

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA – FACULTAD DE
HUMANIDADES
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**TRABAJO FINAL:
ANÁLISIS DE PRÁCTICA SITUADA**

TÍTULO: Propuesta de mejora para la enseñanza de lo comunitario, en la asignatura Taller de Práctica Integrada II de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Representaciones sociales de los alumnos ingresantes sobre la práctica comunitaria.

ALUMNA: Schelling Mariela Celeste

DIRECTORA: Esp. Cañueto Gladys

Mar del Plata, 2018.

INDICE

Introducción	4
Objetivos	6
MARCO CONCEPTUAL	
1. Las representaciones sociales	8
1.2. Las representaciones sociales y el Trabajo Social	16
2. Servicio, práctica y trabajo comunitario	18
2.1. El servicio comunitario y antecedentes	19
2.1.1. Desde el punto de vista filantrópico y religioso	20
2.1.2. Desde el punto de vista político y de las organizaciones de la sociedad civil	22
2.1.3. Desde el punto de vista jurídico	30
2.1.4. Desde el punto de vista educativo: El aprendizaje-servicio	32
2.2. Las prácticas socio-comunitarias en la UNMDP	34
2.2.1. Las prácticas en la Lic. en Trabajo Social de la UNMDP.....	35
2.2.2. Datos de la asignatura: Taller de Práctica Integrada II.....	36
2.2.3. Prácticas estudiantiles: ¿Trabajo Social comunitario o territorial?	42
2.3. El trabajo comunitario	45
3. La didáctica en la Educación Superior	46
3.1. Propuesta pedagógica de la asignatura Taller de Práctica Integrada II.....	47
4. Estrategias de mejora de la enseñanza y del aprendizaje	52
MARCO METODOLÓGICO	
Descripción de la propuesta objeto de análisis	55

Análisis de datos	60
CONCLUSIONES	94
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	100
ANEXO	104
BIBLIOGRAFÍA	110

INTRODUCCION

Realizar un análisis de la práctica situada implica un ejercicio en el nivel de concreción curricular, haciendo uso de técnicas e instrumentos de indagación así como de marcos conceptuales y epistemológicos que permitan una mirada profunda y comprensiva de esta práctica docente.

Por tal motivo, el trabajo está centrado en mi labor docente en el cual me desempeño como ayudante de primera, en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, cátedra Taller de Práctica Integrada II, *Proyecto Polar*. Componen esa asignatura otros dos *Proyectos: Parques y Batán*, cátedras paralelas entre las cuales los estudiantes deben optar para realizar su práctica comunitaria. Asimismo los Proyectos están conformados por Subproyectos, distribuidos en diferentes comisiones y que desarrollan sus prácticas en distintos barrios de esta ciudad.

En la asignatura estudiantes de segundo, tercer y cuarto año deben integrarse a un equipo de trabajo y realizar esa práctica comunitaria, a lo largo de tres años, interrumpiendo en los recesos estivales e invernales. Como docente vamos supervisando dichos equipos de trabajo, cuyos integrantes tienen que ir generando proyectos comunitarios y participativos con los actores sociales, en los que se construyan estrategias de resolución de problemáticas y necesidades concretas.

A lo largo de mis siete años de experiencia en la cátedra, he observado como una de las problemáticas centrada en los grupos de trabajo, grupos apáticos, poco participativos o con resistencia a generar y participar en las actividades barriales-comunitarias, que son el eje central de la asignatura. Otros grupos en cambio

muestran un alto grado de participación y compromiso con la tarea, tanto en los espacios de supervisión en el aula; como en el territorio donde realizan su práctica. Esta situación se reitera cada año y los grupos de cada Subproyecto siguen presentando las mismas características, por más que se renueve una parte del equipo de trabajo. Por otra parte, todos los alumnos ingresantes muestran dificultades de comprensión de la práctica comunitaria en el primer cuatrimestre desde su ingreso. Esto me lleva a cuestionarme y querer indagar sobre: ¿Qué saben sobre las prácticas comunitarias?, ¿qué significados y representaciones sociales le atribuyen a la práctica comunitaria en Trabajo Social?, ¿cuáles son sus creencias y cómo las interpretan en el actuar?, ¿qué hace que los grupos de alumnos se conformen con la misma predisposición hacia la tarea?, ¿cómo se sienten en relación a la práctica comunitaria y los actores sociales que la integran, en la relación alumno-alumno, alumno-docente, alumno-vecinos?, ¿cuáles son sus dificultades en el aprendizaje de la práctica comunitaria?. Estos son los interrogantes centrales que me llevan a interpelar mi práctica docente para conocer más a los estudiantes y cuestiones de sus representaciones sociales de la práctica comunitaria. Por otra parte, es necesario conocer cómo perciben los docentes actualmente la enseñanza de la asignatura y qué estrategias de enseñanza promueven hacia los alumnos ingresantes, para finalmente conducir a una propuesta superadora o innovadora de la práctica educativa estudiada. En este sentido me he planteado los siguientes objetivos de análisis de la problemática:

Objetivo general

- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica en la cátedra Taller de Práctica Integrada II que tome en cuenta las representaciones sociales de la práctica comunitaria de los alumnos ingresantes a la asignatura.

Objetivos específicos

- Explorar las representaciones de los alumnos ingresantes sobre las prácticas comunitarias.
- Indagar estrategias de enseñanza de los docentes sobre la práctica comunitaria.
- Analizar los aprendizajes producidos en las prácticas comunitarias.

Trabajar en relación a problemáticas que nos surgen en nuestro quehacer cotidiano docente y realizar este tipo de análisis, permite reflexionar acerca de nuestro rol. Asimismo referenciarlo teóricamente nos brinda mayor claridad para buscar estrategias de resolución, con el fin de generar prácticas de enseñanza que promuevan conocimientos significativos, este es al menos el desafío. Por tal motivo cabe destacar las principales categorías conceptuales de indagación bibliográfica a desarrollar: representaciones sociales, servicio; práctica, y trabajo comunitario, didáctica en educación superior y estrategias de mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Para ello se utilizarán técnicas e instrumentos de recolección de datos de la metodología de investigación cualitativa tales como: entrevistas semi-estructuradas a los docentes de la cátedra; entrevistas en profundidad a alumnos; uno de cada comisión, observación documental de documentos elaborados por la cátedra

y diagnósticos pedagógicos de alumnos ingresantes. Luego se tomará un cuestionario a todos los estudiantes ingresantes, y otro a los que cursen tercer y cuarto año para conocer cuál fue su experiencia, combinando el enfoque también desde lo cuantitativo. Por último, se realizará un análisis y reflexión de los datos obtenidos, para generar una propuesta que potencie el aprendizaje de la práctica comunitaria.

MARCO CONCEPTUAL

“El conocimiento era en el principio.... Suena arbitrario pero alude, de algún modo, a la doble cara de la realidad de que se autoconstituye, al tiempo que se autodestruye “ Edgar Morin (2003).

1. Las representaciones sociales

El modelo de las representaciones sociales (RS) tiene su origen en la Sociología y se remonta al concepto de representación colectiva señalado por Durkheim (1898), modernizado luego por Moscovici (1961). Durkheim las conceptualizó como «estructuras psicosociales intersubjetivas que representan el acervo de conocimientos socialmente disponibles y que se despliegan como formaciones más o menos independientes en el proceso de auto alteración de significaciones sociales». Las RS, en tanto modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia el control y dominio del entorno, poseen características fundamentales: individuales, creativas y autónomas; sociales, construidas y compartidas a nivel de una comunidad y simbólicas, en tanto representación de algo y de alguien. Es decir que en toda representación se debe buscar una relación con el mundo y con las cosas. Otra de las características es que son vitales, porque están instaladas en las ciencias humanas de forma dinámica. También son transversales porque atraviesan todos los campos disciplinares y todas las ciencias pueden apelar a ellas; y por último podemos mencionar su complejidad por su posición mixta entre lo social y lo psicológico.

La conceptualización de las representaciones sociales planteada por Moscovici como por Jodelet (1991) es pertinente en este análisis para continuar fortaleciendo el

apartado teórico, así como para dar sustento a los resultados empíricos, situados en la práctica docente.

Moscovici retoma la representación individual y colectiva propuesta por Durkheim y toma el término de RS. Las representaciones, que en el inicio Durkheim definió como colectivas, pasan a ser sociales; donde lo que cuenta son las interacciones, los procesos de intercambio a partir de los cuales se elaboran dichas representaciones; confiriéndoles su carácter social. Con los aportes de la psicología social, fundamentalmente a partir de las investigaciones de Moscovici (2004), las representaciones sociales se visibilizan como una noción que concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida cotidiana, de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan e identificamos a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. Para decirlo en otras palabras, son ese conocimiento espontáneo, ingenuo, intuitivo, que generalmente se denomina sentido común, distinto entre otros al conocimiento científico. Por su importancia en la vida social y laboral, por el esclarecimiento que aporta a los procesos cognitivos y a las interacciones laborales, las representaciones sociales han sido consideradas como un objeto de estudio tan legítimo como el del conocimiento científico.

Las RS de Moscovici son sistemas cognitivos con una lógica y un lenguaje propio. No representan simplemente opiniones acerca de "imágenes de", "actitudes hacia", sino que representaban "teorías o ramas del conocimiento" y sistemas sociales de valores, ideas y prácticas y cumplen dos funciones: orden y comunicación. Orden, para orientarse a sí mismos, con su mundo social y material; y la función de la comunicación que la aplicamos entre los miembros. En la concepción de Moscovici se plantean cuatro elementos constitutivos de la

representación social: la información, que se relaciona con lo que "yo sé"; la imagen que se relaciona con lo que "veo"; las opiniones, con lo que "creo" y las actitudes, con lo que "siento", elementos éstos que tomamos como guía para el análisis de la información. La representación es una acción psicológica que posee una función simbólica, ya que implícitamente contiene un significado y éste tiene que ver directamente con la situación del sujeto frente al mundo en que vive y con el que se relaciona. Por eso Moscovici considera la representación como una organización psicológica, una modalidad de conciencia particular.

La representación se define como un proceso que media entre el concepto y la percepción, pero que no es simplemente una instancia intermediaria, sino un proceso que convierte el concepto (instancia intelectual y la percepción) instancia sensorial en algo intercambiable, de tal manera que se engendran recíprocamente.

Martín Mora (2002), presenta a las representaciones sociales definidas por Moscovici como "universos de opinión" y que pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud (Mora M., 2002). En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información); qué se cree y cómo se interpreta (campo de la representación), y qué se hace o cómo se actúa (actitud). La información: es la suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un hecho o fenómeno social. El campo de la representación: expresa la organización del contenido de la representación. La actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho, es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar. Por eso

también se la denomina por su función simbólica, orientación favorable o desfavorable respecto a un objeto de la representación. Esta es la más frecuente de las tres dimensiones y quizás la primera desde el punto de vista genético, dado que nos informamos y representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. Estos componentes surgen a partir de elementos institucionalizados (los valores), que se ubican como marcos de referencia en la relación de las personas con objetos y eventos sociales; desde una perspectiva estructural, actitudes y representaciones sociales pueden ser entendidas como partes de sistemas socioculturales más amplios.

Las RS son concebidas como organizaciones cognitivas y esquemas que funcionan como filtros interpretativos y determinan el comportamiento; en este sentido, los sistemas de creencias sirven para la articulación conceptual de las actitudes y las representaciones sociales. Al integrar estos conceptos se considera que las actitudes pueden describirse como elementos de las representaciones sociales, si bien se distingue el nivel colectivo de la representación social y el nivel individual de la actitud, esto supone que las actitudes se fundamentan en sistemas de conocimientos compartidos. Al respecto Moscovici (2004) refiere que, las actitudes son el componente genético primario de la representación y ambos conceptos, actitudes y representaciones, se encuentran estrechamente relacionados; la representación determina la actitud y al mismo tiempo la actitud ayuda a organizar la representación. Cuando se expresa una valoración, continúa el autor, el objeto ya está representado y las actitudes funcionan como elementos constitutivos primarios de los sistemas de creencias y conservan una fuerza evaluativo- afectiva importante derivada de valores sociales. Esto explicaría por qué una vez que los individuos fijan

posiciones, los datos aportados a posteriori se pueden rechazar o se interpretan en virtud de la evaluación que actúa como elemento estructurante. El componente actitudinal de la representación se deriva de los valores y normas del grupo de referencia. La estructuración de la representación en torno a actitudes depende tanto de las características del objeto, como del sistema social en el que se inscriben las relaciones sujeto-objeto. Allí, entre las interacciones cotidianas de los sujetos, se establece su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno que sirven para orientarse en el contexto social y material para dominarlo.

Según Morales J. (1981) en su definición clásica, acerca de las actitudes las define como predisposiciones a actuar positiva o negativamente frente a los objetos, la actitud constituye un estado hipotético con el que se pretende explicar cierta consistencia en el comportamiento de los trabajadores y cuyo carácter principal sería la evaluación o afecto hacia un determinado objeto. Las actitudes, continúa el autor, se componen básicamente de un elemento afectivo; y la concepción bidimensional añade a lo anterior el elemento cognoscitivo. Finalmente, un punto de vista tridimensional la complementa con una tendencia comportamental. Podríamos decir entonces que las representaciones sociales contienen las actitudes y no a la inversa. Las raíces últimas de las actitudes no están en los individuos sino en las estructuras y las del grupo del que forman parte. Completando esta idea Jodelet (2002), plantea que las representaciones se presentan como una forma de conocimiento social, un saber del sentido común constituyéndose para él en modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno laboral, social, material e ideal. Una representación no es la reproducción pasiva de un exterior en un interior, en ella participa también el imaginario individual o social.

Es el representante mental de algo, por esta razón la representación está emparentada con el signo, con el símbolo, una imagen, según Moscovici, aunque éste sea mítico o imaginario.

Jodelet propone cinco maneras para formular la construcción psicológica y social de una representación social: primero plantea la actividad puramente cognitiva, con una dimensión de contexto y una de pertenencia, en segundo lugar refiere los aspectos significantes de la actividad representativa, tercero menciona la representación como una forma de discurso y de la finalidad del mismo, cuarto que está influenciada por el lugar o rol que ocupan y en quinto lugar plantea las relaciones intergrupales. Por ser las representaciones sociales mecanismos necesarios para el establecimiento de identidades colectivas y, por ende, para la coexistencia y estabilidad social, se les plantea cierta continuidad en el tiempo. La interpretación y renegociación les confiere también un carácter dinámico, orientados a que ellas cambien o se modifiquen.

En cuanto a los modos en que actúan las representaciones colectivas, Moscovici (2004), ubica al sujeto como productor de significados en el espacio de relaciones cotidianas en el cual se desenvuelve. El carácter social de las representaciones está dado, porque ellas permiten la producción de ciertos procesos humanos; siendo además el resultado de esos mismos procesos, y también pueden originarse a través de mecanismos de observación o de reflexión individuales, siempre mediados por el contexto. Las RS son colectivas por naturaleza, sin embargo, lo social y lo colectivo no son sinónimos. Todo lo social es colectivo, pero no todo lo colectivo es social. Lo social se refiere a un nivel de relaciones simbólicas establecidas desde el imaginario

de un conglomerado humano y da cuenta del entramado cultural por el que unos individuos se vinculan con otros en circunstancias históricas específicas.

Moscovici (2004), considera a las RS como sistema de valores, ideas y prácticas con funciones: primero, establecen un orden que capacita a los individuos para orientarse en su mundo material y social y dominarlo; y segundo, hacen posible la comunicación para tomar parte entre los miembros de una comunidad; proveyéndoles de un código para el intercambio social y de un código para nombrar y clasificar de manera no ambigua, los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y de grupo. En este sentido, en el acto de representación siempre se relaciona un sujeto (grupal e individual) con un objeto determinado. Representar es, en el sentido estricto de la palabra, volver a presentar, o sea, re-producir, pero no producir un objeto cualquiera mediante un mecanismo alegórico; Esta re-producción, en última instancia, siempre es subjetiva.

“En la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano. Particularidad importante que garantiza a la representación su aptitud para fusionar precepto y concepto y su carácter de imagen” (Jodelet, 1986: 476).

Retomando el pensamiento de Durkheim, el concepto de Representación Colectiva refiere a la forma en que el grupo piensa en relación con los objetos que lo afectan y los considera hechos sociales de carácter simbólico, producto de la asociación de las mentes de los individuos. Ya en 1895 sostenía, que los estados de conciencia colectiva son de naturaleza distinta a los estados de conciencia individual; son representaciones de otro tipo y tienen sus leyes propias. Consideraba que los miembros de las colectividades compartían de manera inconsciente modelos que

asimilaban, reproducían y propagaban a otros a través de la educación, como formas de comportamiento. Al respecto, Moscovici (1984) señalaba que las representaciones colectivas son un mecanismo explicativo y una clase general de ideas o creencias (ciencia, mito, religión, etc.). Aunque, por otra parte, también son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados. Estos fenómenos específicos se relacionan con una manera particular de entender y comunicar, una manera que crea la realidad y el sentido común. Para realizar y enfatizar la distinción entre ambos conceptos, este autor utiliza el término *social* en lugar de *colectivo*.

En todo caso la representación es siempre portadora de un significado asociado que le es inherente. Al ser formulado por sujetos sociales no se trata de una simple reproducción, sino de una construcción en lo cual tiene un peso importante, además del propio objetivo, el carácter activo y creador de cada individuo, el grupo al que pertenece y las contribuciones y habilidades que lo rodean. Existe la tendencia a considerar que las representaciones sociales son reflejo interior de algo exterior, la capa superficial y efímera de algo más profundo y permanente, mientras que todo apunta a ver en ellas un factor constitutivo de la realidad social.

Por último, podemos mencionar que las RS tienen por misión: describir, clasificar y explicar. En la vida cotidiana ninguna representación social existe aislada de otras, éstas constituyen intrincados sistemas en cuyo desenvolvimiento tiene un peso fundamental la historia de cada persona y del grupo en general. Las RS son una forma de pensamiento natural informal, un tipo de saber empírico, que además se articula al interior de los grupos con una utilidad práctica, en esencia, como una guía para la acción social de los sujetos.

1.2 Las representaciones sociales y el Trabajo Social

Las RS, según Carballada A. (2003) dan cuenta de la construcción social de la realidad y a través del sentido común, la intersubjetividad, la comunicación y la práctica cotidiana; otorgan una comprensión del contexto social material y de las ideas. La vinculación con la cultura, en ese sentido, es el espacio de construcción y de circulación de estas, ya que ambas “se expresan en la vida cotidiana e implican fenómenos que pueden ser observados e investigados” (Carballada A., 2004: 1). Cabe destacar que el sujeto y su vida cotidiana han ocupado y ocupan un lugar central en la disciplina del Trabajo Social, y como categoría compleja encierra toda una concepción acerca de alguien a quien reconocemos en la plenitud de sus derechos. Se puede afirmar que para el Trabajo Social el sujeto es determinante de la profesión, en tanto, no existen problemas sociales, sino que éstos son portados por sujetos. Desde una posición teórica nombrar a los sujetos es, de alguna manera, conferirles identidad. Bourdieu P. (1997) plantea que los sujetos son en realidad agentes actuantes y conscientes, dotados de un sentido práctico, de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada.

Un aporte que también contribuye de modo significativo en la mirada a los sujetos como elemento clave en la intervención en Trabajo Social, es el planteo de Lachner N. (1995), quien reconoce que los sujetos siempre están en devenir, lo que nos permite intuir que siempre portan potencialidades y se constituyen recíprocamente a través del establecimiento conflictivo o negociado de los límites

entre uno y otro. Esto equivale, continúa el autor, a pensar a la subjetividad como algo que se construye cotidianamente; y que puede modificarse en las representaciones de los sujetos sobre sí mismos. Abrir un espacio donde esa cotidianidad pueda ser pensada y problematizada, implica poder modificar prácticas, creencias, formas de pensar, sentir y hacer, generando rupturas y desnaturalizando cuestiones estigmatizadas, instaladas en un grupo social. Así se entiende que el sujeto está siempre en continuo cambio.

Es importante entonces, analizar al sujeto social y señalar los aportes que realiza Foucault M. (1968) acerca de la relación entre sujeto y poder. Pensar al sujeto como espacio de relaciones es ubicar el análisis en torno al proceso donde los hombres se constituyen en sujetos de conocimiento, en sujetos con poder de actuar sobre otros; y el proceso en que este sujeto es capaz de transformar sus prácticas sociales. Sujetos, conocimiento y poder, es una triada fundamental en el concepto que propone el autor y sitúa al ser humano en el centro del análisis para comprender los procesos por los cuales el ser humano se transforma en sujeto. Desde las acciones investigativas y desde las prácticas académicas se toma la categoría Participación como uno de los ejes de las estrategias de intervención tendientes a pensar a los sujetos como actores en el espacio poblacional. El sujeto, en la medida en que conoce y acumula capital cultural y social adquiere distintos grados de poder que se manifiesta en las pequeñas percepciones y habilitaciones que incorpora.

