABP* como “*un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos*” (1986: 32). En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios estudiantes, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.

A esto podemos sumarle los aportes de Prieto quien señala que “*el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que*

hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos” (2006: 78). Así, el *ABP* ayuda al alumno a desarrollar y a trabajar diversas competencias.

Entre ellas, De Miguel (2005) destaca:

- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia.

Prieto (2006) citando a Engel y Woods añade:

- Identificación de problemas relevantes del contexto profesional.
- La conciencia del propio aprendizaje.
- La planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender.
- El pensamiento crítico.
- El aprendizaje auto dirigido.
- Las habilidades de evaluación y autoevaluación.
- El aprendizaje permanente.⁵

Resulta un desafío muy potente la posibilidad de pensar este tipo de metodología o estrategia para enseñar epistemología en Trabajo Social ya que acerca a los estudiantes a los acontecimientos más concretos de la realidad social en una materia que pareciera contar con un nivel de abstracción muy elevado. Ello requiere de gran capacidad y formación de parte del docente debido a que para lograr procesos de concreción entre las categorías, conceptos y teorías de la filosofía de la ciencia y la historia pasada y presente, no basta con la cantidad de materiales estudiados.

Trabajo Social ofrece la posibilidad de discutir y problematizar respecto a la cuestión social y sus refracciones en términos locales o globales, pensando en las diversas formas de intervenir. Ello es un sustento fundamental para ponderar el *aprendizaje basado en*

⁵ Los aportes respecto a la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) fueron extraídos de los documentos desarrollados por el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008).

problemas dentro del aula como una estrategia que puede acercar la epistemología a los estudiantes de manera más concreta y creativa.

Las tres estrategias que se describieron no son las únicas ni deben aplicarse de forma acrítica e instrumental. Por el contrario, son herramientas para pensar otras formas posibles de llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una ruptura con las clases magistrales o distintas formas clásicas de construir conocimiento centrado en los docentes.

Lo que aquí reafirmamos es que tanto los espacios de los llamados “trabajos prácticos” y los llamados “teóricos” de “Investigación en Trabajo Social I” deben transformarse radicalmente para lograr mejores resultados. Los estudiantes deben ser los protagonistas de su aprendizaje y para ello es necesario docentes que estén formados didácticamente y puedan innovar en sus clases para que sean realmente significativas.

Sin dudas que la Universidad es la institución educativa que mayormente ha naturalizado estrategias de enseñanza clásicas, que generan una distancia entre el docente y los estudiantes y que desvinculan a estos últimos de la responsabilidad del aprendizaje. Entonces es una tarea urgente avanzar en repensar la docencia desde otra perspectiva atendiendo a que los resultados hasta el momento dan cuenta del divorcio entre la formación de profesionales críticos, comprometidos con las problemáticas de la sociedad y pedagogías que reproducen relaciones de poder – saber basadas en el mérito personal, los paternalismos y la competencia.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El trabajo no concluye ya que la reflexión sobre la práctica docente debe ser una actividad constante para quienes pretendemos llevar adelante la tarea. Sin embargo, consideramos que la propuesta que se presentó logró delimitar una serie de problemas que caracterizan la forma de enseñar epistemología en la materia Investigación en Trabajo Social I y ofrecer un conjunto de acciones concretas mediante las cuales es posible comenzar a transformarlos.

El valioso recorrido desde la revisión bibliográfica de las categorías centrales de análisis, las entrevistas y observaciones sobre las experiencias de enseñanza y las

propuestas sobre los ejes principales de la problemática emergente, conjugaron un proceso de autoconocimiento del trayecto pedagógico que enriquece la actividad cotidiana en el aula.

No resulta un ejercicio sencillo pensar procesos de enseñanza y aprendizaje cuando la formación de grado no está orientada a la profesión docente. Sin embargo la carrera de Especialización en Docencia Universitaria permitió adentrarnos a los debates principales sobre pedagogía, planificación y evaluación, cuestiones que en muchos casos son pasadas por alto o subestimadas en el ámbito de la educación superior.

El trabajo final se propuso analizar críticamente las prácticas de enseñanza en la asignatura con el objetivo de que las mismas sean más potentes, significativas y adecuadas para el perfil del egresado de la carrera de Trabajo Social. Los estudiantes que transitan la cursada deben adquirir los conocimientos mínimos sobre epistemología general y desarrollar las competencias necesarias para formular un diseño de investigación y ejecutarlo.