Desde el Trabajo Social se caracteriza al sujeto involucrado en el problema social, como un sujeto con necesidades, producto de las condiciones objetivas y de la historia, un sujeto como espacio de relaciones de poder, un sujeto deseante y que tiende a constituirse en productor de lo colectivo. Al respecto Aquín N. y Acevedo

P. (2002) consideran que participación y comunicación están ligados. Las autoras hacen referencia a que se puede tomar parte en algo, en la medida en que se conozca sobre ese algo, sobre ese pensamiento. Entonces podemos concluir que al indagar sobre las RS de los alumnos, sobre la práctica comunitaria; debe tenerse en cuenta la información que ellos poseen sobre el tema y contar además con un marco teórico referencial sólido para su análisis.

2. Servicio, práctica y trabajo comunitario

Existen diferentes tipos de prácticas comunitarias desde el punto de vista educativo y como requisitos de aprendizaje. También existen otras propuestas desde la filantropía y religión o el servicio comunitario impuesto por la justicia como cumplimiento de una pena. Las motivaciones individuales para realizar este tipo de actividad pueden ser diversas: desde el voluntariado, la filantropía, formación, militancia política o como trabajo/empleo. Cabe destacar que todas son regidas por una ética normativa. En este sentido podemos mencionar el consecuencialismo que plantea Bentham J. (1789), para determinar el bien moral, quien sostiene que una acción solo depende de sus consecuencias.

Por otro lado, la deontología de Kant I. (1785) plantea que existen ciertas acciones que deben ser realizadas y otras que no, más allá de las consecuencias, haciendo hincapié en los derechos y obligaciones y la ética de la virtud que plantea Aristóteles, según la cual la acción es moral si hacerla fuera propio de una persona virtuosa. Por ejemplo, si para el utilitarismo (del consecuencialismo) hay que ayudar a los necesitados porque eso aumenta el bienestar en general; para la deontología hay

que hacerlo porque es nuestro deber, y en la ética de las virtudes se propone ayudar a los necesitados porque hacerlo sería caritativo y benevolente. De esta forma se subjetiviza la moral, de acuerdo al modo de apropiación individual.

Entonces, si bien se utilizan como sinónimos: práctica, servicio y trabajo comunitario; estos términos, son apropiados por los estudiantes de forma diversa de acuerdo a su subjetividad. No obstante, estos términos contienen diferencias ideológicas en su génesis, desarrollo y objetivos que se proponen ya sea a nivel grupal, organizacional o institucional. Aun cuando coexistan en el mismo territorio y converjan en algunas actividades, las diferencias entre estos son sustanciales y conocerlas y analizarlas desde el Taller de Práctica Integrada II, es fundamental para la enseñanza de la asignatura.

A continuación haremos un breve recorrido por las principales prácticas y servicios comunitarios implementados hoy en el contexto local.

2.1 El servicio comunitario y sus antecedentes

El servicio comunitario existe desde la época de la República Romana, donde sus ciudadanos estaban unidos por derechos legales y cargas imperativas, según refiere Nasser Urbina (2015). Este es un servicio donado o actividad que es realizada por alguien o por un grupo de personas para beneficio del público o de sus instituciones. El mismo puede ser voluntario o impuesto por alguna razón, por ejemplo: como parte de las necesidades de la ciudadanía, en sustitución por ejemplo del servicio militar; por sanciones de justicia penal dictaminada por un juez y en muchos casos para evitar una sanción mayor de tipo económico o de tipo penal; para cumplir los

requisitos de un curso, como el caso del llamado *aprendizaje en servicio*¹, o para cumplir con ciertos requisitos exigidos para la graduación y por exigencia de una escuela o institución que solicitan cierto número de horas de servicio no remunerado² a sus estudiantes.

2.1.1. Desde el punto de vista filantrópico y religioso

Filantropía según Zeller L. (2015) significa amor al prójimo. La etimología de la palabra deriva sus raíces del griego “*Philos o filos*” y “*antropos*”, que se traducen respectivamente como amor y hombre, por lo que la filantropía significa amor a la humanidad. Existen diferentes maneras de practicar la filantropía, ya sea a través de aportar dinero, servicios o tiempo. Siendo el servicio comunitario una forma en que se traduce la filantropía con estos fundamentos. Esto existe desde épocas remotas y no toma en cuenta el contexto en el que se desarrolla, sino que pone énfasis en el servicio donado.

En Argentina, la filantropía, caridad y beneficencia son expresiones utilizadas indistintamente y en estrecha relación con el significado religioso. La caridad es una de ellas. Lopez Narvaja (1917) ya tomaba el término como una virtud que ejerce el hombre empleando sus bienes a favor de los necesitados, llamada esta beneficencia. Entre ellos se consideraba como tales a los fundadores de escuelas, hospicios o asilos como los filantrópicos o caritativos, así como los que contribuyeran al sostenimiento

¹ Incorporado como tal en el año 1997, como proyectos solidarios de las escuelas. Fue promulgado por la ley Nacional art. 32 y 123.

² En EEUU, refiere Nasser Urbina (2015), surge en 1906, propuesto desde el Estado, en México en 1910 y a nivel universitario deben cumplir los estudiantes determinada cantidad de horas, al igual que en Costa Rica desde 1975 y en Venezuela por ejemplo. En Brasil, por ejemplo existe un programa de duración de seis meses.

de esas instituciones. También el hecho de realizar un bien refiere Mayer Arana (1911), completa la filantropía. Cabe destacar en este sentido la creación de sociedades de beneficencia en nuestro país, ligado a la religión católica y el surgimiento del tercer sector a mediados del siglo XX.

Otra característica tiene que ver con la feminización de la filantropía. ¿por qué ese rol central de la mujer?, las interpretaciones de la literatura se centran en dos direcciones, una ligada a la división sexual del trabajo y la otra con respecto a la posición social que ocupan. Autores como Tenti Fanfani (1989) argumentan que la centralidad otorgada a la mujer en las tareas de beneficencia se fundamenta en la relación objetiva de dominación basada en el género, y que se traslada a todo aquello que los hombres y mujeres hacen en virtud de la división del trabajo entre los sexos. Sus argumentos se ven justificados en un orden natural, su posición social, moral, conducta, carácter y sus condiciones racionales o cognitivas. Según dicha visión, la centralidad femenina sería más de elitismo, valorando su riqueza e instrucción derivadas de su pertenencia social. Según Tenti Fanfani, esta posición se reproducirá históricamente en el conjunto de las organizaciones no gubernamentales (ONG) para la atención de los pobres y la estrategia asistencial como modelo de la acción social. Luego, continúa el autor, se fueron modernizando la filantropía y la asistencia social existiendo rupturas y continuidades en la época histórica pasando de la beneficencia a la justicia.

2.1.2. Desde el punto de vista político y de las organizaciones de la sociedad civil.

Desde el punto de vista de las organizaciones de la sociedad civil, observamos acciones voluntarias, centros cívicos y de base como militancia política que ejercen un servicio comunitario en diferentes territorios. Algunos movimientos cívicos son ejercidos por grupos independientes y otros como afiliados a partidos tradicionales, representando idearios bien definidos.

Cabe distinguir, según Javier Meneses Gutierrez (2013) la militancia política de la participación política. Si bien consideramos que hay personas que se dedican exclusivamente a participar, organizar y liderar la participación política, esta también existe en individualidades comunes, al margen de la institución o los partidos. La cual se manifiesta en discursos, opiniones, tomando determinadas posiciones, asistiendo a determinadas actividades o asumiendo posturas que van en la búsqueda de un proyecto determinado. Estas elecciones, si bien pueden ser personales y determinan una forma de ser en el mundo, también pueden ser una forma de hacer política. Por otra parte, cabe destacar que la práctica política partidaria, se vincula a un partido político u organización con determinadas características.

Si bien desde la Sociología existe una amplia gama de definiciones de partido político, se toma como primer aspecto de la misma a la participación política de los actores sociales. Como segundo aspecto, se hace referencia a que los partidos encauzan las demandas de los diversos grupos de la sociedad. Estas demandas se manifiestan, según Giovanni Sartori (2000:226) en tres premisas básicas en su

naturaleza: primero que los partidos políticos no son facciones, segundo que son parte de un todo y tercero que son conductos de expresión.

En nuestro país el Artículo 38° de la Constitución Nacional, según el texto incorporado mediante la reforma constitucional del año 1994, los define como “instituciones fundamentales del sistema democrático”. El Artículo 2° de la Ley Orgánica N.º 23.298 de los partidos políticos, por su parte, les asigna el carácter de “instrumentos necesarios para la formulación y realización de la política nacional” y les otorga el monopolio para la postulación de candidatos a cargos públicos electivos, facultad que conlleva la ineludible obligación de respetar en su accionar interno los principios democráticos.

Los partidos políticos son organizaciones de derecho público no estatal, necesarios para el desenvolvimiento de la democracia representativa y, por lo tanto, instrumentos de gobierno. Cuya institucionalización genera vínculos y efectos jurídicos entre los miembros del partido, entre éstos y el partido en su relación con el cuerpo electoral y con la estructura del Estado, como órganos intermedios entre el cuerpo electoral y los representantes. La Corte Suprema de Justicia de la Nación ha reconocido - ya antes de la reforma de 1994 - que “los partidos políticos, cuya existencia y pluralidad sustenta el Art. 1° de la Constitución, condicionan los aspectos más íntimos de la vida política nacional e incluso, la acción de los poderes gobernantes”; y que “de ellos depende, en gran medida, lo que ha de ser, en los hechos, la democracia del país [...]. Coexisten como fuerzas de cooperación y oposición para el mantenimiento de la vida social, a cuya ordenación concurren participando en la elaboración y cristalización de normas jurídicas e instituciones y que, vinculados al desarrollo y evolución política de la sociedad moderna,

materializan en los niveles del poder las fases de integración y conflicto, convirtiendo las tensiones sociales en normas jurídicas” (Fallos 310:819).

Cabe destacar que en nuestro país existe un sistema democrático multipartidista con dos o tres fuertes partidos políticos o alianzas, y muchos otros pequeños partidos que gozan de representación en el Congreso Nacional. Desde la década de 1990, hay una fuerte tendencia a la descentralización dentro de los partidos nacionales, junto con la creciente relevancia nacional y provincial de los partidos y alianzas. En la última década, como los partidos tradicionales están fragmentados, las nuevas alianzas ocuparon un lugar relevante.

La participación política dentro de los partidos es voluntaria y libre, aunque formal; además tiene intereses políticos orientados a la obtención del poder, ya sea a nivel país o en un nivel micro, por ejemplo, dentro de una Universidad. En este sentido, cuando la dirigencia es representativa de sus afiliados, esta se valida independientemente de que sus dirigentes logren efectivamente esas posiciones de poder.

Para complementar el concepto utilizaremos la definición de Michelle Offerlè (2004), quien plantea que los grupos son partidos cuando están formados en una adhesión formalmente libre y que sus miembros y sus dirigentes están interesados políticamente, orientados hacia la obtención del poder político. Un partido político, continúa Offerlè M. (2004), es una empresa de representación participando en la competencia política con formas legítimas e históricamente variables.

La participación política es una praxis compleja. En lo que podemos concordar es que la participación política a través de la militancia en los partidos aspira a la toma del poder, y esta aspiración será una condición inmanente a ella.

La dimensión social predominante en la participación política pretende lograr una influencia concreta en las decisiones que se toman por parte de un gobierno o de quienes manejan los poderes y los temas que conciernen a los grupos organizados. Con estas características y con al menos un objetivo claro, a este actor social se lo denomina Militante. Él es el vínculo entre las clases dirigentes y la sociedad, y en ese diálogo expresa al pueblo. El militante especifica la relación entre las necesidades y los derechos que las satisfacen; y en tal carácter es el generador de una demanda social organizada. En esa mediación política, la militancia tiene a su cargo la elaboración orgánica de una discusión que permite discernir entre lo deseable y lo posible, entre lo teórico y lo empírico, entre lo ético y lo pragmático, entre las intenciones y los resultados. Son los militantes quienes resignifican lo histórico, dándole continuidad a la experiencia y sentido de futuro a las luchas por la justicia y la libertad. Ellos racionalizan el conflicto social de intereses y con la acción otorgan confianza en los medios para lograr los objetivos con principios éticos. Los militantes, refiere Jauretche E. (2007) son quienes dan vida a las organizaciones políticas partidarias y quienes encarnan la expresión concreta de las políticas partidarias y las llevan adelante en diversos espacios sociales.

Cabe mencionar las ideas expresadas que toman especial importancia para definir el compromiso político y militante: primero, el militante es el vínculo entre las cúpulas dirigentes de las organizaciones partidarias y la sociedad, puesto que ellos en su calidad de actores sociales y a la vez de militantes permiten ser un interlocutor válido y una voz sentida a las demandas e inquietudes que el pueblo plantea respecto a determinadas problemáticas de relevancia social. Segundo, el militante plantea o representa tanto la necesidad como su satisfactor, es decir, deben encauzar el

planteamiento del problema así como su posible solución. Esta segunda tarea podría también verse mermada cuando los militantes de los partidos u organizaciones tienen determinada tendencia respecto a su clase social, sus valores, religión, etc. puesto que ahí sus demandas y propuestas podrían ser cuestionadas por representar intereses minoritarios o personales.

Los partidos políticos son el núcleo vivo orgánico que permite dentro de ciertas sociedades la representación de los sujetos y/o grupos con derechos y deberes dentro de un sistema. Es un espacio de participación que permitirá a las personas manifestar y adherir según sus propios pensamientos a un colectivo social con el que se sientan identificados, y desde ahí plantear determinadas visiones de sociedad. Allí radica la importancia del partido como herramienta de participación dentro de la Democracia. Es el colectivo social y en base a principios y propuestas de cómo debe ser la sociedad que se articulan acciones y posiciones dentro de un determinado territorio, coexistiendo con otras organizaciones, actores sociales e instituciones.

En ese sentido cabe destacar las organizaciones de la sociedad civil (OSC), las cuales; para algunos autores, son un fenómeno de larga data en la Argentina. Según Campetella y Gonzalez Bombal (2000), desde la época colonial y el período de la independencia, existieron instituciones de bien público actuando en distintas áreas (social, cultural y política), principalmente en lo asistencial. Puede decirse que este fenómeno surgió incluso antes de la consolidación del Estado a fines del siglo XVIII.

En el análisis de la trayectoria de la sociedad civil en la Argentina, continúan los autores, pueden distinguirse varias etapas. La primera etapa abarca el período colonial (1810/1860), caracterizado por el surgimiento de organizaciones de asistencia social creadas por miembros prominentes de la sociedad colonial en

beneficio de enfermos y huérfanos principalmente. La segunda etapa comprende el período inmigratorio (1860/1910) donde aparecen las organizaciones de membresía, de ayuda y socorros mutuos y las asociaciones gremiales de impronta anarquista y socialista; que se orientan hacia la defensa de derechos laborales y el mejoramiento de las condiciones de vida en especial de las colectividades extranjeras. La tercera etapa corresponde al período de consolidación del modelo agroexportador y la sustitución de importaciones (1910/1970) en el que se fortalece el empresariado nacional y nacen las organizaciones de defensa de intereses sectoriales, patronales y profesionales. La cuarta es durante el proceso de caída del Estado de Bienestar (1970/1990); con el surgimiento las organizaciones de membresía de base territorial destinadas a la satisfacción de necesidades básicas y sobrevivencia y las organizaciones de promoción social; destacando a partir de mediados de los años 70 las organizaciones de derechos humanos. La última etapa continúa con la globalización (1990 en adelante), surgiendo las organizaciones de apoyo y defensa de derechos de todo tipo, al mismo tiempo que fundaciones empresarias se enmarcan en lo que se ha llamado la responsabilidad social empresaria (PNUD/BID, 1998).

La heterogeneidad de instituciones que se ubican dentro de la denominación de OSC dificulta la clasificación bajo un mismo concepto. Las entidades cumplen roles sumamente diversos en la sociedad y aún no se perciben a sí mismas como copartícipes de un espacio común. De manera que "...no debe inferirse que se trata de un actor único con una sola voz, por el contrario, la propia naturaleza de las asociaciones expresa la diversidad y la multiplicidad de intereses existentes en la sociedad" (Roitter, 2000: 9). Ahora bien, surge el interrogante sobre cómo puede clasificarse este universo tan amplio y diverso. En este sentido algunos autores

relacionan la denominación de las OSC con la noción de tercer sector, el cual remite a una definición relacional donde Estado y mercado constituyen los dos primeros sectores. El tercer sector se origina a partir de las fallas que se dan en estos dos sectores en la asignación de bienes y servicios, según Lavalle (2004).

El tercer sector, entendido como el conjunto de las OSC orientadas hacia el bien común, según destacan Filmus, Arroyo y Estébanez (1997), va emergiendo, abriéndose paso entre el Estado y el mercado, confluyendo en nuevas relaciones entre ellos. Como explica González Bombal, “eso que decimos llamar el ‘tercer sector’ para diferenciarlo del sector estatal y del sector privado tiene algo de uno y de otro, pero es justamente esa peculiar combinación lo que define su naturaleza específica: siendo una actividad sustentada por la iniciativa de los particulares tiene una dimensión pública en la medida en que se emprende como un servicio voluntario a los demás” (González Bombal, 1995: 65).

En la Argentina, el tercer sector recibe diferentes definiciones: entidades de bien público, organizaciones benéficas, organizaciones no gubernamentales (ONG), organizaciones sociales, organizaciones de la sociedad civil, entidades intermedias, organizaciones del tercer sector, organizaciones comunitarias.

A nivel mundial sucede algo similar, en la tradición anglosajona aparecen expresiones como sector voluntario, sector sin fines de lucro o sector independiente; en Europa emerge el término de economía social; y en varios países de Latinoamérica nos encontramos con designaciones tales como sector de la economía solidaria y sector de las organizaciones no gubernamentales (Roitter, 2000). En términos de Filmus, Arroyo y Estébanez, “esta heterogénea y amplia situación muestra tanto las particularidades del nuevo modelo de organización social como sus

debilidades” (Filmus y Estébanez, 1997:24). Aun cuando aparece como un sector relacionado con múltiples aspectos de la vida social, se trata de presentar a continuación los atributos que comparten estas organizaciones. Como señala Salamon, a pesar de las diferencias, “...se trata de organizaciones que operan por fuera del aparato estatal, (...) y a las que los ciudadanos son libres de asociarse o no en la persecución de objetivos comunes” (Salamon, 2000: 7). Se toma una serie de rasgos para definir a las entidades que forman parte del sector, siguiendo los criterios establecidos por Salamon y Anheiner (1992, en Campetella, G. Bombal y Roitter, 2000:16) se caracterizan por ser: estructuradas, donde supone la presencia de cierto grado de formalidad y de permanencia en el tiempo, aunque no es indispensable que las organizaciones cuenten con personería jurídica. Otra característica es que son privadas, es decir formalmente separadas del Estado, aunque está contemplada la posibilidad de que reciban fondos públicos y/o que funcionarios del Estado formen parte de su directorio. También se caracterizan por ser autogobernadas y voluntarias, con la capacidad de manejar sus propias actividades, de elegir sus autoridades y de libre afiliación. A ello podrían agregarse otros criterios, como que no son religiosas en tanto iglesias y congregaciones dedicadas a la práctica y difusión de un credo, aunque puede tratarse de organizaciones vinculadas o promovidas por iglesias. Tampoco son partidarias, es decir que no están destinadas a imponer una idea política, a sus candidatos o a alcanzar el poder del Estado, aunque no se excluyen organizaciones promovidas por los partidos políticos (PNUD/BID, 1998: 24). Por último, otra de las características está centrada en sus valores sociales que procuran tanto la satisfacción de necesidades sociales básicas como la promoción de valores y

actitudes dirigidas al cambio social y basadas en criterios de equidad, solidaridad y democracia (Filmus, Arroyo y Estébanez, 1997: 27).

Por último cabe destacar que las organizaciones de la sociedad civil en la Argentina pueden caracterizarse mayoritariamente como dotadas de recursos inestables; baja profesionalización, alta rotatividad y una institucionalidad precaria.

Analizar las OSC en interacción con las otras esferas mencionadas, como el Estado principalmente, nos permite comprender su real funcionamiento e importancia en diferentes procesos políticos ligados a la implementación de políticas públicas y a su imbricación con procesos de orden macro social como, por ejemplo, los cambios operados en el mercado de trabajo.

2.1.3. Desde el punto de vista jurídico

Desde un análisis histórico, los orígenes del trabajo comunitario surgen como alternativa a reducir la superpoblación carcelaria en Inglaterra que se vio incrementada como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial. Beccaria (1988) sostiene que de esta forma también se pasó a la humanización de las penas y no solo como un castigo. Cabe destacar que también en Francia se comenzó a aplicar en delitos menores, en los años 80 en su nuevo Código Penal.

Por otra parte, los programas de servicio comunitario comenzaron a aplicarse en Estados Unidos con mujeres que cometían infracciones de tránsito en 1966. Según refiere Van Ness (1986), los legisladores consideraron, al igual que en otros países, que solucionarían el problema de la superpoblación carcelaria teniendo en cuenta a las personas que cometieran delitos no violentos, brindándoles la posibilidad de

realizar servicios comunitarios o hacer una reparación a sus víctimas en lugar del encarcelamiento. En otros países como en el Reino Unido a principios de los 70', el servicio comunitario creció como parte del sistema de libertad condicional.