El desafío central lo constituye la posibilidad de pensar los contenidos de la materia en relación al Trabajo Social, sus debates y los aportes que la investigación científica puede realizar a los procesos de intervención. Por otra parte ponderar al trabajo científico como un espacio socio ocupacional más para los profesionales.

En relación con lo anterior, se espera que desde la unidad de aprendizaje se tiendan puentes con los proyectos de investigación en curso dentro de la Facultad para que los estudiantes se puedan incorporar en forma de colaboradores o integrantes plenos para darle continuidad a la experiencia en investigación. A su vez, vincular algunos diseños de investigación con experiencias de extensión interdisciplinaria para discutir la integración de las funciones de la Universidad y lograr intervenir de forma más contundente en las problemáticas sociales locales.

Las materias deben ser espacios de construcción de conocimiento integrado, de forma innovadora e interdisciplinaria. No deberían estar desvinculadas de los objetivos generales y del perfil profesional que propone la currícula, sino realizar un aporte al conjunto desde la particularidad de los contenidos que circunstancialmente debe abordar.

Comenzar por consolidar el área a la que pertenece la materia resulta un paso imprescindible para que la enseñanza sobre los contenidos que se espera alcanzar sea más significativa. A su vez, estrechar lazos entre los equipos docentes permite resolver problemas o realizar propuestas de manera colectiva, cuestión que es necesario recuperar en el ámbito de la educación superior.

La propuesta que se realiza en cinco aspectos claves como: la planificación, la selección de contenidos, la comunicación con los estudiantes, la evaluación y las estrategias de enseñanza, no pretende abarcar la totalidad de las problemáticas que emergen del dictado de la asignatura. Sin embargo entendemos que allí se condensan los aspectos más importantes para afrontar el desafío de integrar la materia al proyecto general de la carrera.

BIBLIOGRAFÍA

Bachelard, Gastón (1973) “La formación del espíritu científico” Siglo XXI. México.

Barbero, C. (2011) “Formatos curriculares en la educación secundaria.” *Novedades educativas* (249): 28 - 33.

Behares, L (2011) “Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas.” Montevideo: Departamento de publicaciones de la Universidad de la República.

Christensen, C. Ro. y Hansen, J. A. (1987) “Teaching and the Case Method.” Cambridge: Harvard Business School.

Del Regno, P (2011) “Didáctica del nivel superior y estrategias de enseñanza del profesor: reflexiones en torno al desarrollo profesional docente y a la calidad didáctica en dicho nivel.” Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

- Foucault, M (1991) "Tecnologías del Yo" Paidós, Barcelona.
- Foucault, M (1982) "Hermenéutica del sujeto" La piqueta, Barcelona.
- Guyot, Marincevic, Luppi, (1992) "Poder saber la educación" Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Guyot, Violeta (1998) "Universidad e investigación en Argentina. Acerca de lo que nos reveló la crítica al cientificismo", en Alternativas: La Universidad Hoy No. 10, LAE, UNSL, San Luis.
- Guyot, Violeta (2000) "Política, Investigación y Universidad" Alternativas Educación, Estado y Sociedad, No.18, LAE, UNSL, San Luis.
- Guyot, Violeta (2002) "Educación y Complejidad" Alternativas, Educación Superior, No. 26, LAE, UNSL, San Luis.
- Guyot, Violeta (2003) "Medio Ambiente y Complejidad" Actas de las XI JORNADAS CUIDEMOS NUESTRO MUNDO (CNM), UNSL.
- Larrosa, Jorge (1995) "Escuela, poder y subjetividad" Ed. La Piqueta, Madrid.
- Morin, E. (1988) "El método. Tomo III" Cátedra, Barcelona.
- Perrenoud (1999). "La elaboración de proyectos educativos." Artículo revista.
- Pozo y Echeverría (2009) "Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias" ISBN 978-84-7112-598-9.
- Wassermann, S. (1994). "Introduction to case method teaching." Nueva York: Teachers College Press, Columbia University. (Citado por Díaz Barriga F. 2003).
- Zabalza Miguel A. (2003) "Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional". Narcea, España. Disponible en: http://www.uls.edu.mx/formacionintegral/htm/10_competencias_docentes.html.

ANEXOS

Se anexan las entrevistas realizadas a los miembros del equipo de cátedra de la materia Investigación en trabajo social I.

Entrevista numero 1:

Profesor Adjunto AM.

Respecto a su lugar en la asignatura:

¿Hace cuánto se desempeña como docente de la asignatura Investigación en servicio social I? ¿En qué cargos se desempeñó dentro del equipo de cátedra?

Estoy como Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) desde el 2007 y como Profesor Adjunto desde el 2009. Estuve como Adjunto a cargo de la asignatura desde el 2017 hasta hace algunas semanas.

¿Cuál es su formación de grado y posgrado?

Mi formación de grado son dos títulos, Profesor de Historia y Licenciado en Historia. Ahí Norberto⁶ siempre me hinchaba “el profesorado hay que hacerlo, nunca sabes de qué vas a vivir en el capitalismo. La licenciatura sola no, hace el profesorado porque si tenés que ir a trabajar al colegio vas a tener que hacerlo” y ahí tenés, hice la licenciatura e hice el profesorado. Le hice caso y tenía razón.

Después hice una Maestría en Filosofía con orientación en epistemología y acabo de terminar la Especialización en Metodología de la Investigación en la Universidad Nacional de Lanús.

¿Qué lugar cree que ocupa la asignatura actualmente dentro del plan de estudio de la carrera? (importancia para la disciplina, aportes para la disciplina, etc). ¿Qué lugar cree que debería ocupar?

En cuanto a espacio, en cantidad dictada de horas de clase, en cuanto a esa cuestión más cuantitativa creo que tiene un espacio importante. Hay dos materias anuales que apuntan a la investigación, más otras materias del área como Estadística aplicada e Introducción a la Filosofía que también es del área.

Desde ese punto de vista cuantitativo tiene un espacio importante. Me parece que no se refleja después en la producción de los alumnos, en las cantidades de becarios que tiene la Facultad, son muy pocos. Las tesis de licenciatura que realmente apuntan a alguna investigación empírica son pocas. La mayoría son sistematizaciones que no está mal, pero digo, investigaciones empíricas hay pocas en las tesis y creo que hay un déficit ahí que debe tener que ver con la asignatura en su contexto. Con respecto a otras disciplinas, tiene un peso mayor la idea de orientar a los alumnos hacia otro tipo de experiencias.

También falta un taller de tesis. Falta un taller de tesis que enlace estas materias con la tesis. Como Investigación I la hacen en tercero el alumno ni siquiera empezó a pensar la tesis. Entonces transita la asignatura sin relacionarla con un trabajo posterior.

⁶ Norberto Álvarez.

Eso falta enlazarlo, debería haber otras materias como el taller de tesis al final que pueda coser estas partes. Entonces los aportes de la materia se pierden. Tanto esfuerzo en Investigación, en trabajar algunos contenidos de algunas metodologías y después yo veo que no se evidencia en la producción de los alumnos. Yo creo que hay algo a trabajar ahí.

Para mí la enseñanza en epistemología y metodología de la investigación es importante por dos cuestiones. Una para que los estudiantes puedan realizar un trabajo de investigación con cierto grado de rigurosidad, esa cuestión es fundamental, formarlos en metodología de la investigación.

A mí me parece que hay otra dimensión fundamental que es para que puedan evaluar críticamente la producción científica. No se puede evaluar críticamente un paper si no se conoce de metodología. No tenes las herramientas para discutir los resultados de ese paper. Vos lees un paper y tenes que tener herramientas metodológicas para decir “haber che, escuchame, que hizo encuesta, entrevista, cómo selecciono a los entrevistados. La encuesta utilizó una muestra representativa.”

Porque uno sino no tiene potencial para cuestionar los resultados. A mí eso me parece fundamental, me parece que la enseñanza de la metodología de la investigación en profesionales que se van a desempeñar en el ámbito profesional y van a tener que usar como insumo la producción científica que se presenta en libros, en papers, lo que sea, sin epistemología y metodología no tiene la posibilidad de hacer un análisis crítico, pararse críticamente frente a los resultados. Son analfabetos metodológicos.

Para mí esa dimensión me parece fundamental. Incluso más si querés que la producción. La producción si la hacen mejor, sino bueno. Por ahí si se dedican después a cuestiones que hacen a la intervención o el puesto de trabajo no requiere hacer ninguna investigación, no obstante los contenidos de epistemología y metodología tendrían que quedar para poder cuestionar lo que te están diciendo que tenes que aplicar.

Respecto a las prácticas de enseñanza:

¿Qué estrategias didácticas de enseñanza desarrolla habitualmente el docente en la asignatura Investigación en servicio social I?