Ahora bien, en nuestro país y desde la mirada de la Ley Carlos Montenegro en la ejecución penal el servicio comunitario se lo define como una fase más del proceso penal, desde una mirada integral; en la que se busca dar cumplimiento a las disposiciones de la sentencia que condena a la pena privativa de la libertad, sin olvidar el respeto a los derechos fundamentales de los sujetos sentenciados. El servicio comunitario puede ser una sanción reparadora que vincule la naturaleza del servicio con el delito a ser sancionado, una sanción positiva que despierte en la persona la responsabilidad de sus actos y que puede reducir la carga del sistema carcelario, según Walgrave (1992). El servicio comunitario según establece la Ley³ en nuestro país, brinda la posibilidad a la persona que cometió un delito, de reparar de un modo constructivo los daños causados, por ejemplo, realizando este tipo de tareas comunitarias en organizaciones gubernamentales y sin fines de lucro. El énfasis no está puesto en el castigo ni en la rehabilitación, sino que tiene que ver con su responsabilidad, en sus fortalezas más que en sus debilidades, en su capacidad de ser responsable; no en su vulnerabilidad frente a factores sociales y psicológicos, sino en su capacidad de elección. Esto diferencia una respuesta rehabilitadora de una restaurativa de servicio comunitario.

³ Según establece la ley 24660, art 35 del CPP “*el juez de ejecución o juez competente, a pedido o con el consentimiento del condenado, podrá disponer la ejecución de la pena mediante la prisión discontinua y semidetención*”. Además, el artículo 50 de la LEP, también con el consentimiento del condenado, permite que se sustituya la prisión discontinua o la semidetención por la realización de tareas comunitarias no remuneradas si se dan dos de los supuestos previstos por el referido artículo 35 –cuando la pena no sea mayor a seis meses de efectivo cumplimiento al momento de la sentencia definitiva o en el caso de que se convierta la pena de multa en prisión, según lo establecido por el art. 21, párrafo 2° del C.P.-. Al respecto, el referido art. 50 de la ley 24.660 es claro al establecer que se computarán seis horas de trabajo para la comunidad por un día de prisión.

En este sentido cabe destacar el nuevo paradigma de justicia restaurativa en sus procesos posibles. Según Nils C. (2003), la justicia penal plantea una mirada diferente puesta en el delito y no en los delincuentes. Los programas de justicia restauradora habilitan tanto a la víctima como al infractor y a los miembros afectados de la comunidad, que estén directamente involucrados, junto al Estado, a dar una respuesta frente al delito. Siendo este un modo diferente de pensar sobre el delito y sus consecuencias continúa la autora, buscando la integración de la víctima y el ofensor a la comunidad, reduciendo las posibilidades de un daño profundo a partir de la prevención, lo cual requiere un esfuerzo cooperativo entre comunidad y el Estado⁴.

2.1.4. Desde el punto de vista educativo: El aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio promueve una educación para la ciudadanía, según refieren Gonzalez y Montes (2008), desde la práctica participativa y el aporte solidario al desarrollo local, a través de proyectos, se ponen en marcha los conocimientos del aula y al mismo tiempo se forman valores de solidaridad y participación democrática, no solo desde la teoría sino desde la acción. Estos fortalecen la calidad educativa, educan para la ciudadanía, permiten articular redes entre la escuela y organizaciones de la comunidad. Las prácticas de aprendizaje-servicio refiere Tapia M. (2008) “se caracterizan por el protagonismo de los y las estudiantes en el planeamiento, desarrollo y evaluación de proyectos de intervención comunitaria con intencionalidad solidaria, orientado a colaborar eficazmente con la propia población destinataria o más bien coprotagonista del proyecto; en la solución

⁴ Quien se encarga a través de sus organismos como el Patronato de Liberados de las tareas de control, asistencia y tratamiento de las personas en conflicto con la ley penal.

de problemáticas comunitarias concretas. Los proyectos de aprendizaje-servicio se distinguen especialmente por la vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículo. Si bien no todos los protagonistas de este tipo de experiencias las denominan “aprendizaje-servicio”, el consenso académico internacional en torno a esta conceptualización está suficientemente desarrollado tanto en América Latina, como en Europa, Estados Unidos, África y Asia, y especialmente en los últimos 40 años se ha desarrollado una frondosa bibliografía y líneas de investigación específicas en torno a este concepto” (Tapia M. N., 2008:5).

Cabe destacar que desde 1997 en nuestro país, diferentes escuelas han presentado experiencias solidarias, en el marco del primer seminario internacional de “Escuela y Comunidad”, reconociendo y valorando las experiencias de estudiantes y docentes, promoviendo iniciativas solidarias intencionadamente educativas. La propuesta pedagógica de aprendizaje- servicio parte de la solidaridad y participación ciudadanía activa, además puede ser innovadora en aprender contenidos, competencias y actitudes. Las prácticas educativas solidarias que tienen lugar en la Educación Superior argentina se desarrollan, según refieren Gonzalez y Montes (2008), a partir de marcos teóricos y metodológicos muy variados, y ”se encuadran en marcos institucionales muy diversos: desde los programas de extensión a las prácticas pre profesionales, en los ámbitos del voluntariado como entre los requisitos obligatorios para la aprobación de una materia; surgen por iniciativa de docentes o de estudiantes; como parte de “la militancia” de los Centros de Estudiantes, o como expresión de programas de Responsabilidad Social Universitaria propuestos por las autoridades; pueden nacer por demandas de la comunidad o propuestas desde los

claustros; se pueden desarrollar desde una sola cátedra, en toda una Facultad o articular esfuerzos de diversas Facultades” (Gonzalez y Montes: 2008: 6).

2.2. Las prácticas socio-comunitarias en la UNMDP

Las Prácticas Socio-comunitarias en la UNMDP se pautaron según la Ordenanza N.º 1747, promulgada en el año 2011, como instancias de conceptualización previas a la intervención, una intervención comunitaria como tal y su evaluación fehaciente e implican el desarrollo de proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas sociales, del medio ambiente, económicos productivos u otros que comprometan a la sociedad en su conjunto con especial énfasis en los actores más vulnerables de la comunidades. Se pautaron en la UNMDP como instancias de conceptualización previas a la intervención comunitaria como tal y su evaluación fehaciente. Esto supone, necesariamente abordajes multidisciplinarios, interdisciplinarios y la cooperación entre diversos actores u instituciones, constituyéndose en verdaderas comunidades de aprendizaje. Existen antecedentes de inclusión curricular a nivel universitario de este tipo de prácticas como lo es en La Universidad Nacional de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Rio Cuarto.

Podemos observar que las prácticas socioeducativas en la UNMDP se diferencian del aprendizaje-servicio por poner énfasis en la comprensión y resolución de problemas sociales. En cambio, el aprendizaje-servicio pone mayor énfasis en la práctica educativa como solidaria principalmente, y es la que predomina desde el punto de vista educativo en muchos países europeos, avanzando Latinoamérica en otro tipo de prácticas comunitarias desde la corriente socio-histórica crítica. También

podemos diferenciarla de las prácticas filantrópicas o religiosas que no requieren conocimientos educativos específicos para su realización, sino de la voluntad individual e independiente del contexto, forma que ha existido desde tiempos remotos. Por último, también se distancia desde el punto de vista de la ley de ejecución penal en nuestro país, siendo las tareas comunitarias impuestas como forma de reparación del daño, y sustitución de la pena o multa. Si bien antes era implementada como forma de castigo, hoy en día se hace más hincapié en el nuevo paradigma de la justicia restaurativa.

Las prácticas socio educativas en la UNMDP son una propuesta educativa que se constituye como una de las formas a través de las cuales la Universidad hace realidad su misión social, poniendo al servicio de la sociedad los saberes que produce y enseña permitiendo fomentar la colaboración entre Universidad y Comunidad.

2.2.1. Las prácticas en la Lic. en Trabajo Social de la UNMDP

Según el Documento de Cátedra N.º I del 2013 de la asignatura Taller de Práctica Integrada Proyecto Polar, Facultad de Ciencias de Salud y Trabajo Social, en el año 1984, un año después de la creación de la carrera⁵ y como eje vertebrador el proceso metodológico de intervención, se introduce la idea de trabajo en campo en un espacio barrial, con énfasis, en el proceso metodológico de intervención. A partir del año 1995 se estableció por consenso formal entre las Unidades de Práctica II, III y IV, funcionar como cátedras paralelas (Comisiones de Proyecto) denominándose

⁵ La creación de la carrera se aprueba en el año 1983, por Decreto N° 3000 de la Presidencia de la Nación

Proyectos “Parques”, “Polar” y “Batan” en correspondencia con los espacios barriales donde cada comisión realiza el trabajo de campo. Estos Proyectos establecieron como organización interna, responsabilizarse del proceso de formación del estudiante adoptando una modalidad integrada. La evaluación se realiza según el año que cursa el estudiante (2do. 3er. o 4to año) y está a cargo de cada equipo cátedra. El estudiante al ingresar a 2º año, dispone de cupos en un proyecto, donde iniciará un recorrido en el cual permanecerá a lo largo de tres años, focalizando su formación en intervenciones colectivo-grupales. A través de procedimientos de conocimiento y acción, el estudiante, procesa el flujo constante de insumos de las restantes asignaturas que componen la malla curricular. En el año 2006, se modificó la denominación de las asignaturas Unidad de Práctica II, III y IV por la de Taller de Práctica Integrada Nivel I, II y III, sin que se produjeran cambios sustanciales en su funcionamiento interno.

2.2.2. Datos de la asignatura: Taller de Práctica Integrada II

El actual plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, vigente desde 1983, presenta una estructura curricular que prevé su cursada en cinco niveles, con una carga horaria total de 3945 horas, distribuidas en distintas instancias. Para el desarrollo de los contenidos están previstas distintas instancias: asignaturas, seminarios y prácticas preprofesionales, entre estas últimas y a excepción de 1º año (Taller de Práctica – Introducción) y 5to. año (Práctica Institucional de Formación Profesional), tienen su ámbito de realización en los

Talleres de Práctica Integrada (TPI), ya sea que se trate de Batán, Parques o Polar. Los TPI se destacan por proporcionar al estudiante un espacio de inserción, gradual y progresivo en una realidad barrial, atendiendo necesidades y demandas en un territorio o comunidad específica. Se trata de un espacio donde se procura que el estudiante, a través de sucesivas aproximaciones, analice críticamente cuáles son los fundamentos teóricos del Trabajo Social y reflexione sobre las estrategias de intervención profesional, entendiendo que su práctica, es una. Los TPI se destacan por proporcionar al estudiante un espacio de inserción, gradual y progresivo en una realidad barrial, atendiendo necesidades y demandas en un territorio o comunidad específica. Se trata de un espacio donde se procura que el estudiante, a través de sucesivas aproximaciones, analice críticamente cuáles son los fundamentos teóricos del Trabajo Social y reflexione sobre las estrategias de intervención profesional, entendiendo que su práctica, es una práctica social especializada y legitimada con claras imbricaciones políticas.

Estas prácticas, se encuentran planificadas institucionalmente en forma integrada con los contenidos curriculares, su carácter es secuencial y en ellas los estudiantes se valen de los conocimientos que van adquiriendo durante la formación de grado para llevar adelante su actuación preprofesional a partir de la implementación de proyectos barriales, que aunque sea en ínfimo grado y embrionariamente, se relacionan con procesos que apuntan a mejorar la calidad de vida de los sectores con los cuales se trabaja.

Durante la formación profesional, resulta indispensable promover la capacidad de aprender el movimiento contradictorio de la realidad, definiendo respuestas teórico-prácticas sólidas; habida cuenta de que la profesión se inserta en el proceso de

reproducción de las relaciones sociales, la autora Margarita Rozas Pagaza (2001), analiza al Trabajo Social como parte de la reproducción de las relaciones sociales y como tal no está separado de las implicancias sociohistóricas en las que se desarrollan los procesos de acumulación capitalista, y lo está menos aún de los mecanismos, dispositivos, decisiones y reglas de juego que se imprimen respecto a la toma de decisiones que hacen a la institucionalidad del Estado y de los estilos de dominación que se conforman en atención a la cuestión social.

Esto supone la revisión constante respecto a los marcos referenciales que hacen posible una apropiada lectura de la realidad, exploración imprescindible para la comprensión de las mediaciones que componen la sociedad. La categoría mediación, según Lukacs (1978) es utilizada no como práctica de solución de conflictos, sino como categoría ontológica, como un modo de ser de la realidad, ya que lo real es constitutivo y constituyente de mediaciones. Estas se localizan en el ámbito de lo particular. Lo particular es campo entero de mediaciones. Las mediaciones hacen parte de lo real, entretienen la realidad, por lo tanto al descubrirlas en su articulación podemos captar la naturaleza, el sentido, la dirección, la apariencia y la esencia de los procesos sociales históricamente constituidos. Visto que en tanto profesión nos configuramos como una de las modalidades de enfrentamiento a las manifestaciones de la cuestión social, para lo cual resulta indispensable una rigurosa comprensión de lo social.

En este contexto, las prácticas preprofesionales, en tanto dispositivos pedagógicos vertebradores, proporcionan “insumos teóricos”, que en las instancias de taller buscan articular los elementos del campo con actividades teóricas de reflexión y problematización, mediante una participación activa de todos los actores (docentes,

estudiantes y vecinos), procurando desarrollar autonomía y capacidad crítica. Al respecto se considera que la conceptualización de los problemas con los cuales se trabaja permitirá a su vez repensar las preguntas y respuestas más pertinentes frente a la dinámica de los procesos sociales contemporáneos, otorgando solidez teórica y habilitando para una intervención argumentada, aportando a la vez las herramientas más convenientes para encarar procesos investigativos. Subrayándose que estos fundamentos no operan independientemente de las dimensiones ético-políticas y operativo-instrumentales, sino que coexisten en el proceso de intervención profesional, y referencian a las profundas transformaciones de nuestras sociedades que refractan en las profesiones. Estas se reconfiguran generando respuestas a los mismos procesos sociales. “En este sentido podemos señalar que en este momento histórico mientras se producen modificaciones objetivas en distintos aspectos que hacen a la intervención profesional, se visualiza la necesidad de llevar adelante reflexiones que permitan entender el contexto y las implicancias que el mismo tiene en relación a la profesión”. (Cavalleri, 2010:30).

Cabe destacar a Ruth Parola (2001), que en su Ponencia presentada al XVII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social en Lima, Perú, establecía que hay una relación de mediación insoslayable entre la práctica profesional y un modo de comprender lo social. Esta forma de comprender lo social está conformada por lo menos por cuatro dimensiones distintas pero relacionadas:

- Los cambios en el escenario social originados por la cuestión social.
- Los diversos aportes de la Teoría Social.
- El enfoque epistemológico elegido.

- El posicionamiento ético - político asumido.

De allí que la práctica no puede ser “una reproducción lineal de acciones” (Margarita Rozas Pagaza, 1999); sino que estamos poniendo el acento en el carácter de búsqueda e interrogación que ésta tiene y que lleva permanentemente a tomar posicionamientos y decisiones para poder responder a los procesos de cambio existentes, en una permanente resignificación crítica de las propias tradiciones teóricas, metodológicas y ético – políticas.

Teniendo en cuenta los fundamentos sobre la génesis de la profesión y su legitimación frente a la sociedad y el Estado, cabe mencionar que existen dos tesis al respecto planteadas por Montaña C. (1999). La primera tesis vinculada a la perspectiva evolucionista-particularista (endogeneista) que entiende que la legitimidad del Trabajo Social radica en la especificidad de su práctica, una forma de ayuda profesionalizada, sin tener en cuenta el contexto. Por otra parte, la segunda tesis que sostiene el autor, en oposición a la anterior mantiene una visión de totalidad, desde la perspectiva histórico-crítica, que parte de un Trabajo Social legitimado oficialmente por el papel que cumple para el estado capitalista (y para el orden burgués) el cual es su principal empleador. Aquí se ve al Trabajo Social ocupando un lugar en la división sociotécnica del trabajo, dentro de un proyecto económico hegemónico y desempeñando funciones de control del conflicto social. Esto brinda a la vez un lugar estratégico para el profesional que puede ejercer su rol a favor de los derechos y emancipación de la comunidad y población con la que trabaja o de los intereses de sus empleadores.

En este sentido cabe destacar que desde la cátedra se adhiere a una perspectiva crítica del Trabajo Social, la cual plantea como aspectos centrales según Montaña C.

(1999): romper con una perspectiva parcializada de la realidad, tales como la positivista o el pensamiento postmoderno; articulación teoría-práctica, romper con moldes rígidos; metodologistas y aprioristas, superar el horizonte de la interpretación de la realidad no solo en experiencias micro locales, superar el agotamiento de respuestas profesionales a situaciones emergentes e inmediatas. Para ello, el autor propone pensar al Trabajo Social, las políticas sociales, el Estado y la sociedad civil, así como los fenómenos singulares que enfrenta la práctica comunitaria a partir de la dinámica social, desde una perspectiva crítica, de totalidad y transformación social, politizando la práctica profesional en sus diferentes espacios de actuación, manteniendo un compromiso de clase y con la emancipación política y humana.

Por último, cabe destacar que el Trabajador Social en su actuación comunitaria debe contribuir a las transformaciones de las actuales estructuras de poder, elaborando estrategias de acción profesional que excedan las tradicionales. Para ello es indispensable reconocer que “en los proyectos societarios (...) hay necesariamente una dimensión política, que envuelve relaciones de poder. Esta dimensión no puede ser directamente identificada con el posicionamiento partidario (..)” (Netto, 2003:273). Por lo tanto, es necesario que en la práctica preprofesional comunitaria no se releguen aspectos políticos presentes en el territorio, y que se necesitan evaluar relaciones de fuerza, identificar adversarios, establecer alianzas profesionales y comprender el impacto de la intervención.

2.2.3. Prácticas estudiantiles: ¿Trabajo Social comunitario o territorial?

Resulta esencial distinguir entre un Trabajo Social Comunitario y un Trabajo Social Territorial, ya que estas mantienen diferencias ideológicas, históricas y algunas complementariedades desde donde se plantea la práctica preprofesional en la asignatura.

El Trabajo Social, como toda práctica social, refiere Aquin N. (2002), está conformado por una situación macro social estructurante y que implica una intervención comunitaria desde la profesión para transformar cierto aspecto de la realidad social. Teniendo como eje vertebrador los derechos sociales de la ciudadanía y dentro de un enclave territorial determinado. Según Carballada A. (2003), la intervención comunitaria se relaciona con una serie de elementos integradores, organizadores y simbólicos que pueden servir en función de la reconstrucción de las identidades en el escenario micro social. Esto implica una modalidad de intervención particular a partir de la elaboración de dispositivos, cuyo horizonte se relaciona con la integración, la organización barrial y la identidad.

Por su parte Manzanal (2007), hace referencia a la realidad no como un recorte fragmentario de problemáticas deshistorizadas y naturalizadas de las estructuras que la contienen, sino que explica la práctica en Trabajo Social inscripta en espacios concretos y singulares en donde conjugan múltiples determinaciones y manifestaciones de la cuestión social, entendiendo que “el territorio sintetiza en sus aspectos más invisibles, abstractos y profundos relaciones de poder material y simbólico. Pero además (...) se caracteriza por: a) un espacio producido socialmente, sea por medio de prácticas espaciales (espacio vivido), formas de representación,

mapas, figuras (espacio representado) o a través de símbolos, ideas o conceptos (espacio simbólico); b) un espacio concreto (zona, área, horizontalidades) y abstracto (redes, tramas, verticalidades) c) un espacio “banal”, el espacio de todos que conjuga un área o zona definida donde la gente vive y trabaja con un espacio virtual, compuesto por las redes y tramas que operan en el mismo; d) un espacio delimitado, que contiene un límite y también una alteridad: la diferencia entre “nosotros” y los “otros” (límites que pueden identificarse sea por razones identificatorias, administrativas, políticas y/o físico-ambiental)”. (Manzanal, 2007:17)

También el territorio, según refiere Carballeda A. (2003), queda comprendido desde un lugar, cartografía, espacio o coordenada donde es algo contado, narrado. De ahí se propone pensar la territorialidad como una construcción discursiva y a partir de la otredad. El territorio lo define como un punto de intersección entre el espacio y el lugar. El autor cita a Michel de Certeau que define el *lugar* como una configuración instantánea de posiciones y al *espacio* como el entrecruzamiento de movi­lidades transitado. Allí, el lazo social genera dialogo y cohesión entre ambos. También la idea de territorio puede ser entendido como una especie de relato cartográfico, donde la acción se despliega a través de lazos sociales que lo articulan y cargan de sentido.