Para mí, en ese sentido, me parece que una estrategia didáctica importante es el análisis metodológico de artículos de investigación. Tesis de grado, ponencias, desarmarlas. A ver, cual es el problema planteado, cual es la hipótesis ahí, que estrategia metodológica lleva a cabo el investigador para tratar de encontrar evidencia que apoye la hipótesis.

Eso me parece fundamental, el análisis de investigaciones como insumo. Para tener una mirada crítica sobre cuál es el abordaje metodológico, teórico metodológico, de esas investigaciones.

Después obviamente, otra estrategia principal pasa por poder realizar algún tipo de diseño de investigación. Ya Samaja decía hace muchos años que “a investigar se aprende investigando” y yo creo que algo de eso hay. O sea, no alcanza con decir que es un problema de investigación, hay que tratar de formularlo. Entonces plantearlo y formularlo desde una situación real, aunque sea de manera imprecisa, aunque sea empezar a tantear. Lo mismo con las hipótesis, con los objetivos.

Yo creo que ese paso de lo conceptual a lo práctico desde una acción concreta de realizar un diseño es fundamental. Creo que esas dos estrategias son muy importantes.

La otra, quizás es una postura epistemológica de la enseñanza mía con respecto a esta materia, yo creo, y esto te lo digo convencido, uno como docente tiene que ser descriptivo. ¿Por qué lo digo? porque después de todo, detrás de los métodos, de las técnicas, hay una serie de debates que no están del todo resueltos. Esos debates hay que conocerlos, sobre todo las cuestiones epistemológicas. El alumno tiene que ser capaz de reconocer el debate, tiene que ser capaz de tomar una postura fundamentada, no decir “los positivistas son todos malos”, ¿Por qué? ¿Qué te parece mal del positivismo?

Por el contrario, no ser prescriptivo. Porque yo tuve experiencia de algún que otro docente prescriptivo. No podes ser prescriptivo. Vos decís “no mira lo correcto es el hipotético deductivo, no me vengas con el método inductivo porque no sirve”. No, no, vos tenes que en todo caso mostrar la amplitud de debates que hay en torno a estas cuestiones, las discusiones y sí que hay algunos métodos que tienen más consenso que otro, obvio, si, pero eso no quiere decir que no haya debates y no darlo como una cosa cerrada.

Yo creo que el papel prescriptivo al menos me lo reservo únicamente y con ciertas dosis limitadas cuando soy director. Ahí me doy el lujo de ser prescriptivo. De decirle “bueno no mira che, esto hacelo así”. Pero como docente no, son distintos roles.

¿Cómo selecciona, fundamenta y desarrolla esas estrategias para la presentación de contenidos y actividades didácticas en la enseñanza?

En la materia esta en concreto, en el primer cuatrimestre es bien epistemológica y de lo que se trata es de mostrar una serie de debates en el campo que no son debates que están del todo cerrados. Son debates que están abiertos, que sigue habiendo contribuciones importantes sobre esos debates. Mostrarlo como eso, como un campo de disputa. Ahí el texto de Bourdie que vos das en los prácticos es muy importante, esta bueno porque desmitifica esto de que acá triunfa la razón, la verdad y la justicia. No, no. Esta imagen inmaculada de la ciencia está muy lejos de la realidad y uno tiene que mostrar eso.

En ese sentido la epistemología y la metodología creo que se sirven de otras disciplinas como es la sociología de las ciencias, en este caso Bourdie, muy importante. Hay que darle un peso muy importante a la sociología de la ciencia, darle un peso importante a la historia de la ciencia. Hay que contextualizar los debates, como surgen. Contextualizarlos en términos históricos y sociales, la ciencia moderna surge en los inicios del capitalismo comercial, en los inicios de la modernidad, o sea, hay una serie de conflictos y cambios sociales de los cuales no se puede prescindir.

La ciencia, este es un concepto que me parece muy importante, es una práctica social. La actividad científica es una práctica social por eso tiene que ser analizada como tal, no puede estar aislada del contexto socio histórico, no son bichos de laboratorio que están aislados de la sociedad, de una realidad económica y social, no están aislados de determinado modo de acumulación de capital. Se da en un contexto y ese contexto no hay que perderlo de vista. Ese contexto sirve muchas veces justamente para contextualizar y para ver el surgimiento de determinadas técnicas, de determinados debates, determinados métodos y determinadas posturas epistemológicas.

Por ejemplo, toda la postura falsacionista de Popper, a mi me parece un autor, tengo muchas críticas a Popper, pero es un autor que no se puede no hacer referencia a él. Es uno

de los que tuvo mayor capital académico, cortaba el bacalao, entonces hay que conocerlo. Popper escribe “la sociedad abierta y sus enemigos” que es un manifiesto político en contra del comunismo y a favor de las democracias liberales.

Es inevitable trazar puentes entre esa concepción político e ideológica, social de Popper y su propuesta teórico metodológica. Me parece que aislar una cosa de la otra no tiene sentido.

¿Qué representaciones acerca de “lo que es una buena enseñanza” guían al docente para la selección y justificación práctica de sus estrategias didácticas?

Si, uno tuvo docentes buenos, malos y más o menos. Yo saque muchas cosas de algunos docentes brillantes que tuve. Déjamelos nombrar: Norberto Álvarez fue uno, Tomas Abraham con el cual muchas cosas ideológicas no comparto pero como docente es brillante. Era el director de la Maestría de Filosofía y tuve dos materias con él.

Yo de ellos saque un precepto del cual estoy convencido, que el docente no es aquel que en el aula tiene la verdad, no es el que va a bajar un discurso que los alumnos tienen que repetir y si lo repiten bien aprueban. Sino que el docente es alguien que promueve y brinda herramientas al alumno para que pueda producir y apropiarse del conocimiento. El docente, yo creo que la primera misión en una materia como esta es despertar el interés del alumno en la epistemología y la metodología.

Detrás de que vos puedas apropiarte de estos conocimientos críticamente esta la posibilidad de que vos tengas una mirada reflexiva y critica sobre la producción científica. Interesarlos, esa es la primera cuestión.

Y después no dar un recetario, mostrar que todo es objeto de debate, un campo de disputa y darle las herramientas a los alumnos para que transiten su propio camino. Que ellos puedan ser responsables de seguir creciendo en el campo, seguir cultivándose, que tengas el interés por profundizar determinado tema. Me parece que esa es un poco la misión del docente.

En ese sentido, Norberto y Abraham tenían esa cosa en común, no darle a los alumnos las cosas digeridas. Ellos no se comían un libro y te lo daban digerido, “mira Foucault dice esto”

No, te invitaban a que descubras, que traces tu camino y que descubras, bueno, cual es la concepción acerca de la verdad y el poder en Foucault.

Un poco esta idea descriptiva. Potenciar en el alumno su propio proceso con el texto. No dar las cosas digeridas, y en eso, Abraham me marco muchísimo.

Otro referente importante, otro docente que me marco mucho en mi carrera fue un economista que se llama Juan Carlos de Pablo, hice un seminario de posgrado con el de economía porque me interesaba a economía y me hice muy amigote de él, hicimos contacto. El tipo como encaraba las clases a mi me marco mucho.

Fue un seminario de posgrado en el que eran muchas clases. Todos los alumnos (éramos todos graduados ya) teníamos que llevar las noticias económicas leídas y nunca pero nunca los contenidos que se trataban en clase estaban divorciados de lo que estaba pasando. Siempre lo que daba tenía relación con algo que estaba pasando. O sea, esto de hacer una suerte de genealogía, lo que estaba pasando después lo remontaba con los autores que habían escrito en el siglo XIX, en el siglo XVIII, no importa. Pero digo, todo tenía vinculación con el presente y eso para mí en Juan Carlos de Pablo fue muy fuerte leer Adam Smith, era leer Ricardo, era leer Keynes pero era siempre una referencia a algo que estaba pasando. Si no ibas con el diario, la sección económica y política, porque para él la economía era economía política, si no ibas con eso leído no entrabas.

Otro que me dejó muchas enseñanzas fue Iñigo. Yo trabajé con Iñigo, no tuve la mejor experiencia porque Iñigo es una persona que sabe muchísimo pero es de pocas pulgas. Terminamos peleados con él, no por cuestiones ideológicas sino por funcionamiento de la cátedra. Más allá de eso yo lo reconozco. El alumno tiene que llegar con el texto leído porque antes de que lo comente el profesor tiene que tener su propia experiencia con el texto.

¿Qué lugar ocupa su capacitación pedagógica y desarrollo profesional docente en las estrategias de enseñanza que implementa?

Yo no tuve la mejor experiencia en el profesorado cuando hice las materias pedagógicas. Eso no quiere decir que yo considere que no sirvan. Quiere decir que mi experiencia fue que las materias pedagógicas estaban muy alejadas de la práctica.

Yo realmente creo que la profesión de profesor la fui aprendiendo a medida que me fui desarrollando como profesor. Creo que aprendí mucho más de mis profesores, de cómo daban la clase, que de las materias pedagógicas. Pero esto no quiere decir que subestime el área pedagógica.