Con respecto al concepto de comunidad, propuesto por Marchioni (2002) y acorde al posicionamiento ético-político que propone la cátedra en un territorio particular en el que se realiza la práctica preprofesional, es definida como el conjunto de personas con ciertos lazos e intereses en común, construidos a partir de experiencias compartidas, que habitan en un territorio contiguo. Aunque esto no significa necesariamente un espacio físico delimitado geográficamente, sino compuesto por

diferentes elementos de un sistema social: políticos, económicos, religiosos, culturales, ideológicos, etc. Siguiendo a Aquin N (2002), se plantea un tipo de intervención comunitaria en donde la sociedad civil y sus distintas formas organizativas tiene una gran capacidad de realizar la equidad como forma histórica de la política social, impulsar la solidaridad, cooperación cívica y expresiones de la ciudadanía. Esta descentralización y participación de los ciudadanos es una potencialidad para tomar la palabra, para ser político y construir el espacio público, continúa la autora. Cabe destacar en este sentido también a Netto P. (2002) quien define *comunidad* como el conjunto de personas que viven en un lugar determinado que podemos ubicar, dentro de un mapa y que tienen cosas en común, tales como: una historia, conocimientos, tradiciones, costumbres, intereses, pertenencia e instituciones propias (clubes, sociedades de fomento, etc.) y grupos más pequeños como la familia. Los miembros de una comunidad tienen entre sí relaciones distintas a las que tienen con otras personas ajenas a esa comunidad. El tema de la territorialidad, destaca P. Netto, adquiere un espacio importante en el debate de la comunidad como área de intervención, y remite a cierto acople de la idea de barrio, continúa el autor. La idea de trabajo heredada y sostenida desde la antropología, lleva a la “guetthización”. Nos lleva al estereotipo de comunidad autosuficiente, de límites definidos, donde la totalidad de las funciones desarrolladas en la cotidianeidad, según refiere, encuentran la posibilidad de concreción en el ámbito local.

Hasta hace aproximadamente 30 años, refiere Netto P. (2002), el proceso de pre industrialización de la Argentina de las décadas del 40’ y 50’ había dado lugar a la conformación de territorialidades vinculadas a áreas de trabajo que respondían a lo anteriormente descrito. Desde mediados de los 70, con la transformación del

modelo de acumulación, esta lógica de habitabilidad y por consiguiente la de definición de determinadas identidades vinculadas a la micro territorialidad se modificaron. Hoy el territorio encierra lógicas, fracturas y heterogeneidades que determinan conflictos y confrontaciones en su interior, por ejemplo, se visualizan liderazgos de partidos políticos de perfil clientelar, desarticulación de organizaciones de base, escasa solidez de las organizaciones, potenciando gestiones individuales y desestimando las gestiones colectivas.

Desde el punto de vista de los autores analizados con respecto a los conceptos de comunidad y territorio, podemos afirmar que dentro de un territorio pueden coexistir diferentes comunidades. También si observamos la transformación histórica que plantea Netto en nuestro país, las identidades vinculadas a la micro territorialidad se modifican, potenciando lo individual sobre lo colectivo, por lo tanto, desde la asignatura se adhiere al concepto de territorialidad, más que al concepto de comunidad. Siendo este último como un ideal al que llegar desde intervención profesional, a partir de la elaboración de dispositivos, cuyo horizonte se relaciona con la integración, la organización barrial y la identidad y como plantea Carballada (2003), también desde la historia, valores compartidos, lazos, intereses, etc.

2.3. El trabajo comunitario

Este término se utiliza en referencia al trabajo u empleo que ejerce una persona en relación a lo comunitario, de acuerdo a los objetivos de la institución u organización que lo contrate. Aunque también se utiliza como sinónimo de una actividad impuesta como es el caso del servicio comunitario, desde el punto de vista jurídico y como medio de sustitución de una pena.

3. La didáctica en la Educación Superior

“ Enseñar no es transferir conocimiento, es crear la posibilidad de producirlo ”

P. Freire , (2004).

En la actualidad, enseñar se hace cada vez más complejo y aprender se ha convertido en una experiencia mucho más desafiante para los alumnos. Por otro lado, cada nivel educativo tiene su propia especificidad. Uno de los componentes esenciales que permite que la enseñanza superior pueda lograr su cometido, es una Didáctica que posibilite el aprendizaje de los estudiantes, en su mayoría adultos, con sus conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a sus proyectos personales y profesionales.

Aunque existen distintos enfoques y propuestas didácticas, hay ciertos planteamientos que parecen más acordes con las exigencias que se plantean actualmente a las instituciones de educación superior en todo el mundo. El modelo de Educación Superior, Didáctica y Prácticas Pedagógicas Europeo constituye un referente importante para poner en marcha procesos de reforma y cambio en sus modelos de enseñanza superior (Escudero Muñoz, 2006; Rué, 2007). La difusión de un enfoque basado en competencias, refuerza ideas tales como: la necesidad de introducir mayor flexibilidad en el currículum, la transferencia de créditos ligada a una mayor movilidad internacional de los alumnos, reducir el tiempo que duran los programas de licenciatura o pregrado, disminuir el número de horas-clase presenciales y reconocer con valor crediticio las horas que el alumno destina a actividades de estudio independiente (trabajo de investigación, consulta en bibliotecas y bases de datos, prácticas profesionales, etc.), es decir que actualmente

el concepto de Didáctica sobrepasa los significados etimológicos relativos al arte de enseñar.

En general, también las prácticas socio- comunitarias tienen que ver con una propuesta de la Universidad actual en el aprendizaje de los alumnos, respondiendo a la vez a las demandas de la sociedad, desde un abordaje interdisciplinario y multisectorial, tal como hemos desarrollado anteriormente y promoviendo de esta forma su misión social.

Una conceptualización más amplia rebasa lo artístico e integra otras visiones y perspectivas muy importantes como la teórica, la tecnológica y la práctica. Todas ellas configuran el nuevo marco de la Didáctica. El alumno que antes era sujeto receptor y destinatario de la acción docente ahora es el protagonista, los docentes representan el papel de mediadores, las estrategias se han convertido en puntos de reflexión y diseño para desempeñar un papel clave en todo el proceso y están vinculadas con los medios, recursos y contextos (Sevillano, 2004).

3.1. Propuesta Pedagógica de la asignatura Taller de Práctica Integrada II

Para organizar los contenidos, se apela a una modalidad de organización cruzada en la que se interrelacionan el *Eje Pedagógico* (proceso de aprendizaje) y el *Eje Operativo* (trabajo de campo). La formación profesional del Trabajo Social desde el punto de vista comunitario, contempla *tres dimensiones inherentes e indisolubles* entre sí: a) una dimensión teórico-metodológica, puesto que la profesión, y su intervención decurrente se encuentra sustentada en una determinada concepción de mundo, de hombre y de sociedad, a partir de la cual se analiza la realidad social y se

fundamenta una cierta práctica profesional, b) una dimensión operativo-instrumental, es decir, a través de determinados instrumentos y técnicas se operativizan los fundamentos teórico-metodológicos, c) una dimensión ético-política, pues, las dimensiones antes mencionadas contienen determinados valores que, justamente, guían y orientan la intervención profesional y, por lo tanto, le otorgan una direccionalidad a la profesión. Siendo el principal propósito de las prácticas preprofesionales adentrar a los estudiantes en el futuro trabajo profesional. Estas actividades son prioridad de la asignatura y el desarrollo de las mismas requiere de un proceso de conocimiento del barrio y de su dinámica, de sus instituciones y organizaciones, de sus referentes, vecinos en general y de la interacción permanente con los mismos, promoviendo dispositivos de prevención, orientación y promoción social.

Esto supone:

- Problematizar el modo de leer, de interpretar, de relacionarse con el ser social; una relación entre sujeto cognoscente –que busca comprender esa sociedad- y el objeto investigado según refiere Iamamoto M. (2006). Se imbrica a la manera de explicar esa sociedad y los fenómenos particulares que la constituyen: categorías de contradicción, totalidad e historicidad para examinar los procesos sociales (dimensión teórico-metodológica),
- Trabajar con la idea de *praxis* definiéndola, según Paulo Freire (1975) como el proceso de reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Se entiende la reflexión y la acción como par insoluble y constitutivo de la misma, por lo tanto de unidad imprescindible. La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la *praxis*, transformándola en

activismo o un subjetivismo; siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad. La tensión entre este par dialéctico es una cuestión que constantemente se repite en toda práctica social.

- Asimismo, el *cómo hacer* y el *qué hacer* implican necesariamente comprender el *para qué hacer*. Por lo tanto, la dimensión *operativo-instrumental* nos conduce a repensar la *instrumentalidad* del trabajo profesional y no tan sólo el conjunto de técnicas e instrumentos que son operacionalizados en una situación determinada. De este modo, la categoría de instrumentalidad nos permite unir la dimensión teórico-metodológica y operativa-instrumental pues, a partir de los análisis de coyuntura, formas particulares en que se expresan las manifestaciones de la cuestión social en un determinado contexto, es posible establecer determinadas estrategias de intervención. Así, pensar la práctica preprofesional, implica reconocer la posibilidad de tomar decisiones conscientes y reflexivas en torno a las alternativas con las que se cuenta para desarrollar el trabajo tales como observación, entrevista, visitas domiciliarias, la naturaleza ontológica de las técnicas e instrumentos de intervención profesional (dimensión operativo-instrumental) según refieren Basta y Parra (2006) , y
- La forma en que se materializa el plan de estudios vigente y cómo éste se vincula con el proyecto político institucional, también aparece vinculado a proyectos macro sociales (de manera o no consciente), donde las condiciones socio ocupacionales de los colegas (también vulneradas) no son un dato menor. En la posibilidad de articular con otros colectivos profesionales, resulta nodal el entendimiento y reconocimiento de la *libertad* como valor

central, de ahí su compromiso con la autonomía, la emancipación y la plena expansión de los individuos sociales (Netto, P. 2003). A título de muestra se menciona: la organización del colectivo profesional, los vínculos con otros colectivos y proyectos profesionales y societarios (dimensión ético-política).

Desde el enfoque crítico al que adhiere la cátedra, se engloba un conjunto de enfoques que surgen como respuesta a las tradiciones positivista e interpretativa, pretendiendo superar el reduccionismo de la primera y conservadurismo de la segunda. Se concibe a la *educación* como un proceso histórico e ideológico y se subraya no sólo la comprensión práctica del hecho educativo, sino que se intenta transformar la práctica educativa para lograr racionalidad y justicia social. El paradigma crítico presupone la existencia de una *comunidad crítica*, cuyos miembros desempeñan un activo rol en la concepción y desarrollo del trabajo investigativo. Esta comunidad debe enfrentar la labor investigativa con un componente de autosuperación. Este paradigma introduce la ideología de forma explícita. Sus principios ideológicos apuntan a la transformación de las relaciones sociales. Hace énfasis en la relación de la ciencia con la sociedad, cuestionando la supuesta neutralidad de la ciencia y de la investigación. La investigación tiene un carácter emancipativo y transformador. A diferencia del enfoque interpretativo, añade un componente ideológico con el fin de no sólo describir y comprender la realidad, sino de transformarla. En su concepción la ciencia no sólo no es neutral, sino que su función fundamental es la de transformar la sociedad. En este paradigma, la validez se relaciona con la capacidad para dirigir la transformación educativa de acuerdo con las necesidades más apremiantes en el momento de desarrollarse la investigación.

Las investigaciones realizadas según el paradigma crítico tienen como objetivo analizar las transformaciones sociales y ofrecer respuesta a los problemas derivados de estos con acciones concretas, que involucren a la comunidad en cuestión. Su finalidad última es la de transformar la realidad, mejorando el nivel de vida de las personas inmersas en esa realidad.

Estas investigaciones se rigen por los principios siguientes: a) conocer y comprender la realidad como praxis, b) unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores, c) utilizar el conocimiento para liberar al hombre, d) implicar a los docentes en la solución de sus problemas a partir de la autorreflexión, e) este paradigma tiene en cuenta el rol de la subjetividad, pero la entiende como crítica, es decir, que reconoce el saber de los sujetos; pero reconoce también que estos pueden tener una falsa conciencia de la realidad social.

En conclusión, la concepción adecuada de la finalidad educativa, debe propiciar el perfeccionamiento de la teoría pedagógica y además debe proporcionar vías para mejorar la práctica cotidiana. La dificultad para realizar generalizaciones no implica a que renuncie al establecimiento de principios y leyes, sino que se los valore en su justa medida y en el papel que pueden desempeñar en la investigación, determinando las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos. En este sentido es importante además de reconocer el valor de los métodos teóricos en las investigaciones en educación, utilizarlos adecuadamente y sin aislarlos artificialmente de los métodos empíricos, que hasta el presente han predominado en la ejecución de estas investigaciones.

4. Estrategias de mejora de la enseñanza y el aprendizaje

La didáctica universitaria nos lleva a reflexionar sobre el ámbito del conocimiento y de la comunicación, según refiere Herran (2001). Y con respecto a las estrategias, Sevillana (2004), nos remite a los medios, recursos y contextos, en el que se desarrollan. En ese sentido cabe mencionar algunos retos en la enseñanza superior, relacionados con las características de la cátedra y tienen que ver con la diversidad del alumnado, las estrategias metodológicas, el contenido, el curriculum universitario fragmentado y las condiciones laborales del profesorado y la necesidad de implementar diferentes estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Desde un enfoque socio constructivista, se intenta cambiar los modelos de formación profesional que afecta el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Para ello se tienen en cuenta las metodologías empleadas, la evaluación de los aprendizajes, el clima del aula y las relaciones docente-alumno. Se trata de un cambio sustancial que busca pasar de un concepto de aprendizaje, entendido como la capacidad que tiene un individuo para almacenar en su memoria conocimientos, datos e información, a concebir el aprendizaje como un proceso de adquisición y desarrollo de capacidades; transitar de una pedagogía unidireccional a una pedagogía bidireccional o multidireccional, de un trabajo focalizado en la figura del docente a un trabajo centrado en el grupo, donde el aprendizaje cooperativo ocupe un lugar relevante (Serrano, 2008; Pons, 2010). Este tránsito también implica dejar de concebir a la enseñanza como transmisión de información y entenderla como un proceso encaminado a promover la comprensión y el aprendizaje del educando. Los actuales modelos de formación universitarios, otorgan importancia al desarrollo de

las competencias profesionales. (Barrón, 2009; Pinilla, 2002), aunque no existe consenso respecto al concepto de competencias y se admite la existencia de distintos enfoques de las competencias en educación (Moreno Olivos, 2009; Rueda, 2009; Deseco, 2000; 2005; Díaz Barriga, 2006).

En consonancia con estos enfoques curriculares, se proponen estrategias metodológicas y entre las más recurrentes se encuentran: el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por descubrimiento, el estudio de casos, los incidentes críticos, la enseñanza situada, etc. La educación superior cuenta con una amplia cantidad de métodos y dispositivos para organizar y gestionar el trabajo en el aula, si lo que se busca es promover una participación activa de los educandos en su proceso formativo hasta lograr cierta independencia. Todas estas propuestas metodológicas demandan un rol distinto del profesor que se convierte en guía, mediador, facilitador, orientador y supervisor del proceso, siendo el alumno el protagonista y responsable principal en la construcción de su propio aprendizaje, con la asesoría y acompañamiento del profesor, quien le ofrece andamiajes que gradualmente le irá retirando hasta lograr una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

En relación al contenido, la educación superior tiene como propósito central la formación integral del individuo y en el desarrollo de competencias, con énfasis en la calidad del contenido a enseñar, porque de su valor y pertinencia dependerá la promoción de competencias. El contenido de los aprendizajes, no solo contempla conocimientos, sino hoy en día también habilidades, disposiciones, actitudes y valores. Cabe destacar, en ese sentido, los siete saberes necesarios para la educación del futuro Edgar Morin (1999). El filósofo francés considera que la primera e

ineludible tarea de la educación para afrontar la ceguera de enseñar, es un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento y, para ello, apela a evitar la doble enajenación que se da en “nuestra mente por sus ideas y de las propias ideas por nuestra mente”. Destaca entonces que estos saberes necesarios son: Una educación que garantice el conocimiento pertinente, que enseñe la condición humana, la identidad terrenal, a enfrentar las incertidumbres, la comprensión y la ética del género humano. Ahora bien, cabe preguntarnos cuáles son los medios didácticos para lograrlo, ya que estos son solo medios o instrumentos de los que se vale el profesorado para lograr los objetivos educativos establecidos en los programas escolares y no fines en sí mismos. Éstos estarán siempre al servicio de las finalidades educativas que se pretenden, su pertinencia, oportunidad y congruencia con el contenido y la propuesta metodológica global como condición fundamental. Podemos mencionar, por ejemplo, la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación como recursos complementarios y de apoyo para la puesta en marcha de una didáctica para la educación superior. Este tipo de medios ha transformado significativamente el desempeño en el aula del docente y los alumnos, claro, en unos contextos esta influencia ha sido mayor que en otros.

Por último, cabe destacar a la evaluación y su importancia en el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Se trata de uno de los elementos curriculares más influyentes por las implicaciones que tiene en el funcionamiento de los establecimientos escolares y en la vida de los individuos. La evaluación produce tal efecto que, muchas veces puede llegar incluso a condicionar todo el proceso didáctico, quedando la enseñanza subsumida a la luz de cada contexto histórico-social particular, sin perder de vista los múltiples escenarios que imperan en cada

institución educativa: la cultura escolar, los recursos disponibles, las circunstancias existentes, las tradiciones pedagógicas, las condiciones laborales, la tendencia a la innovación y la mejora entre otras.

En ese punto nos quedan grandes interrogantes que tienen que ver con la particularidad de la cátedra y del alumnado en el contexto actual y que nos llevan a indagar sobre cuáles son las estrategias didácticas que resultan innovadoras y efectivas para la enseñanza y el aprendizaje de la práctica comunitaria.

MARCO METODOLÓGICO

Descripción de la propuesta objeto de análisis

La propuesta educativa que se analizará se contextualiza en la asignatura Taller de Práctica Integrada II Proyecto Polar, cuyo tema central se centrará en el aprendizaje de las prácticas comunitarias en alumnos ingresantes. Para ello se indagará sobre las representaciones sociales que tienen los alumnos ingresantes sobre las mismas, complementando el análisis con el conocimiento de la experiencia de los alumnos de tercer y cuarto año. Se reflexionará sobre cómo los docentes perciben el aprendizaje de la asignatura y qué estrategias didácticas implementan. Este tipo de análisis pretende analizar las dificultades que tienen los alumnos ingresantes para comprender la asignatura en el primer cuatrimestre desde su ingreso, evidenciándose grupos con la misma predisposición hacia la tarea, lo cual dificulta la labor docente

cuando la predisposición de un grupo gira en torno al desinterés, resistencia hacia el trabajo de campo, entre otras cuestiones.

El tipo de análisis será mixto, según Johnson, R.B. y Onwuerbuzie, A. J. (2004), en este tipo de análisis se destacan: “cinco propósitos principales para llevar a cabo métodos de investigación mixtos: 1) la triangulación (es decir la búsqueda de la convergencia y la corroboración de los resultados de los diferentes métodos y modelos que estudian el mismo fenómeno), 2) la complementariedad (es decir, la búsqueda de colaboración, mejora, ilustración y aclaración de los resultados de un método con los modelos del otro método), 3) iniciación (es decir, el descubrimiento de las paradojas y contradicciones que conducen a la reelaboración de la pregunta de investigación), 4) desarrollo (es decir, cómo los resultados de un método se utilizan para ayudar a explicar el otro método), 5) de expansión (buscando la amplitud y el alcance de la investigación mediante el uso de métodos diferentes para componentes de consulta)” (Johnson R.B. y Onwuerbuzie A.J. , 2004:33).

Se propone complementar la investigación cualitativa con la cuantitativa, para obtener datos que complementen el análisis de la forma más exhaustiva posible.

Por otra parte, se analizarán las fuentes de datos, definidas por Sonaja (2004) como “el concepto de la praxis que la sociedad ha logrado generar en el campo del objeto de estudio y por medio del cual él llega a ser objeto de conocimiento”. (Samaja, 2004:258).

Cabe destacar que la selección de las fuentes de datos constituye un momento crucial, continúa el autor, por este motivo se decide comenzar por la observación documental (de documentos de cátedra), diálogos informales y entrevistas a docentes y alumnos. Siendo estos informantes claves para el desarrollo del análisis de la

práctica. Por lo tanto, se analizarán las diferentes fuentes de información, diferenciando dos tipos principales, según Mallardi (2014): las primarias, referidas a los datos que emanan de ellas tales como las entrevistas y las secundarias directas, como la observación y el análisis documental. Por otra parte, también se utilizarán las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Tics), entendidas estas como las tecnologías que se necesitan para la gestión y transformación de la información, y muy en particular el uso de ordenadores y programas que permiten crear, modificar, almacenar, proteger y recuperar esa información. Estas habilitan la capacidad Universal de acceder y contribuir a la información, las ideas y el conocimiento. (Fundación Telefónica: 2007).