Quiero decir que mi experiencia personal no fue la mejor. Creo que los docentes que yo tuve en su momento en humanidades nunca podían hacer esa relación entre lo teórico y lo práctico. Estaba totalmente divorciado. Está bien, te daban para leer Piaget, te daban para leer esto y aquello pero no había nunca un salto que te permitiera vincularlo con lo que realmente te pasaba a vos cuando ibas al aula.

Incluso te cuento una experiencia. Nosotros teníamos que hacer como parte de las materias pedagógicas una experiencia práctica en un colegio, dar clase. Teníamos que dar no sé si diez clases. Planificar un tema y darlo. Se pedía permiso en una escuela, la docente te dejaba el espacio y dabas la clase.

A uno lo tenía que ir a observar un miembro del área pedagógica. Fijate lo malo que fue mi experiencia que la docente que me vino a observar a mí nunca había dado una clase en secundario. Era una docente universitaria, buena docente universitaria, la respeto muchísimo pero la habían puesto en las pedagógicas a observar a los pibes que íbamos a dar clase a los secundarios y ella nunca había dado una clase. Me acuerdo que el único consejo que me dio en diez observaciones fue: “Alejandro (yo pensé que me iba a dar una devolución de las diez clases) nunca te olvides de traer un paquete de caramelos a la clase, porque se te seca la garganta”.

La verdad que esa fue mi experiencia con las pedagógicas. Es muy pobre pero a la vez no generalizaría, no podría decir que no son útiles las materias pedagógicas, solo mi experiencia no fue buena. Yo me empecé a reconocer con identidad de profesor, yo ni siquiera festejaba el día del maestro, paso mucho tiempo, pasaron cinco años de dar clases en el colegio y en la universidad hasta que en un momento constituí la identidad de

profesor. Esa identidad estaba asociada indudablemente con la experiencia. Y dependió siempre de lo que me dio esa experiencia y no las materias pedagógicas.

Básicamente yo creo que un profesor se hace en el trabajo. Por lo menos en gran parte, se hace. Los veo llegar todos los días a la escuela a los profesores nuevos en parque Palermo, en una escuela que hoy diríamos “marginal” que cuando se inauguro era rural, esa escuela la quiero mucho. Incluso ya tengo hijos de los primeros alumnos que tuve. Veo todos los días llegar profesores nuevos, nuevitos y fresquitos, que por ahí hicieron las pedagógicas y todo pero el terreno es totalmente distinto. Uno se hace realmente profesor ahí en el barro. Como se aprende a investigar investigando.

Está bien, hay que tener un sustento teórico he, pero creo que la práctica es ineludible. Le pongo mucho más peso en la balanza a la práctica que a la formación en pedagogía. Yo creo que la formación se puede suplir con las buenas experiencias, habiendo tenido profesores buenos, porque uno de los buenos profesores saca cosas.

Desde la visión de los estudiantes:

¿Qué estrategias de enseñanza se aprecian como cualitativamente mejores (más significativas y/o eficaces) desde la visión de los estudiantes en pos de los objetivos de formación?

Yo creo que una cosa importante en ese aspecto es, por ejemplo en el caso de los diseños, en principio, es bueno que estén vinculados a la práctica que estén desarrollando. Los ayuda a vincular unas materias con otras. Yo creo que es algo que se valora, al alumno ahí le cierra la cuestión “esto que este está diciendo que es una hipótesis, que es un objetivo, que es una pregunta de investigación ¿para qué me sirve? Cuando tenes que hacer el diseño y lo plantean en el marco de una experiencia que están viviendo en las unidades de práctica, creo que por mi experiencia al menos, es muy importante. Que no divaguen mucho con cosas en las cuales no están inmersos.

Entrevista numero 2:

Ayudante graduada MEH.

Respecto a su lugar en la asignatura:

¿Hace cuanto se desempeña como docente de la asignatura Investigación en servicio social I? ¿En qué cargos se desempeño dentro del equipo de cátedra?

Mira, fui adscripta estudiante en el 2002 o 2003, por ahí. Y después ingrese como ayudante graduada en el año 2007 hasta hace tres semanas. O sea, doce años serian más o menos.

¿Cuál es su formación de grado y posgrado?

Soy licenciada en Servicio Social. Especialista en Docencia Universitaria y Doctora en Trabajo Social.

¿Qué lugar cree que ocupa la asignatura actualmente dentro del plan de estudio de la carrera? (importancia para la disciplina, aportes para la disciplina, etc). ¿Qué lugar cree que debería ocupar?

Bueno, el lugar que ocupa es el lugar que ocupa desde la década del ochenta en realidad porque recién ahora estamos esperando la modificación del Plan de Estudios, que además es una reforma parcial.

Pero respecto a la importancia de la enseñanza en investigación en nuestra disciplina para mi es fundamental. Es una suerte de militancia que tengo yo y es la manera en que también yo ejerzo la profesión en el campo de la investigación y la docencia y ya sea para que los estudiantes elijan ese campo que es la construcción de conocimiento académico, o se desempeñen en otro, es importante para lo que sea que vayan a hacer que aprendan a investigar. Porque ya sea que no elijan desarrollarse en el marco de Conicet o la docencia universitaria pero si van a estar en instituciones y espacios de intervención donde es necesario saber cómo construir conocimiento valido para dar respuestas a las problemáticas.

¿Qué lugar cree que debería ocupar?

Mira, si miramos la cantidad de horas respecto del resto de las asignaturas del área, hoy por hoy esta introducción a la filosofía, estadística aplicada e Investigación en servicio social II además de Investigación en servicio social I, y ahora agregamos taller de tesis que va a ser una asignatura también y que va a estar adentro de esta área.

Por cantidad de horas no me parece mal digamos, creo que está bien. El tema quizás no es tanto la cantidad de horas sino la posibilidad de construir el área como área, no como cuatro o cinco materias unas separadas de otras y sin demasiada articulación, que no es un problema de esta área sino de todas, porque hasta el momento no hemos podido tomar con fuerza institucionalmente el trabajo de las áreas para adentro también.

Esta es una tarea que esperamos ahora este segundo cuatrimestre emprender y que sea productiva, esa es la idea. Creo que eso favorecería. Creo también que hay otras políticas que van articuladas con la enseñanza propiamente dicha, como es por ejemplo, la posibilidad de crear instancias que puedan tener diversos nombres pero como si yo te dijera “escuela de becarios” políticas de fomento a la inserción de los estudiantes a los grupos y proyectos de investigación, todo eso creo que puede favorecer la enseñanza.

También la importancia de poder presentar la investigación como, digamos, nosotros investigamos tomando muchas herramientas de lo que es la investigación en ciencias sociales y eso es fundamental, pero también es muy importante aprovechar el aula como un territorio privilegiado para que los estudiantes comprendan la vinculación inherente de la investigación con nuestra disciplina.

Porque pareciera que son temas de otros para una elite, para una minoría, o que implica dejar de hacer, como a mí cuando era becaria de conicet que me decían “ha pero no estás ejerciendo con la beca” y no, si estoy ejerciendo.

A partir de la matriculación y antes con la ley, la ley 17.072 de 2014 que lo pone como incumbencia específica del ejercicio profesional la investigación. También otras medidas y otras iniciativas que se vienen tomando como por ejemplo un convenio que hicimos con una revista para poder fomentar la escritura de docentes y de estudiantes de nuestras tres carreras. Esas cuestiones creo que de a poco van poniendo una pauta y bueno y la pronta creación que espero que este año o el que viene lo podamos hacer, del Centro de investigaciones de nuestra Facultad.

Esas cuestiones creo que van a mejorar también, nosotros hicimos una serie de, te hablo ahí mas como gestión que como docente, pero una serie de solicitudes para que en el banco de evaluadores de becas haya colegas trabajadores sociales y eso también nos permitió que este año tengamos dos becarios. Bueno, cuestiones que van de a poquito intentando cambiar una tendencia histórica que es la de la profesionalización en el campo de la intervención directa y no de la académica.

Respecto a las prácticas de enseñanza:

¿Qué estrategias didácticas de enseñanza desarrolla habitualmente el docente en la asignatura Investigación en servicio social I?

Bueno, yo siempre estuve en el espacio de los prácticos, no de los teóricos y como auxiliar ayudante uno va siguiendo un programa determinado con las pautas que los profesores a cargo le imprimen pero creo que una experiencia que rescato digamos por el valor didáctico que tiene, es la elaboración del diseño de investigación.

Creo que esto permite, como dice Catalina Wainerman, que a investigar se aprende investigando. Muy difícil enseñar a investigar si los estudiantes no atraviesan un proceso de este tipo. Sin embargo, yo lo haría distinto. Incluso tomando la idea de armar el diseño lo bajaría de otra manera. Pero bueno, en principio esa fue la estrategia y tuvo algunas experiencias muy positivas.