En las entrevistas a los docentes de las cuatro comisiones, se recabará información respecto a: caracterización de los grupos de alumnos: estableciendo diálogos informales y tipos de entrevistas semi-estructuradas y observación⁶ de los documentos de cátedra a fin de establecer un diagnóstico de la situación. Cabe destacar en cuanto a la entrevista que adherimos al concepto de Mallardi (2011), pensando una definición poli lógica de la misma, donde convergen la dimensión socio-institucional, política profesional y la dimensión del sub determinante popular. Es decir que, al momento de la entrevista convergen distintas lógicas sociales que actúan en el momento de su desarrollo, tanto del profesional, de la institución de pertenencia y de la persona/s entrevistada/s. Siguiendo el pensamiento de Bajtín

⁶ Adhiriendo a la definición observación que plantea Madrid (2011): [...] es una práctica que, junto a otras tácticas permite, a través de sucesivas aproximaciones que el profesional realiza del objeto, reconstruir las manifestaciones de la "cuestión social" en la vida cotidiana de las personas. Implica superar el apriorismo metodológico y recuperar los aportes desarrollados en los procesos de reconstrucción de la realidad a fin de contrastarlos nuevamente con la misma, permitiendo el avance y síntesis del desvelamiento de los procesos sociales (Madrid:2011,41).

(1997), adherimos a su definición de *entrevista* planteada como “un *género discursivo* entendiendo por tal [...] un tipo relativamente estable de enunciados, que reflejan las condiciones específicas de la praxis humana, en donde el contenido temático, el estilo y la composición están vinculados con la *totalidad* del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de la comunicación” (Bajtín en Mallardi: 57). En esta relación dialógica es necesario reconstruir las manifestaciones de la cuestión social que se objetivan en la vida cotidiana de los sujetos.

En cuanto a las entrevistas en profundidad a alumnos y como parte del diagnóstico se entrevistará a cuatro alumnos en profundidad, desde el punto de vista de un análisis cualitativo, uno de cada comisión. Luego se confeccionará e implementará un cuestionario⁷, desde un análisis cuali y cuantitativo, propuesto a todos los alumnos ingresantes (catorce) del año 2017 al Proyecto Polar, para conocer estos motivos y ampliar el análisis a partir de esta información recabada y analizada. Por último, se elaborará una propuesta didáctica, teniendo en cuenta que el contexto demanda el desarrollo de nuevas estrategias de actuación docente para mejorar la enseñanza de lo comunitario.

⁷ Como tal me refiero a preguntas que se confeccionarán para obtener información y analizarla de acuerdo los objetivos propuestos.

Análisis de datos

Con respecto al objetivo de explorar las representaciones de los alumnos ingresantes sobre las prácticas comunitarias se ha efectuado primero una muestra: entrevistas en profundidad a cuatro estudiantes mujeres, ya que el 97% de los alumnos ingresantes son del género femenino, debido a la feminización de la carrera por sus orígenes ligados a la filantropía y beneficencia según refiere Tenti Fanfani (1989) y en virtud de la división el trabajo entre los sexos, continúa el autor.

Se entrevistó a una estudiante de cada comisión sobre los siguientes interrogantes: qué tipo de prácticas comunitarias conocían y si tenían experiencia en alguna de ellas. En cuanto al análisis de datos observamos que en dos casos refirieron tener experiencia como voluntarias en Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y comedores escolares y en los otros dos casos refirieron conocer ONG, fundaciones, taller de radio en la Red comunitaria barrial, apoyo escolar, etc. Todas ellas prácticas voluntarias desde la filantropía y ONG. Luego se incorporó una pregunta más específica, para todos los estudiantes ingresantes sobre si los estudiantes conocían las diferencias entre el servicio comunitario, el trabajo comunitario y la práctica comunitaria y también otra sobre si conocían la diferencia entre la práctica comunitaria y la territorial en Trabajo Social (diferencia ideológica a la que adhiere la cátedra).

Luego se indagó sobre con cual práctica se sentían más identificados: dos de las entrevistadas refirieron no saber, otra hizo referencia al trabajo con vecinos y actores sociales, y la estudiante D expresó *“con una práctica que se involucre en los distintos aspectos de la comunidad, es una herramienta muy importante de la cual*

adquiero conocimientos teóricos y prácticos, para saber desenvolverme en el futuro". (Estudiante D, comunicación interpersonal, 17 mayo de 2017).

Teniendo en cuenta estas repuestas luego se incorporó otra pregunta para todos los estudiantes ingresantes sobre con cual identifican más a la asignatura TPI II.

Ahora bien, continuando con la muestra y explorando sobre qué representa la práctica comunitaria en trabajo social, las estudiantes expresaron:

"Representa una experiencia preprofesional, ligada a la formación". (Estudiante A, comunicación interpersonal, 15 de mayo de 2017).

"Desarrollar temáticas que le interesan a la comunidad en conjunto con ellos". (Estudiante C, comunicación interpersonal, 17 de mayo de 2017).

Siguiendo con ello y sobre cómo se sentían realizando esta práctica refirieron:

"Bien, aunque al principio desorientada, porque no entendía la modalidad de trabajo" (Estudiante A, comunicación interpersonal, 2017).

"Me siento cómoda, porque me interesa. Me importa escuchar lo que plantean en las reuniones los vecinos, mis compañeros, saber que se puede llegar al objetivo, que lo fundamental para poder llegar, es lograr el acompañamiento de la gente...". (Estudiante D, comunicación interpersonal, 2017).

"Me siento más cerca de los sujetos y que pudo contribuir con ellos a mejorar su situación problema". (Estudiante C, comunicación interpersonal, 2017).

"Me siento bastante acompañada en este momento, porque encontré mi lugar en el grupo y mis compañeros fueron de mucha ayuda al principio". (Estudiante B, comunicación interpersonal, 15 de mayo de 2017).

Luego se incorporó una pregunta abierta sobre cuál era su experiencia a respecto, que no se refiere solo a los sentimientos que les generaba, sino una mirada más amplia.

Otra de las preguntas tuvo que ver con qué aspectos del TPI le eran significativos para comprender la práctica. En este sentido manifestaron: las prácticas en el territorio concretamente, la teoría y el acompañamiento el docente como fundamental.

Luego sobre conocer porqué eligieron ese proyecto manifestaron: por referencia de sus pares y la Estudiante A refirió que *“porque interesaban los ejes de trabajo del Subproyecto Villa Evita”*. (Estudiante A, comunicación interpersonal, 2017).

Otra de las estudiantes expresó que *“porque no había lugar el que yo quería”*. (Estudiante B, comunicación interpersonal, 2017).

“Porque una compañera de años anteriores, pertenece al Proyecto y me lo recomendó por el compromiso de los compañeros (equipo de trabajo) y por la predisposición de los vecinos a participar”. (Estudiante D, comunicación interpersonal, 2017).

“Porque le gustó el nombre “Proyecto Polar”, aunque no sabía nada del contenido de los proyectos”. (Estudiante C, comunicación interpersonal, 2017).

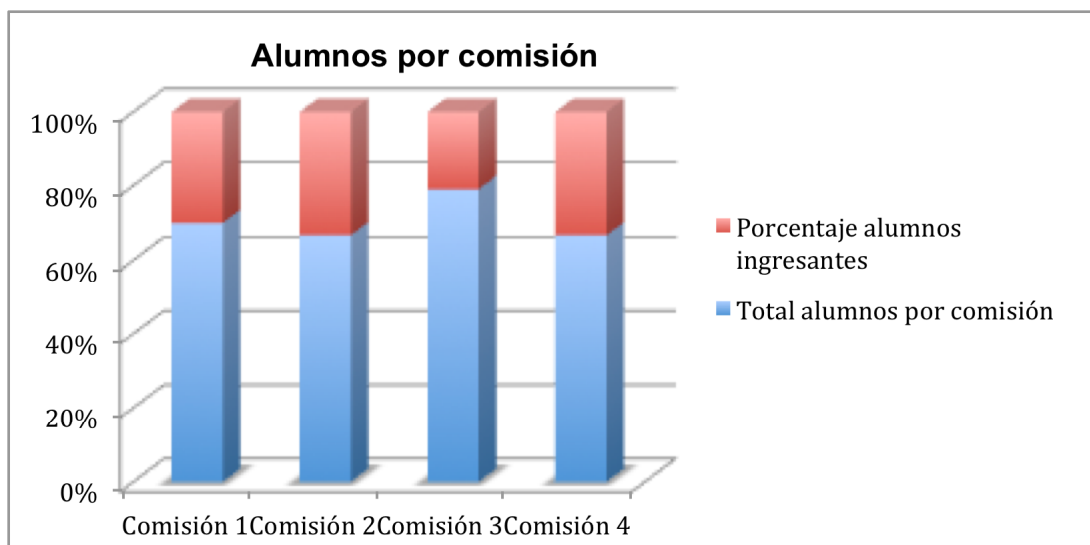
La última pregunta de la muestra fue sobre qué información tenían anteriormente del Proyecto. En ese sentido manifestaron que obtuvieron información por lo socializado en el encuentro anual de la asignatura Taller de Práctica Introducción en primer año, encuentro que realizan los Proyectos y Subproyectos para que los estudiantes empiecen a conocerlos y luego opten por un proyecto donde realizar su práctica al año siguiente. También una de las entrevistadas hizo referencia a la

lectura de los informes finales de los Subproyectos, los cuales se socializan y quedan a disposición de los estudiantes ingresantes, que deberían leerlos para conocer y optar luego por un Proyecto y Subproyecto específico donde cursar su práctica.

Por otra parte, luego de esta muestra se realizaron las encuestas a todos los estudiantes ingresantes.

Para el análisis de los datos primero caracterizaremos a la población entrevistada: Observamos que son en su mayoría mujeres, trece mujeres y solo un varón integran este grupo. Entre las edades de los estudiantes observamos que el 70% tiene entre 20 y 25 años de edad, el 20% entre 40 y 45 años y el 10 % más de 60 años de edad.

En los datos surgidos de las entrevistas semiestructuras surge: que el total de los alumnos por proyecto es de 48 estudiantes, de los cuales 14 son de segundo año. Es decir que el porcentaje de estudiantes ingresantes es del 29% . Se entrevistó a 12 de los estudiantes ingresantes, lo cual representa el 87% de la muestra total.

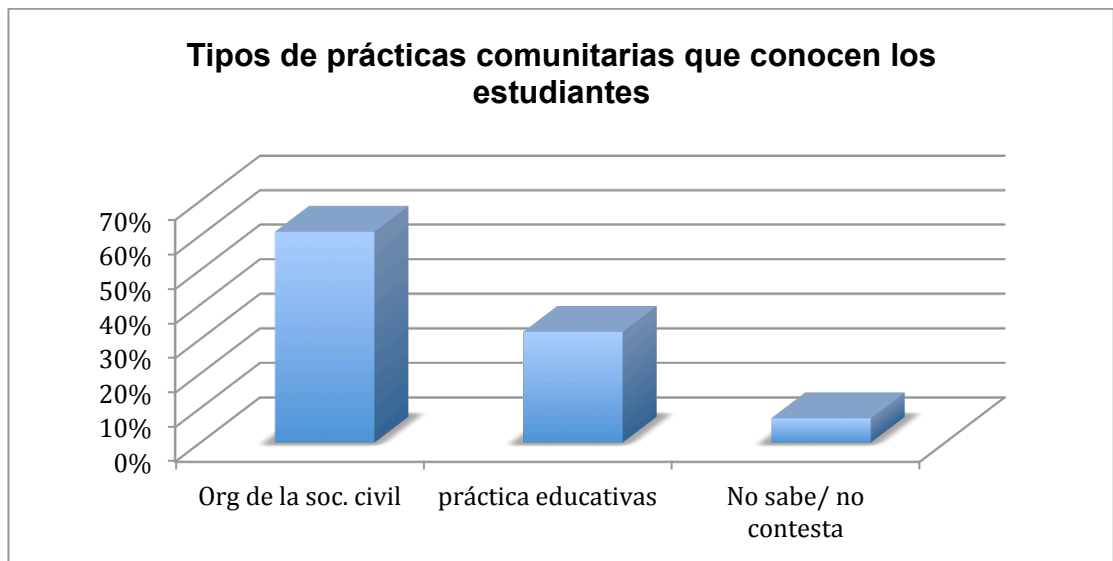


También se entrevistó a 28 estudiantes de segundo y tercer año, lo que representa el 85% de la muestra total y a todos los docentes (en total 4) a cargo de las comisiones.

Con respecto al primer objetivo sobre explorar las representaciones de los alumnos ingresantes sobre las prácticas comunitarias, cabe destacar los siguientes datos surgidos de las encuestas tomadas a los estudiantes ingresantes: el 61% mencionó conocer prácticas comunitarias relacionadas con organizaciones políticas y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) tales como: taller de radio, apoyo escolar, grupos de baile que funcionan dentro de Asociaciones Vecinales de Fomento (AVF). También mencionaron comedores y fundaciones.

Por otra parte, en cuanto a las prácticas comunitarias de aprendizaje hicieron referencia a las que se brindan en las carreras de Lic. en Trabajo Social y en Enfermería. También hubo estudiantes que no contestaron esta pregunta. Cabe destacar que no mencionaron prácticas comunitarias ligadas a lo religioso o la filantropía, tampoco ligadas a lo jurídico como cumplimiento de una pena desde el punto de vista de la justicia restaurativa.

Se indagó a los estudiantes sobre en qué prácticas comunitarias tenían experiencia, surgiendo los siguientes datos: el 45% ligada a Organizaciones de la Sociedad Civil, con motivaciones voluntarias; desde la filantropía, el 22% refirió prácticas educativas ligadas a la carrera de Lic. en Trabajo Social (asignatura de primer año: Taller de Práctica Integrada Introducción), donde refieren haber realizado entrevistas y observaciones en un barrio específico de la ciudad.



Por otro lado, cabe destacar que el 50% de los estudiantes mencionaron que conocían solo una práctica comunitaria, mientras que el 40% mencionó dos o tres.



Cabe destacar los siguientes testimonios de los estudiantes:

“Las prácticas comunitarias que conozco pueden ser en relación a prácticas realizadas durante los estudios universitarios, como por ejemplo las que hacemos en

Trabajo Social o desde la carrera de Enfermería, en algún territorio con una comunidad. Mi experiencia es en las prácticas de Villa Evita”.(Estudiante H, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).

“ Las prácticas comunitarias que conozco son: la de los comedores escolares, ONG, apoyo escolar. En la que tengo experiencia es en los comedores de barrios periféricos”. (Estudiante D, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).



En cuanto a la diferencia entre el servicio comunitario, el trabajo comunitario y la práctica comunitaria: el 67% de los estudiantes establecieron su diferenciación, mientras que el 11% manifestaron conocer el significado de la práctica educativa solo ligada a lo educativo y de formación académica, el 22% restante refirió no saber o no contestó la pregunta.



En cuanto a la diferenciación del tipo de prácticas podemos mencionar y analizar las siguientes:

“El servicio comunitario es el ofrecido por comedores barriales, el trabajo comunitario es el que se realiza en un territorio. La práctica comunitaria es la realizada por comunidades determinadas con temas específicos”. (Estudiante C, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).

“El servicio comunitario es una demanda o actividad realizada por un conjunto de personas para beneficiar al sujeto o institución”. (Estudiante F, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).+

“Creo que el servicio comunitario está más relacionado al Estado, el trabajo a “ayudar” y la práctica relacionada más a la Universidad”. (Estudiante G, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).

“Considero que el servicio comunitario, está más relacionado con un “dar” una ayuda, prestar un servicio, en cambio el trabajo comunitario es construido con el

otro y no queda solo en la ayuda”. (Estudiante H., comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).

“El servicio comunitario es un servicio donado para beneficio del público o instituciones. La práctica comunitaria es donde el alumno se inserta en el ámbito local para aplicar procesos de investigación, programación, ejecución y evaluación, y el trabajo comunitario es aquel que se enfoca en beneficiar a la comunidad usando su propio medio y los que el gobierno tiene”. (Estudiante D. Comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).

Aquí comienzan a diferenciar en sus relatos, las prácticas comunitarias de las territoriales. Cabe destacar que algunos estudiantes explicaron con ejemplos la diferenciación. Evidenciándose confusión y falta de conocimientos teóricos en los conceptos. Cabe destacar que sí lograron diferenciar o identificar mayormente la práctica comunitaria ligada a lo educativo y de formación académica en la Universidad.

El servicio comunitario lo relacionaron al “dar” “ayudar” es decir a la filantropía o voluntariado, también a una actividad del Estado o sus instituciones. No obstante, no mencionaron en ninguno de los casos, el trabajo comunitario ligado a la justicia restaurativa y como cumplimiento de una pena.

En cuanto a la diferenciación de una práctica comunitaria de una territorial, el 89% de los estudiantes manifestó desconocer la diferenciación, mientras que el 11% restante si la estableció, aunque con confusión en los conceptos:

“ Una práctica comunitaria es la que los alumnos realizan con la supervisión de un docente o docentes. Prácticas territoriales: identificar y sistematizar investigaciones y experiencias orientadas al fortalecimiento de instituciones

comunitarias, desarrollada en un espacio académico en su conjunto: docencia, extensión, investigación”. (Estudiante D, comunicación interpersonal, 14 de junio d 2017).

Con respecto a qué representaba para ellos la práctica comunitaria en Trabajo Social, refirieron: el 56% ligado a representaciones de aprendizaje académico y de su formación profesional, desde un conocimiento práctico, articulación o teoría-práctica, ubicándolo concretamente en un territorio y con determinadas actividades, el 11% mencionó además los actores y vecinos con los que se realiza esa práctica; destacando lo vincular como parte de su práctica y el 33% restante no respondió o manifestó no saber. Podemos observar aquí que las representaciones son sociales, tal como menciona Moscovici y por ende se representan como una noción que concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida cotidiana, de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan e identificamos a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. Es decir que, al estar cursando una asignatura en la Universidad, es lógico pensar que los estudiantes relacionan esta práctica comunitaria principalmente con su formación académica.

Con respecto a cuál era su experiencia al respecto de la práctica comunitaria en Trabajo Social y concretamente en la asignatura TPI II: el 44% de los entrevistados refirieron experiencias positivas y satisfactorias; resaltando el trabajo en equipo, otro igual porcentaje del 44% manifestó estar en una primera aproximación al respecto, en un proceso de conocimiento y exploración, y el 12% restante no opinó sobre el tema.

En la concepción de Moscovici (2004), se plantean cuatro elementos constitutivos de la representación social: La información, que se relaciona con lo que "yo sé", es

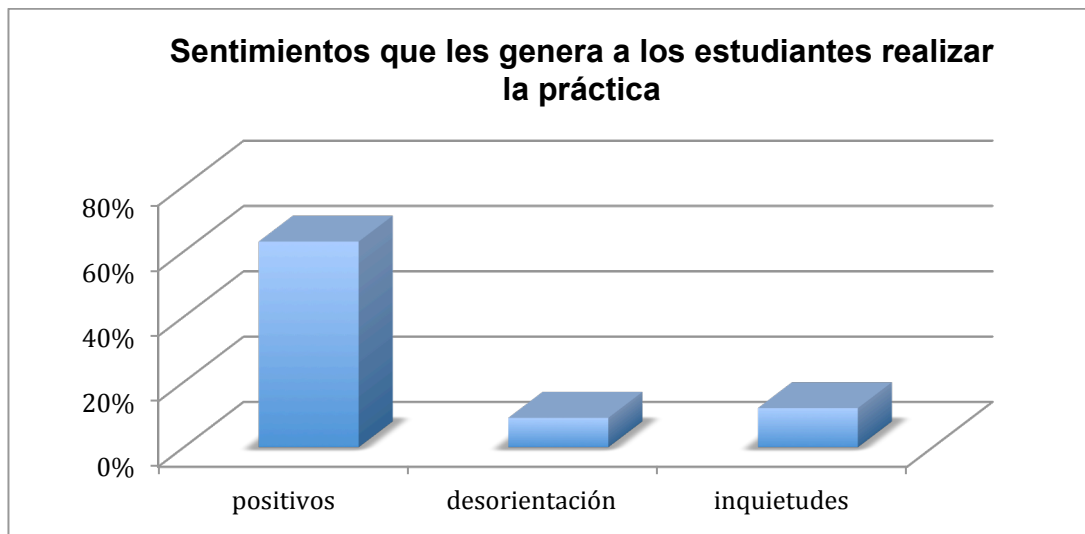
decir la información que tenían previamente; la imagen que se relaciona con lo que "veo", sus experiencias al respecto; las opiniones, con lo que "creo". Estas dos son integradas por Mora (2002) como el campo de representación, sobre lo que se cree y cómo se interpreta. Por último, Moscovici menciona a las actitudes, con lo que "siento", elementos éstos que tomamos como guía para el análisis de la información.

Cuando se indagó sobre los sentimientos que les generaba la práctica el 63% de los estudiantes manifestaron sentimientos y actitudes positivas de “estar cómodos”, “sentirse acompañados”, “contentos” y “más cerca de los otros”, el 9% refirió “desorientación” y el 30% restante que le generaba interrogantes: “inquietudes y mucho por aprender” y “sorprendida”. Cabe destacar algunos testimonios al respecto:

“Me siento con muchas inquietudes y con muchas ganas”. (Estudiante I, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).

“Bien, aunque en un principio un poco desorientada”. (Estudiante A, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).”

“Muy cómoda con mis compañeros y mi supervisora”. (Estudiante, comunicación interpersonal 14 de junio de 2017).



Esto nos remite a la actitud que manifiestan frente a la práctica. Mora (2002), en este sentido nos expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar. Esta función dinámica de la representación social se diferencia de otras categorías usadas con frecuencia en psicología social, tales como actitud; que es solo una parte de la misma. Por tal motivo se indagó a los estudiantes sobre cuál era su experiencia sobre la práctica comunitaria en la asignatura, en términos más amplios.

El componente actitudinal de la representación se deriva de los valores y normas del grupo de referencia. Cuando se expresa una valoración, el objeto ya está representado, continúa Mora (2002), y las actitudes funcionan como elementos constitutivos primarios de los sistemas de creencias. Estas conservan una fuerza evaluativo-afectiva importante, derivada de valores sociales. Esto explicaría por qué una vez que los individuos fijan posiciones, los datos aportados a posteriori se

pueden rechazar o se interpretan en virtud de la evaluación que actúa como elemento estructurante.

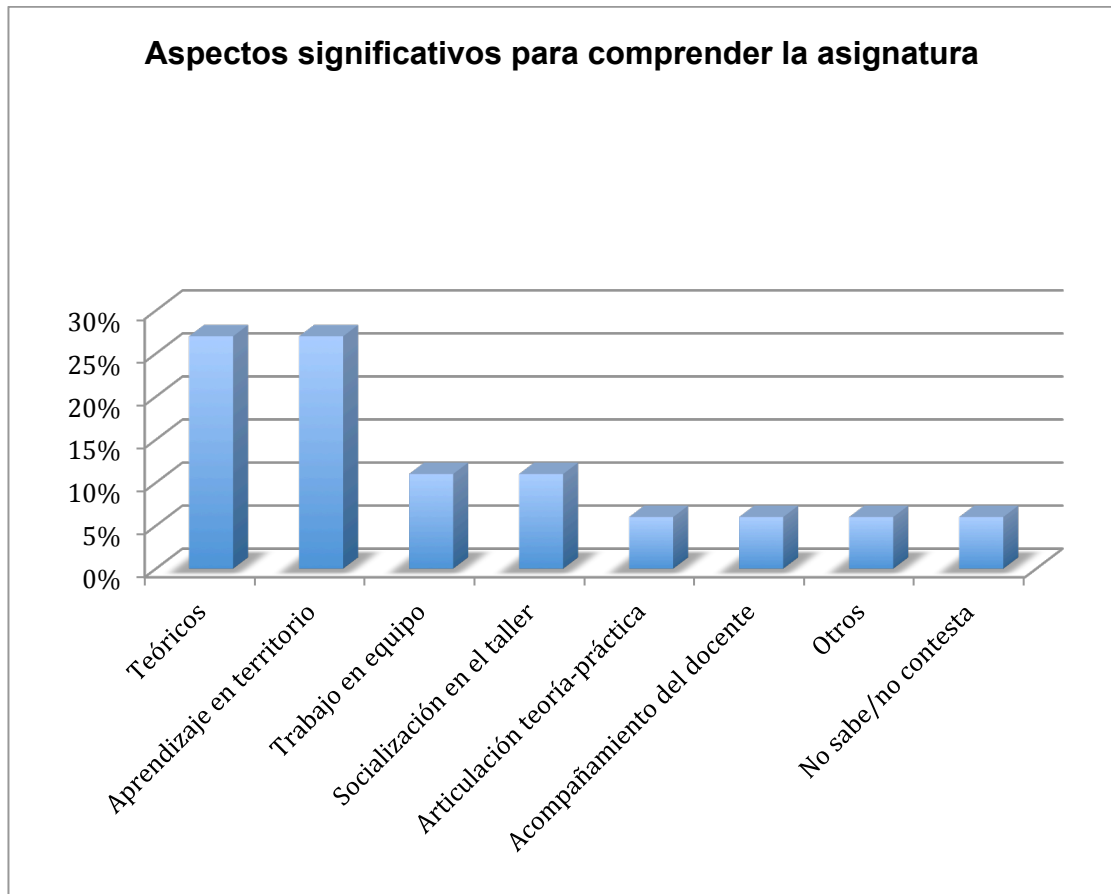
Con respecto a los aspectos significativos del TPI II, para comprender mejor la práctica los estudiantes refirieron: el 27% principalmente conocimientos teóricos, otro igual porcentaje del 27% mencionan el aprendizaje en territorio constante, la importancia de la articulación teoría-práctica solo la mencionó el 6%, el trabajo en equipo el 11%, la socialización de actividades en el espacio áulico del Taller el 11% y el acompañamiento del docente el 11%, y el 12% restante corresponde a otras opiniones y los que no contestaron la pregunta.

El 50% de los estudiantes destacaron dos aspectos (teoría y práctica en el territorio), el 40% mencionó solo un aspecto y el 10% destacó cuatro o más aspectos. Cabe destacar los siguientes relatos de los alumnos en ese sentido:

“La teoría y el acompañamiento del docente en el primer tiempo”. (Estudiante A, comunicación interpersonal, 2017).

“Las prácticas en territorio”. (Estudiante C, comunicación interpersonal, 2017).

“El trabajo en equipo, escuchar a los compañeros y al supervisor”. (Estudiante H, comunicación interpersonal, 2017).



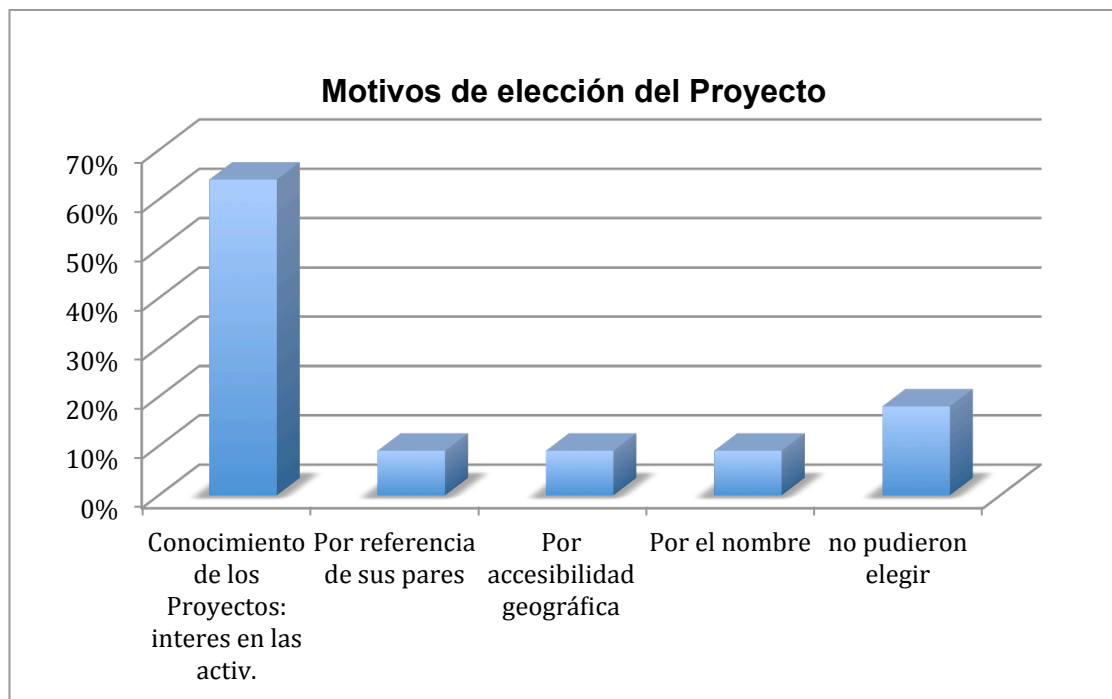
En cuanto a las últimas preguntas sobre por qué eligieron el Proyecto y qué información tenían anteriormente del mismo, observamos que el 64% de las estudiantes refirió haberlo elegido porque le representaba “exigencia académica” y concretamente por sus actividades en los ejes de trabajo en los territorios. El 9% refirió haberlo elegido porque le quedaba accesible geográficamente y otros iguales porcentajes del 9% por referencia de sus compañeros y por el nombre, pero sin saber de qué se trataba. El restante 18% refirió que no pudo elegir, por cuestiones administrativas o porque no había lugar en el Proyecto que ellos querían. Cabe destacar los siguientes testimonios de los estudiantes:

“ Elegí el Proyecto Polar a partir de las charlas realizadas en el año pasado en la materia del Taller de Práctica Introducción”. (Estudiante H, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).

“ Lo elegí por una compañera de años anteriores, que pertenecía al proyecto(...)” (Estudiante B, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).

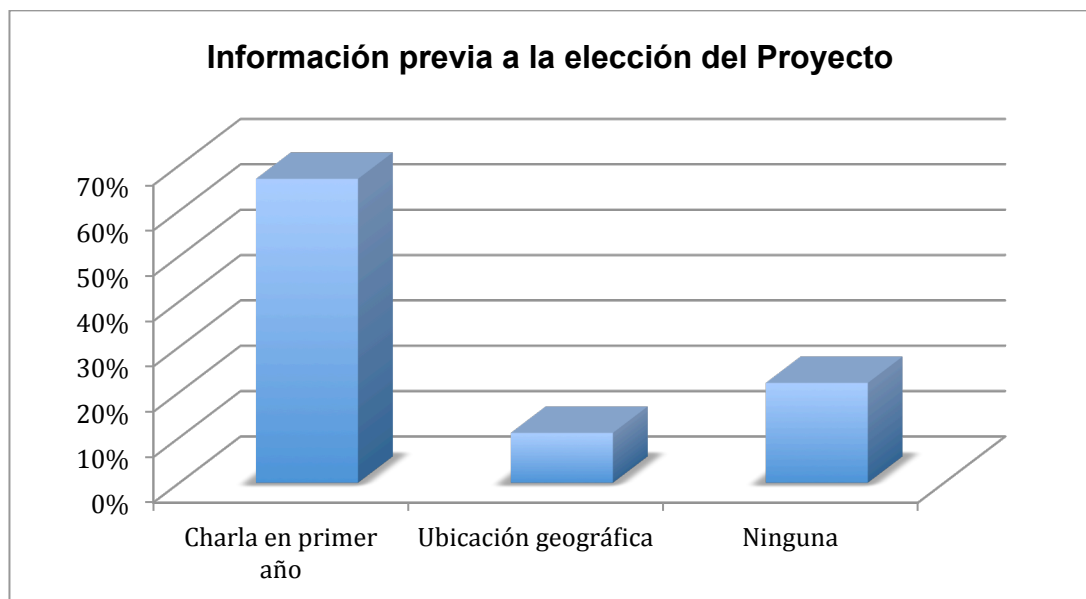
“Si bien me interesó, la decisión final fue por la accesibilidad a la villa”. (Estudiante G, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).

“” No pude elegir, por una situación administrativa, Porque no había lugar en otro que yo quería”. (Estudiante I, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).



Sobre qué información tenían del Proyecto anteriormente, las estudiantes mencionaron: el 67% haber obtenido la información por la charla de difusión y socialización que se realizada en primer año sobre el Proyecto; contado por sus

pares, mientras que el 22% refirió no tener ninguna información y el 11% manifestó solo conocer la ubicación geográfica de los Subproyectos. Cabe destacar que, si bien la charla para los estudiantes de primer año se realiza todos los años, un porcentaje de los estudiantes refirió no tener conocimiento alguno del Proyecto, en contraposición a un alto porcentaje del 67% que manifestó este como el principal motivo de elección, al conocer los proyectos, sus actividades y ejes a través de sus pares en la charla brindada. En este sentido podemos citar Jodelet (1991) cuando plantea aspectos relativos a la construcción psicológica de una representación social: en la dimensión del contexto (actividades de los Proyectos en los territorios) y la de pertenencia, con respecto a la charla brindada por sus pares en primer año, sobre los Proyectos que deben optar en segundo año los estudiantes. A la vez está influenciada por las relaciones intergrupales, continúa Jodelet, es decir, por el rol de los estudiantes en los equipos de trabajo de cada Subproyecto.



En cuanto al objetivo de indagar las estrategias de enseñanza de los docentes sobre la práctica comunitaria, se entrevistó a los cuatro docentes a cargo de cada una de las comisiones del Proyecto Polar. Estas funcionan paralelamente y desarrollan la práctica en diferentes barrios de la ciudad a través de Subproyectos territoriales: Don Emilio, La Herradura, El Martillo y Villa Evita. A su vez estos contienen diferentes ejes de trabajo dentro de cada barrio/territorio, por ejemplo: ejes jóvenes, red de vecinos, huerta, etc. de acuerdo al abordaje específico que se realice.

En cuanto a las caracterizaciones de los grupos de estudiantes de las últimas tres cohortes los docentes manifestaron opiniones muy dispares sobre los estos:

“Iniciativa, compromiso” y “falta de lectura del material bibliográfico”. (Docente 2, comunicación interpersonal, 2017).

“Conflictos grupales que se repiten o perduran”. (Docente 3, comunicación interpersonal, 2017).

“Estudiantes comprometidos y con apertura al aprendizaje y que han podido avanzar en sus procesos de aprendizaje”. (Docente 4, comunicación interpersonal, 2017).

“Estudiantes con escasos conocimientos que deben tener incorporados para realizar sus prácticas”. (Docente 1, comunicación interpersonal, 2017).

Esta pregunta se incorporó teniendo en cuenta que los grupos de las diferentes comisiones presentan características muy diversas, algunas que se repiten año a año por más que se renueve gran parte del equipo de trabajo. Aquí podemos referir a Jodelet (1991) cuando expresa a las representaciones sociales como mecanismos necesarios para el establecimiento de identidades colectivas y, por ende, para la coexistencia y estabilidad social, y con cierta continuidad en el tiempo. Aunque la

autora destaca que la interpretación y renegociación, que realizan los docentes en este caso y sobre los grupos de estudiantes, les confiere también un carácter dinámico, orientados a que ellas cambien o se modifiquen en el tiempo.

Las estrategias que desarrollan los docentes para la enseñanza a los estudiantes ingresantes de segundo año, según mencionan, tienen que ver con supervisiones individuales y por nivel académico. Siendo el estudiante protagonista y responsable principal de su aprendizaje y que demanda un rol distinto del profesor que se convierte en guía, mediador, facilitador, orientador y supervisor del proceso. Siendo el rol docente denominado como Supervisor en esta asignatura. Las estrategias según refiere Sevillano (2004) se han convertido en puntos de reflexión y diseño para desempeñar un papel clave en todo el proceso, vinculadas con los medios, recursos y contextos. En este sentido cabe destacar que los desafíos actuales que tiene el docente principalmente son en la diversidad del alumnado: por edades, antecedentes de estudio de otras carreras y los que trabajan y estudian. Destacando que estos últimos dedican menor tiempo al estudio y análisis reflexivo. Aunque esto no es mencionado como estrategia docente y para promover el aprendizaje de los alumnos, que en su mayoría son adultos, con conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a sus proyectos personales y profesionales. Estos conocimientos podrían potenciarse para la enseñanza. Cabe destacar, que todos los docentes manifestaron en común de los grupos de estudiantes que en un 90 % son mujeres las que cursan la asignatura y la carrera de Lic. en Trabajo Social.

En este sentido lo podemos destacar que los antecedentes de Trabajo Social que tienen que ver con la ayuda al prójimo y la beneficencia relacionado con la mirada

femenina y elitista. Tenti Fanfani (1989) argumenta que la dominación basada en el género femenino se reproducirá históricamente en el conjunto de las organizaciones que atiendan a los pobres y en el modelo asistencial de la acción social. Luego, continúa el autor, se fueron modernizando la filantropía y la asistencia social existiendo rupturas y continuidades en la época histórica pasando de la beneficencia a la justicia.

El contenido de los aprendizajes, como estrategias docentes, hoy en día no solo contempla conocimientos, sino también habilidades, disposiciones, actitudes y valores. Cabe destacar, en ese sentido, los saberes necesarios para la educación del futuro que plantea Edgar Morin (1999) en una educación que garantice el conocimiento pertinente, que enseñe la condición humana, la identidad terrenal, a enfrentar las incertidumbres, la comprensión y la ética del género humano. Estos constan en el programa de la asignatura, siendo objetivos a evaluar en su promoción, contemplando las tres dimensiones del Trabajo Social que plantea Marilda Iamamoto (2006): ética - político, teórico - metodológica e instrumental-operativo).

En cuanto al contenido de los aprendizajes sobre las tecnologías de la información y la comunicación, estos son recursos complementarios y de importante apoyo para la puesta en marcha de una didáctica para la educación superior. En este caso no son mencionados por los docentes, tampoco cuenta la cátedra con alguna página web o aula virtual donde se puedan socializar, complementar y difundir enseñanzas. Si bien la asignatura cuenta con una página de Facebook donde se difunden algunos documentos de bibliografía e información para los alumnos ingresantes principalmente y al comienzo del ciclo lectivo (como informes finales del territorio,

información sobre inscripciones a los proyectos etc.), aún no se potencia su utilización.

Siguiendo a Escudero Muñoz (2006), uno de los procesos de reforma y cambio actual en el modelo de enseñanza en el nivel superior es disminuir el número de horas clase presenciales y reconocer el valor crediticio de las horas destinadas a actividades de estudio independiente. Entre las que se mencionan y a la vez son observadas al interior de la asignatura, cabe mencionar: trabajos de investigación, consulta de bibliotecas y base de datos y prácticas profesionales. En este sentido nos referimos a la asignatura TPI II por en su práctica territorial y por Proyectos. Esta tiene como eje central la consonancia con estos enfoques curriculares y se proponen estrategias metodológicas para lograrlo. Entre las más recurrentes que mencionaron los docentes entrevistados se encuentran: el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos y la práctica concretamente:

“Motivar y acompañar a los estudiantes a preguntar lo que necesiten: dudas, textos”. (Docente 1, comunicación interpersonal, 19 de junio de 2017).

“Brindar lecturas guiadas específicas”. (Docente 2, comunicación interpersonal, 21 de junio de 2017).

En cuanto al aprendizaje cooperativo, refieren: *“Se los involucra como un integrante más desde una lógica horizontal con sus compañeros”*.(Docente 1, comunicación interpersonal, 2017).

También el aprendizaje por descubrimiento, el estudio de casos y la enseñanza situada es destacada por los docentes en frases como:

“Acompañamiento en la práctica en territorio”. (Docente 2, comunicación interpersonal, 2017).

“Autoevaluación y plan de trabajo personal y supervisiones por eje de trabajo”.
(Docente 3, comunicación interpersonal, 19 de junio de 2017).

Estas estrategias no se correlacionan con otras asignaturas, por estar fragmentado el curriculum, es decir no se capitalizan los conocimientos e insumos de la práctica territorial en otras asignaturas. Existiendo diferencias sustanciales en la bibliografía e ideología a la que se adhiere desde la asignatura y en comparación con otras asignaturas de formación en la carrera.

Por otra parte y en relación la práctica en territorio los docentes destacan como aprendizaje de la práctica comunitaria en alumnos ingresantes:

“La integración a un equipo de trabajo con experiencia en la transmisión de herramientas”. (Docente 2, comunicación interpersonal, 2017)

“El contacto con el territorio y actores previamente”. (Docente 4, comunicación interpersonal, 21 de junio de 2017).

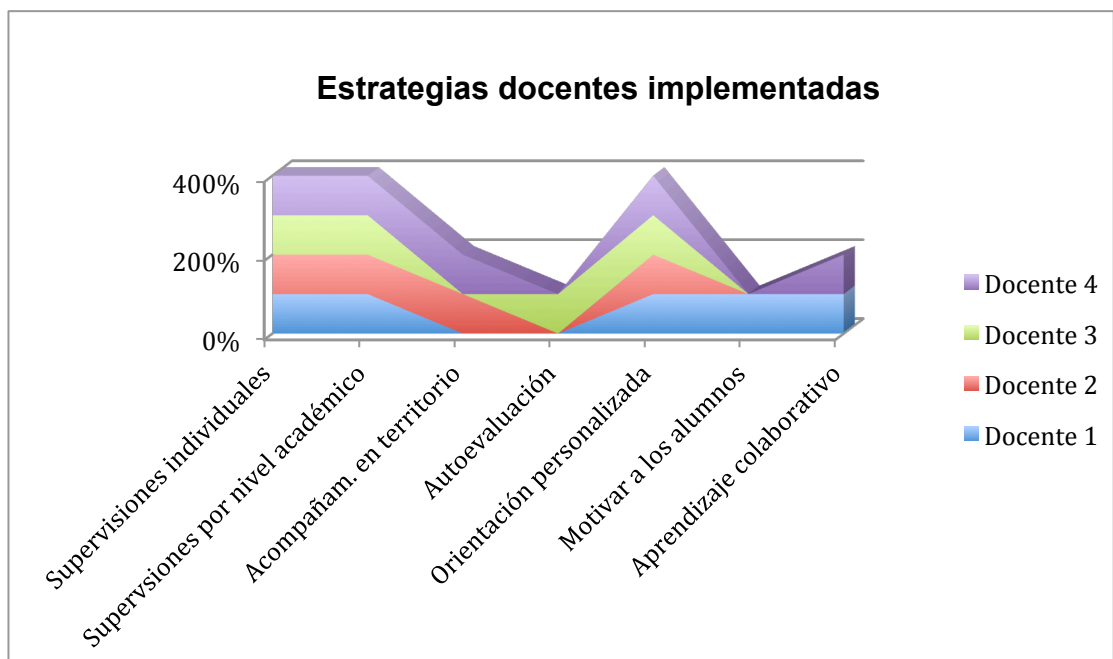
“Con características de una práctica colectiva, supervisada, la dimensión territorial y de la intervención profesional”. (Docente 1, comunicación interpersonal, 2017).