También hemos hecho algunos paneles con jóvenes investigadores para que los estudiantes vean de manera más cercana de que se trata esto de investigar. Y otras pequeñas actividades de trabajo practico en el aula que han sido interesantes, que bueno, que hacían que sea más dinámico y que también podamos pensar en lo que es un aprendizaje significativo y no solo que dice tal autor sobre tal tema.

¿Qué representaciones acerca de “lo que es una buena enseñanza” guían al docente para la selección y justificación práctica de sus estrategias didácticas?

Y bueno, son varias y diferentes. En principio intentar por lo menos, a veces se logra a veces no, romper los principios que siguen casi intocados de la educación bancaria. Poder crear en el aula un espacio de circulación de la palabra, de respeto hacia los estudiantes.

Poder ir combinando estrategias para que no solo se comprendan los textos sino que también se construya saberes, en base obviamente a los contenidos que la materia ofrece pero también generando relaciones con otras asignaturas, con otras experiencias que los estudiantes traen. Acá hay algunas inspiraciones como te decía hace un rato, el enfoque del aprendizaje significativo, las pedagogías descoloniales, la pedagogía feminista, distintas lecturas o cuestiones que me han interpelado a mí en mi manera de ejercer la docencia y que por lo menos uno siempre está en deconstrucción y siempre se te escapa la tortuga porque uno aprendió de otra manera y cuesta mucho revertir las lógicas hegemónicas de enseñanza en la universidad pero creo que por momentos se logra y cuando eso se logra es super potente y productivo.

¿Qué lugar ocupa su capacitación pedagógica y desarrollo profesional docente en las estrategias de enseñanza que implementa?

Y para mí es central, esa es otra de mis obsesiones. De hecho, un poco también me dedico a eso porque a raíz de que la tesis doctoral mía era sobre formación en trabajo social y la especialización y eso, tuve la oportunidad de viajar a distintas carreras a dar charlas, capacitaciones y creo que tenemos una deuda pendiente que es la de construir una didáctica del trabajo social. Así como hay una didáctica de la lengua, una didáctica de la matemática.

Creo que algunas experiencias como la creación del profesorado en trabajo social en la universidad nacional de La Plata nos pusieron frente a este desafío de pensar la formación no solo como la transmisión de herramientas a los nuevos cuadros, sino como un espacio de intervención que tiene una especificidad distinta. La intervención docente.

Entonces ahí hay como dos oficios que hay que poner en diálogo, que son el oficio del trabajo social y el oficio de la docencia para pensar que en esa aula pueden pasar cosas transformadoras o no y hacernos cargo de eso.

Desde la visión de los estudiantes:

¿Qué estrategias de enseñanza se aprecian como cualitativamente mejores (más significativas y/o eficaces) desde la visión de los estudiantes en pos de los objetivos de formación?

Si. Mira yo todos los años cuando terminamos la materia hago un trabajo de evaluación, no de evaluación parcial de contenidos, sino de evaluación de la experiencia educativa. Bueno, la verdad que siempre he tenido buenas devoluciones.

A veces hay obviamente, he, lo que menos cierra a veces es la selección del corpus bibliográfico, es decir, los estudiantes muchas veces piden que algunos temas, sobre todo algunos textos, puedan ser revisados. ¿Por qué este ese texto y no otro? Por ejemplo. Pero también es cierto que, una categoría que yo uso mucho que es la de curriculum nulo, que es difícil para el estudiante pedir algo que ni sabe que existe. En términos de contenido y de la forma de enseñar.

Entonces ahí también tenemos otro desafío. No solo quedarnos con lo que los estudiantes dicen que les gusta, que he tenido la suerte y la alegría de que en general las devoluciones son mas por ese lado, pero siempre me queda la inquietud de “les podría gustar mas” o “servir mas” o aportar diferente.

Y bueno, ahí también está la responsabilidad de uno de seguir capacitándose, seguir reflexionando, seguir modificando. Porque nosotros también nos aburrimos de estar doce años enseñando lo mismo y si estas hace doce años enseñando lo mismo hay una parte de la realidad que no miraste porque siempre hay popes de cada campo, siempre hay clásicos a los que volver pero también siempre hay desafíos nuevos y bueno. No la innovación que el neoliberalismo nos pide de dar el último grito de lo que el mercado pide, sino la actualización en base a las demandas populares.