“El registro, observación y escucha activa”. (Docente 3, comunicación interpersonal, 2017).

También refieren que *“la adaptación de los estudiantes de segundo año al equipo de trabajo es gradual, paulatina y andamiada por sus compañeros”.* (Docente 2, comunicación interpersonal, 2017).

“Lo que genera incertidumbre en principio”. (Docente 4, comunicación interpersonal, 2017).

En general manifiestan una buena adaptación de los alumnos ingresantes a los equipos de trabajo destacando dificultades iniciales como “*confusión y poca participación*” (Docente 1, comunicación interpersonal, 2017) y que “*suelen sentirse perdidos hasta entender la dinámica de trabajo, animarse a preguntar y participar tanto en clase como el territorio*”, (Docente 3, comunicación interpersonal, 2017). Aunque se destaca mayor interés en asistir a clase e incorporarse a las actividades. Los Docentes 4 y 1 hicieron referencia a que la enseñanza en una práctica situada motiva a los estudiantes. También las prácticas comunitarias en general tienen que ver con una propuesta de la Universidad actual para la enseñanza. Siendo que a la vez responde a las demandas de la sociedad, desde un abordaje interdisciplinario y multisectorial; promoviendo de esta forma su misión social.



Por otra parte, cabe destacar en cuanto al objetivo de analizar el aprendizaje de las prácticas comunitarias que se realizó una muestra, tomando entrevistas en profundidad a cuatro estudiantes ingresantes (uno de cada comisión). Luego a partir del análisis de estos datos se incorporaron entrevistas a estudiantes de tercer y cuarto año, para capitalizar la experiencia de estos cuando ingresaron a la asignatura.

Se elaboró un cuestionario de seis preguntas y se tomó a todos los estudiantes de las cuatro comisiones para complementar la información. Se realizaron treinta y ocho encuestas, lo que representa el 80% del total de los estudiantes. El mismo se desarrolló durante el horario de clase, así se pudo explicar y responder dudas sobre las preguntas en el momento. Por otra parte, algunos estudiantes decidieron responder la encuesta con mayor tiempo y enviarla luego por e-mail.

Se indagó sobre porqué habían elegido ese proyecto para realizar su práctica y manifestaron:

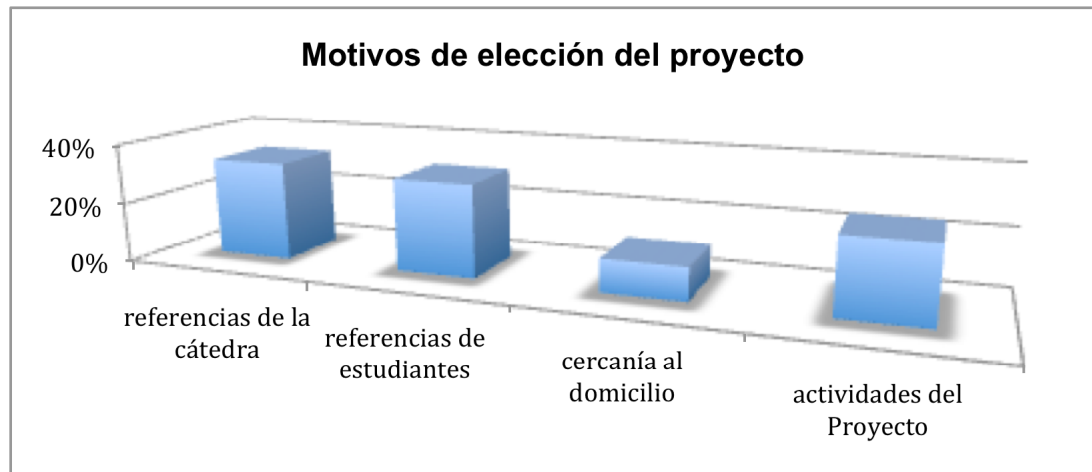
“Porque corría el rumor de que se caracterizaba por ser exigente y por ende podría potenciar el aprendizaje, a diferencia de las demás opciones”. (Estudiante 1, 22 de junio de 2017.)

“Elegí el proyecto por los buenos comentarios de compañeros que ya se encontraban realizando la práctica”. (Estudiante 4, 14 de junio de 2017).

“Porque me interesaban las propuestas que tenía el proyecto, además por la cercanía que tengo con el barrio en particular donde se hace la práctica”. (Estudiante 25, 14 de junio de 2017).

“Porque llevaba a cabo talleres y actividades que eran de mi interés”. (Estudiante 27, 19 de junio de 2017).

“Por el compromiso social y eficiencia teórico/practica”. (Estudiante 39, 14 de junio de 2017).



Aquí observamos que el 33% de los estudiantes valoró como elección del Proyecto donde cursaría su práctica las referencias sobre la cátedra por su exigencia académica, según manifestaron. Dentro de ese porcentaje algunos estudiantes destacaron también el compromiso social y de la cátedra por la forma en que llevan a cabo los Proyectos territoriales. Cabe destacar que las referencias de la cátedra son brindadas a través de otros estudiantes en su mayoría y por la socialización de las actividades del Proyecto que se realiza todos los años para que los estudiantes opten por un Proyecto donde cursar su práctica. Las referencias de sus pares sobre la cátedra y los Proyectos particularmente fueron los motivos principales de elección que manifestaron el 31 % de los estudiantes. Es decir que las referencias tanto de la cátedra como por el grupo de estudiantes representan el 64% de los motivos de la elección del mismo.

Las actividades en sí de los Proyectos fueron valoradas por el 25% de los estudiantes y por último el 11% manifestó que basó su elección por la cercanía territorial con el Proyecto donde se desarrollaba la Práctica.

La segunda pregunta a los estudiantes de tercer y cuarto año que llevan entre dos y tres años cursando la asignatura, fue relacionada a qué les representaba la práctica cuando ingresaron al Proyecto; y la tercera pregunta acerca de qué les representa hoy la práctica. Ellos recordaron representaciones ligadas al voluntariado/asistencialismo y sentimientos de “*incertidumbre y desconocimiento*”, aunque la valoraban como “*algo importante para la profesión*”, “*un desafío*” y como práctica individual de aprendizaje.

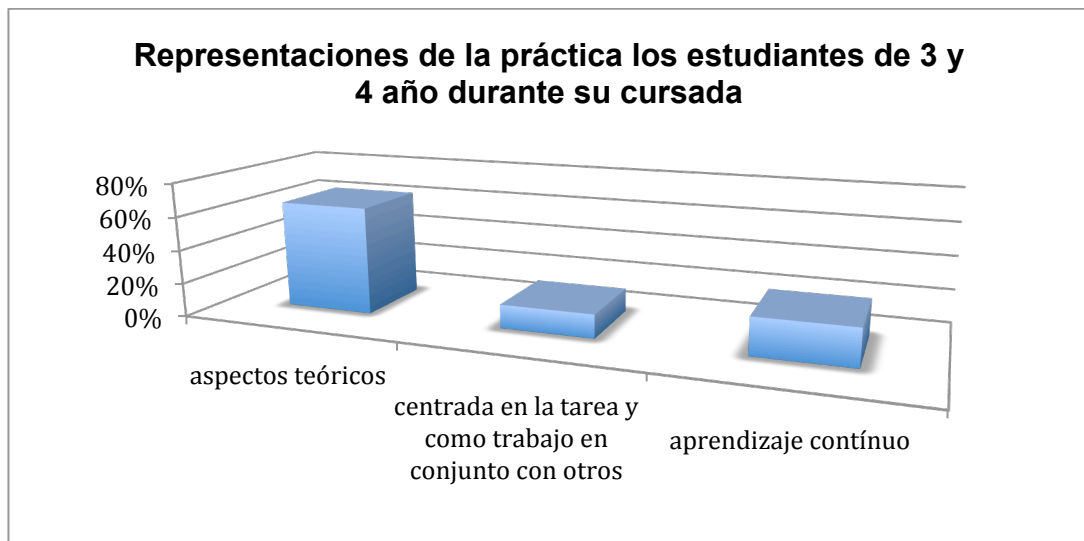
El 93% de los estudiantes entrevistados manifestó una diferenciación en cuanto a su representación durante la cursada y el 7% no respondió esta pregunta. Manifestando representaciones a través de aspectos de análisis teóricos, centrados no solo en el estudiante sino en otros actores sociales del territorio, vecinos y compañeros del equipo de trabajo, como un aprendizaje continuo y de reivindicación de los derechos. Cabe destacar las siguientes respuestas de estudiantes, en relación a sus representaciones antes y durante el cursado de su práctica:

”La verdad es que no tenía mucha idea de lo que era la práctica comunitaria... tenía la idea de que íbamos a empezar a ir al barrio, pero no sabía bien a qué. Esto hizo que al ingresar todo me resultara extraño”(...)” Hoy es una experiencia valiosa, porque aprendí y aprendo muchas cosas, tanto en lo teórico como en lo práctico”. (Estudiante 31, comunicación interpersonal, 19 e junio de 2017).

“Cuando recién comencé no tenía mucha idea de los que significaba, lo veía como algo que me iba a dar más conocimiento, en lo que íbamos a poner en práctica toda

la teoría que leí (...),” ahora lo vivo diferente, pude aprender más que eso, a trabajar en equipo, vincularme con vecinos y ver que ellos son los que nos permiten trabajar en conjunto y seguir aprendiendo”. (Estudiante 17, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).





La cuarta pregunta se basó en conocer qué aspectos del TPI II les fueron significativos a los estudiantes para comprender la práctica preprofesional y la quinta pregunta se orientó a conocer las fuentes de donde provinieron esos conocimientos. Entre los conocimientos más significativos para comprender la práctica mencionan aspectos teóricos el 50% de los estudiantes entrevistados, luego otros hacen referencia a la articulación teórica con la práctica el 20%; los conocimientos sobre temas vinculados con vecinos, y equipo de trabajo lo destacan el 13% de los estudiantes y luego los conocimientos surgidos del trabajo en territorio lo destacan el 14%, por último, el 3% refirió otros.

Algunos de los relatos de los estudiantes a destacar:

“Es significativo a mi parecer el trabajo en conjunto con el otro, en la medida que esta relación nos permite tomar dimensión de las diferentes subjetividades que pueden darse en un territorio específico y concreto. Y en este sentido trabajar en un territorio concreto es el lugar más propicio y enriquecedor para aplicar lo

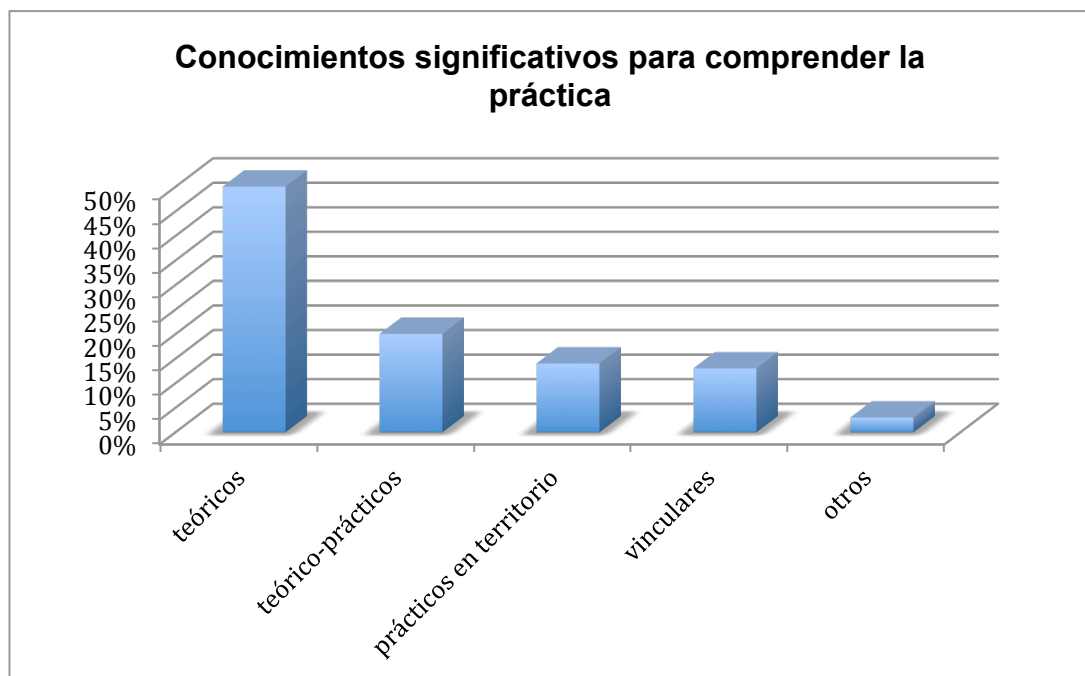
teóricamente estudiado, y dar cuenta de esa realidad concreta en particular” .

(Estudiante 23, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).

“Dimensiones y momentos del Trabajo Social y posicionamiento histórico crítico” . (Estudiante 5, comunicación interpersonal, 14 de junio de 2017).

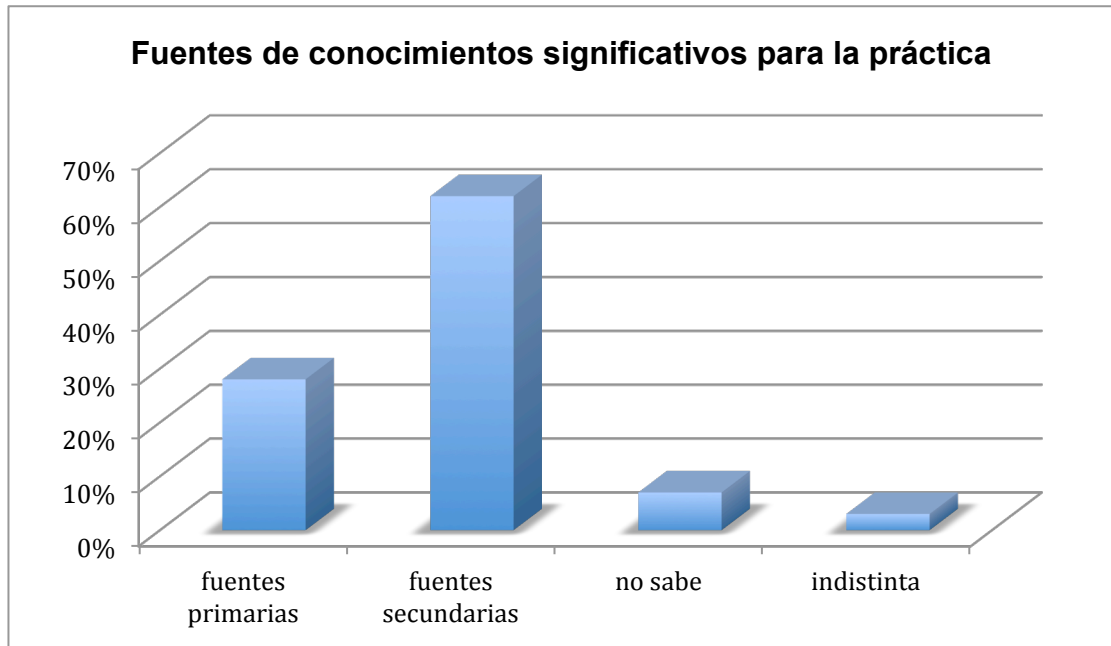
“Acercamiento previo al territorio, al equipo de trabajo y sus referentes”.

(Estudiante 24, comunicación interpersonal 19 de junio de 2017).

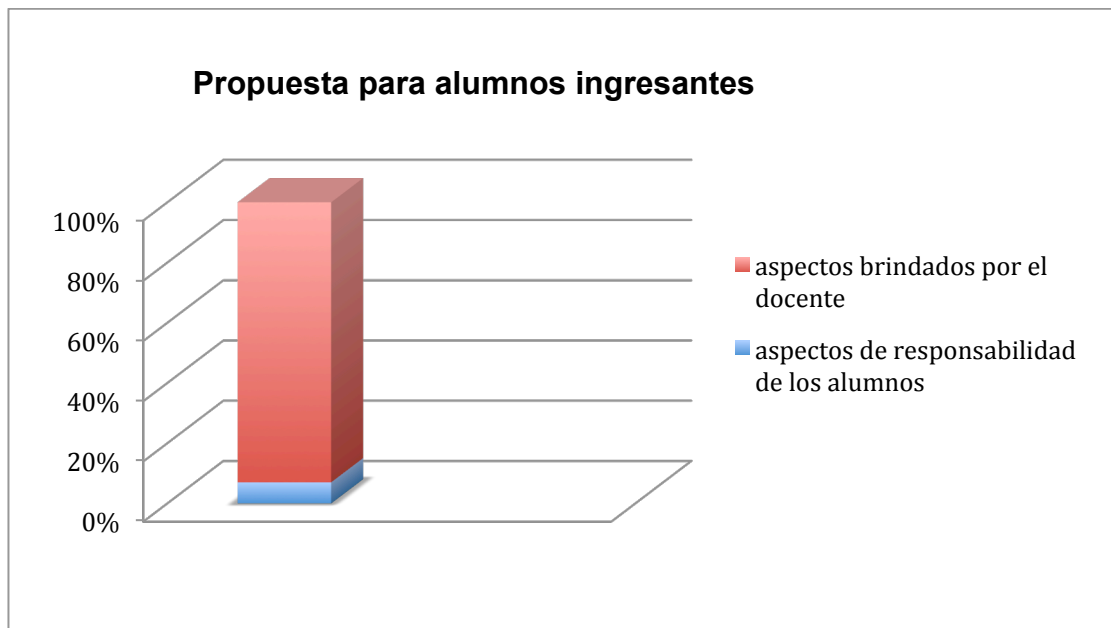


En cuanto a las fuentes de aporte de esos conocimientos mencionaron en un 62% a fuentes secundarias: autores de textos 14% y temas teóricos específicos con los que se trabaja 48%, en este sentido mencionaron en su mayoría el tema del paradigma histórico- crítico, que no lo ven en otras asignaturas, según refieren. También hicieron referencia al Trabajo Social Comunitario, la feno y genosituación, cuestión social, planificación situaciones, elaboración de proyectos, etc. Mientras que el 28%

refirió fuentes primarias suministradas por: 14% el docente-supervisor y el 14% por sus pares como estudiantes. El 7% refirió no saber y el 3% que la fuente donde proviene esa información es indistinta.



La última pregunta se basó en conocer qué propuestas realizarían los estudiantes que ya se encuentran cursando su práctica para que los ingresantes la comprendan mejor. En este sentido observamos que el 93% de los alumnos entrevistados se refirió a propuestas que deben realizar los docentes y solo el 7% de los mismos hizo referencia a la responsabilidad de los alumnos ingresantes y propuestas desde su rol protagónico.



Sobre las propuestas para los docentes, observamos que la mayoría de los estudiantes hizo hincapié en reforzar los aspectos teóricos con el acompañamiento del docente. Mencionando que este se viabilice a través de plenarios mensuales, talleres, lecturas dirigidas y talleres previos al ingreso al Proyecto. También mencionaron que se expliquen estos temas teóricos y que se trabaje sobre las funciones específicas y rol de los ingresantes a la práctica dentro del Proyecto en territorio y en su equipo de trabajo. Este aspecto, no obstante, ya lo realiza la Cátedra todos los años, cuando los estudiantes que optaron por el Proyecto Polar, antes de ingresar a los equipos de trabajo, los docentes trabajan estos y otros aspectos referidos a la práctica en territorio, en tres encuentros (como mínimo). Sin embargo esto, no fue reconocido por los estudiantes y lo mencionan como propuesta a implementar, aunque ya se viene realizando. Lo que lleva a preguntarnos si la dinámica y contenido de los mismos son significativos para los alumnos.

Por otra parte, también propusieron brindar información sobre las dinámicas de los equipos de trabajo y sobre el rol de los alumnos de segundo año (ingresantes) en ese equipo. Señalando la importancia de las supervisiones y el acompañamiento del docente de forma individual y por nivel académico. También señalaron que el docente explique cuestiones de la práctica y que se trabajen en clase los sentimientos que genera la práctica, haciendo hincapié en valores, tales como el compromiso para llevar adelante su práctica en territorio y con su equipo de trabajo.

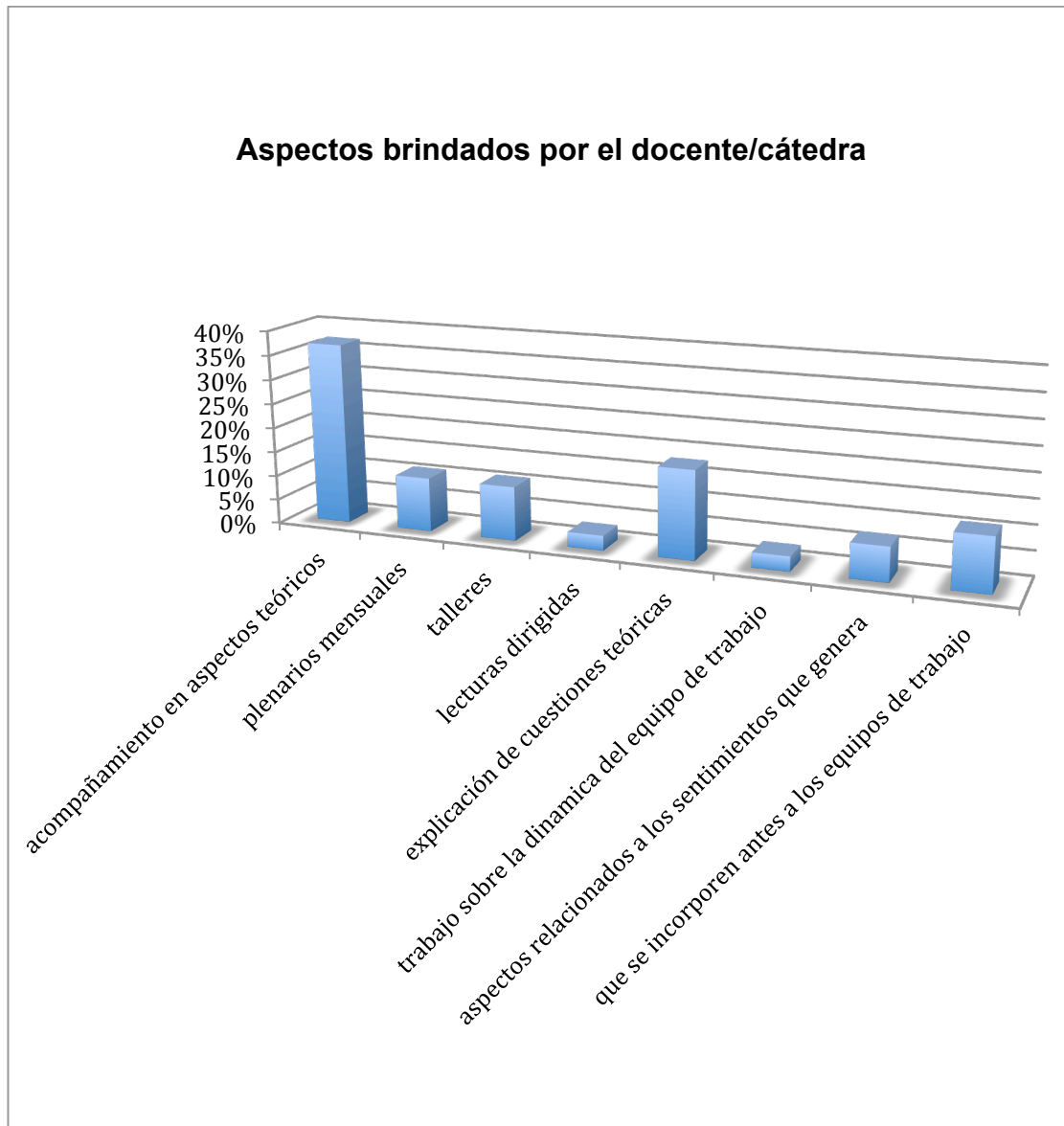
Por último refieren que los alumnos de segundo año se incorporen antes a los equipos de trabajo. Esto ocurre todos los años a fines del mes de abril, debido a la gestión del seguro correspondiente (para realizar su práctica en distintos territorios de la ciudad) y los talleres específicos que son brindados por la cátedra antes de integrar los equipos de trabajo. Aunque los estudiantes de tercer y cuarto año inician las actividades del Proyecto en territorio en el mes de marzo. Por tal motivo cuando se incorporan los estudiantes ingresantes se encuentran “*perdidos*”, por un lado, por las actividades del subproyecto ya iniciadas, y por otro lado por integrar equipo de trabajo ya conformado, con un bagaje teórico diferente que no es visto en otras asignaturas, según ellos refieren.

En cuanto a la propuesta sobre aspectos ligados a los alumnos, proponen que los estudiantes de segundo año (ingresantes) lean previamente los documentos de la cátedra (con aspectos teóricos centrales) y con lecturas autodirigidas: para conocer los principales aspectos teóricos y objetivos por nivel académico en el rol que deben desempeñar. Algunos testimonios de los alumnos que podemos destacar al respecto:

“Propongo *brindar un espacio teórico*”. “(...) *De explicación de cuestiones prácticas que normalmente se transmite con el tiempo y por irse insertando y*

entendiendo, pero si se explican cuestiones necesarias, sin exigir su entendimiento rápidamente puede bajar ansiedades y adquirir seguridad y confianza para el trabajo”. (Estudiante 10, comunicación personal, 19 de junio de 2017).

“Que en las clases que se comparten antes de sus ingresos a los proyectos específicos se explicita: material teórico, funciones específicas de segundo año, la dinámica compleja de los equipos de trabajo y la relevancia del compromiso personal en el desarrollo de las prácticas”. (Estudiante 14, comunicación interpersonal, 19 de junio de 2017).



Cabe mencionar que, para analizar el aprendizaje de las prácticas comunitarias, no solo se realizó una encuesta a estudiantes de tercer y cuarto año que ya estaban cursando su práctica dentro del Proyecto Polar y Subproyectos en territorios específicos; sino que también se entrevistó a todos los estudiantes ingresantes, como se analizó en el primer objetivo en profundidad. Estos últimos hicieron referencia a que requieren aportes teóricos con el acompañamiento del docente para comprender

mejor sus prácticas y desde la experiencia de sus pares en los equipos de trabajo. Requiriendo desde la asignatura mayor información y conocimientos previos a su ingreso y específicamente sobre el tipo de práctica que se realiza en territorio (articulación teórico-práctica).

CONCLUSIONES

En cuanto a los docentes y estudiantes entrevistados de la asignatura: ingresantes (de segundo año) y de tercer y cuarto año que ya se encontraban cursando su práctica, podemos referir los siguientes aspectos significativos y en relación a los objetivos planteados:

Con respecto explorar las representaciones de los alumnos ingresantes sobre las prácticas comunitarias, podemos mencionar el análisis de datos con fines didácticos y empíricos desde la perspectiva de Moscovici (1984) en su definición de las representaciones como “Universos de Opinión”. Para ello se tomaron en cuenta las variables definidas por Mora (2002) relativas a lo que se sabe al respecto (información), sobre lo que se ve y se interpreta de ese conocimiento (campo de la representación), y que se hace o cómo se actúa al respecto (actitud) desde el componente emocional.

La mayoría de los ingresantes conocían escasas prácticas comunitarias, en general mencionaron solo una de ellas y ligadas a Organización de la Sociedad Civil y desde la filantropía o asistencialismo (voluntarias). No mencionaron prácticas comunitarias impuestas como desde la justicia restaurativa y cumplimiento de una pena. Aunque si manifestaron conocer las prácticas comunitarias desde el ámbito educativo y ligadas a la formación académica dentro de la carrera.

Con respecto a diferenciar una práctica comunitaria del servicio comunitario y trabajo comunitario manifestaron el 67% saber la diferencia, aunque se denotaba confusión en la definición los términos. En cuanto al diferenciación sobre las prácticas comunitarias y las territoriales (diferencia ideológica a la que adhiere la

cátedra) la mayoría desconoce la diferencia, aunque tiene incorporado este vocabulario en cuanto a se refieren a sus prácticas desde la asignatura.

Con respecto al campo de la representación de la práctica comunitaria en Trabajo Social, los estudiantes ingresantes refirieron: el 56% representaciones ligadas al aprendizaje académico y de su formación profesional, desde un conocimiento práctico, articulación o teoría-práctica, ubicándolo concretamente en un territorio y con determinadas actividades, y el 11% mencionó además a los actores sociales y vecinos con los que se realiza esa práctica, destacando lo vincular como parte de su práctica. Por su parte los estudiantes tercer y cuarto año recordaron representaciones de la práctica ligadas al voluntariado/asistencialismo, de incertidumbre y desconocimiento sobre lo que era la práctica en territorio, aunque la valoraban como algo importante para la profesión, como un desafío y práctica individual de aprendizaje. El 93% de los estudiantes entrevistados manifestó una diferenciación en cuanto a su representación antes y durante la cursada y el 7% no respondió esta pregunta. Manifestando durante la cursada representación ligadas a aspectos teóricos, centrados no solo en el estudiante sino en otros actores sociales del territorio, vecinos y compañeros del equipo de trabajo, como un aprendizaje continuo y de reivindicación de los derechos.

La motivación de los estudiantes ingresantes sobre la elección del Proyecto donde cursar su práctica, su experiencia (campo de la representación) y los sentimientos que esta les genera (campo de la actitud) se basó por el conocimiento de las actividades en la difusión de las mismas principalmente, que se realizó en una charla en primer año por sus pares. Por su parte, los estudiantes de tercer y cuarto año recordaron que habían elegido el Proyecto por las referencias de la cátedra y por sus pares

principalmente. Que les representaba una práctica de voluntariado/asistencialismo, de incertidumbre y desconocimiento, aunque lo valoraban como algo importante para la profesión, como un desafío y práctica individual de aprendizaje. En cambio, los estudiantes ingresantes manifestaron que le representaba una experiencia ligada a la formación y que estaban en una primera aproximación al respecto, destacando sentimientos positivos que les generaba esta experiencia. Solo un pequeño porcentaje manifestó desorientación y otros que les generaba inquietud e interrogantes.

En cuanto a las caracterizaciones de los grupos de estudiantes de las últimas tres cohortes los docentes manifestaron opiniones muy dispares sobre los estos:

Esta pregunta se incorporó teniendo en cuenta que los grupos de las diferentes comisiones presentan características muy diversas, algunas que se repiten año a año por más que se renueve gran parte del equipo de trabajo. Aquí podemos referir a Jodelet (1991) cuando expresa a las representaciones sociales como mecanismos necesarios para el establecimiento de identidades colectivas y, por ende, para la coexistencia y estabilidad social, y con cierta continuidad en el tiempo. Aunque la autora destaca que la interpretación y renegociación, que realizan los docentes en este caso y sobre los grupos de estudiantes, les confiere también un carácter dinámico, orientados a que ellas cambien o se modifiquen en el tiempo.

Al indagar estrategias de enseñanza de los docentes sobre la práctica comunitaria, mencionaron en su mayoría las supervisiones individuales y por nivel académico. Siendo el estudiante protagonista y responsable principal de su aprendizaje y que demanda un rol distinto del profesor, que se convierte en guía, mediador, facilitador, orientador y supervisor del proceso. Siendo el rol docente denominado como Supervisor en esta asignatura. Los estudiantes por su parte mencionaron los

contenidos teóricos y de fuentes secundarias como principales para comprender la asignatura, y luego el aporte de fuentes primarias al respecto (aportes del docente y de sus pares).

El contenido de los aprendizajes, como estrategias docentes, no solo contempla conocimientos, sino hoy en día también habilidades, disposiciones, actitudes y valores. Estos constan en el programa de la asignatura, desde las tres dimensiones del Trabajo Social que plantea M. Yamamoto (ética - político, teórico - metodológica e instrumental - operativo), siendo objetivos a evaluar en la promoción de la asignatura.

En cuanto al contenido de los aprendizajes sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), estos son recursos complementarios y de apoyo importante para la puesta en marcha de una didáctica para la educación superior. En este caso no son mencionados por los docentes, tampoco la cátedra cuenta con alguna página web o aula virtual donde se puedan socializar, complementar y difundir enseñanzas.

Entre las estrategias metodológicas más recurrentes que mencionaron los docentes entrevistados se encuentran: el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos y la práctica concretamente: En este sentido cabe destacar que los desafíos actuales que tiene el docente principalmente son en la diversidad del alumnado: por edades, antecedentes de estudio de otras carreras, y los que trabajan y estudian. Destacando que estos últimos dedican menor tiempo al estudio y análisis reflexivo. Aunque esto no es mencionado como estrategia docente y para promover el aprendizaje de los alumnos, que en su mayoría son adultos, con conocimientos y

experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a su proyecto personal y profesional y que podrían potenciarse para la enseñanza.

Por otra parte los conocimientos e insumos de la práctica territorial no se correlacionan con otras asignaturas, por estar fragmentado el curriculum y por diferencias ideológicas en cuanto la bibliografía y enfoque de la cátedra, según expresaron los estudiantes.

Por último y analizando el aprendizaje de las prácticas comunitarias observamos que los estudiantes ingresantes proponen que se brinden mayor conocimiento sobre el Proyecto, donde se expliquen estos temas teóricos y trabaje sobre las funciones específicas y el rol de los estudiantes ingresantes (de segundo año) en la práctica en territorio y en el equipo de trabajo. No obstante, este aspecto ya lo realiza la cátedra todos los años, cuando los estudiantes ya optaron por el Proyecto Polar, y antes de ingresar a los equipos de trabajo se realizan tres encuentros (como mínimo) donde los docentes trabajan estos y otros aspectos referidos a la práctica en territorio. Sin embargo, esto no fue reconocido por los estudiantes y lo mencionan como propuesta a implementar, aunque ya se viene realizando. Lo que lleva a preguntarnos si la dinámica y contenido de los mismos son significativos para los estudiantes.

También los estudiantes de segundo año proponen que se brinden mayor acompañamiento del docente y en temas teóricos, pero luego solo mencionan fuentes secundarias en los conocimientos más significados para comprender las prácticas comunitarias, más allá de la fuente donde proviene ese conocimiento. Refieren la necesidad de adquirir conocimientos teóricos principalmente, y luego mencionan la necesidad de articulando con la práctica, (aprendizaje en territorio) con el acompañamiento del docente y desde el trabajo en equipo.

Sobre las propuestas que mencionan los estudiantes que ya se encuentran cursando su práctica para que los ingresantes la comprendan mejor, observamos que el 93% de los alumnos entrevistados se refirió a propuestas que deben realizar los docentes y solo el 7% de los mismos hizo referencia a la responsabilidad de los alumnos ingresantes y desde su rol protagónico.

Luego de conocer las representaciones sociales de los alumnos ingresantes sobre su práctica elaboraremos una propuesta que promueva una mejora de la enseñanza en lo comunitario. Esta tomará en cuenta los conocimientos (teóricos- prácticos) que sean pertinentes profundizar al respecto y las estrategias docentes basadas brindar mayor información sobre los Proyectos, utilizando las Tics y capitalizando el conocimiento de la diversidad del alumnado.

PROPUESTA

Luego del análisis de la práctica situada y teniendo en cuenta las representaciones de los estudiantes sobre su práctica comunitaria, elaboraremos una propuesta de mejora para la enseñanza de lo comunitario/ territorial en la asignatura TPI II.

La misma se propone inicialmente para los estudiantes ingresantes a la práctica en segundo año de la carrera y consta de dos etapas: en la primer etapa reforzar la charla inicial que se brinda en primer año (a fin de año) en la asignatura del TPI Introducción y la segunda etapa, cuando los estudiantes ingresen al Proyecto Polar (al año siguiente) profundizar sobre cuestiones teóricas surgidas de las entrevistas realizadas, inherentes al equipo de trabajo y a los sentimientos que les genera la práctica en territorio.

En la primer etapa, se plantea en la charla donde se socializan las actividades de los Proyectos y Subproyectos que integran los equipos de trabajo, donde se destina una clase para el Proyecto *Polar*, específicamente. Se propone entonces, reforzar la misma con otra charla anterior e introductoria al tema (coordinada por ambas asignaturas), donde se destaquen las categorías teóricas que se utilizan para la praxis desde un encuadre y análisis global conociendo desde donde surgen las prácticas comunitarias/ territoriales que contienen a los Proyectos y Subproyectos. Luego en el encuentro habitual que se realiza todos los años en la charla donde se socializan las actividades de los Proyectos y subproyectos, se promoverá en principio, la motivación de los estudiantes con interrogantes sobre los tipos de prácticas comunitarias que conocen y que se las clasifiquen de acuerdo a: servicio comunitario, prácticas comunitarias/ y el trabajo comunitario, teniendo en cuenta los

orígenes de cada una, coordinado por los docentes de todas las comisiones y con el apoyo de los estudiantes de tercer y cuarto año en un trabajo en grupos y desde el protagonismo activo de los estudiantes. Fomentando de esta forma un ambiente distendido de aprendizaje y el trabajo en equipo. Luego se socializarán las conclusiones de cada grupo de trabajo, brindando información teórica sobre sus orígenes y referenciando a cuál adhiere la cátedra. También se planteará la diferencia entre práctica territorial y comunitaria desde una actividad autogestionada de aprendizaje.

Esto se plantea con una instancia de acompañamiento a través de un aula virtual (gestionada a través del SEAD de la Universidad y creada para ese y otros fines en la cátedra TIP II). En la cual los estudiantes de primer año podrán continuar reforzando estos aprendizajes.

En el aula virtual se socializará la información teórica brindada en el primer encuentro. Estando ofertada allí la información sobre el Proyecto Polar y los Subproyectos: Plan de Trabajo Docente (PTD), mapas de los territorios donde se realizan las prácticas, informes finales de cada Subproyecto, objetivos por nivel académico, posteo de material audiovisual producido en los territorios y de otros videos sobre charlas de autores que son trabajados desde la cátedra, características y presentación de cada uno de los equipos de trabajo, con foros donde se potencien los saberes de la diversidad del alumnado.

Este aprendizaje en el entorno virtual, coordinado por docentes es un espacio donde los estudiantes pueden participar de la enseñanza al mismo tiempo. Si bien esto sucede con el aprendizaje tradicional, no obstante, con un aula virtual, se tiene esta misma experiencia, pero con muchas más comodidades y herramientas que

contribuyen a asimilar de mejor manera todo lo que se ha aprendido. No importa donde se encuentre el participante, siempre puede formar parte del grupo, interactuar, colaborar, compartir sus ideas y por supuesto promover sus aprendizajes. Destacando la gran diversidad de herramientas online para la difusión de contenidos en formatos que satisfacen la gama amplia de estilos de aprendizaje.

Las ventajas de este tipo de herramienta tecnológica están vinculadas a la forma de trabajar y aprender en la actualidad, un modelo de aprendizaje flexible y funcional.

Cabe destacar que la creación del aula virtual requiere capacitación y tiempo por parte de los docentes sobre el uso de la plataforma. La cátedra no cuenta con estudiantes o docentes adscriptos a la asignatura. Actualmente la docente Titular coordina las comisiones y se establecen reuniones semanales de cátedra para socializar aspectos relativos a la asignatura, sus integrantes y el trabajo en territorio. En este sentido algunos docentes ya han realizado la capacitación sobre Entornos Virtuales de Aprendizaje del Programa Competencias Docentes en la Virtualidad (capacitación gratuita y semipresencial que brindada la UNMDP), también la gestión del aula virtual cuenta con apoyo técnico inicialmente, lo que favorecería la puesta en marcha y apropiación de esta herramienta por parte de los docentes. Cabe destacar el uso cotidiano de la mayoría de los alumnos de este tipo de herramientas, y que sin embargo no se conoce su implementación en otras asignaturas de la carrera.

La información del aula virtual estará disponible durante el receso de verano, lo que deja a disposición de los estudiantes la gestión de sus aprendizajes de acuerdo a sus tiempos e intereses (de cuestiones teóricas y de información específica de los Subproyectos). De este modo se intenta promover una elección con mayor

conocimiento e información del Subproyecto que elegirán para cursar su práctica territorial por el transcurso de los próximos tres años. El aula virtual actuará como andamiaje del siguiente ciclo lectivo.

En la segunda etapa, a comienzo del ciclo lectivo, luego que los estudiantes opten por el Proyecto Polar y en los encuentros que se realizan previos al ingreso a los Subproyectos, se propone profundizar sobre cuestiones teóricas, surgidas de las entrevistas realizadas y relativas al equipo de trabajo, la práctica territorial y la diferencia con la práctica comunitaria. También se trabajarán los sentimientos que genera la práctica. Se continuará reforzando estos encuentros a través del aula virtual durante todo el ciclo lectivo.

ANEXO

Preguntas para los alumnos ingresantes de 2 año

Sexo: F M

Edad:.....

- 1) ¿Qué tipo de prácticas comunitarias conoces? ¿Tenés experiencia en alguna de ellas?
¿En cuál?
- 2) ¿Podrías establecer las diferencias entre el servicio comunitario, la práctica comunitaria y el trabajo comunitario? En qué se diferencian cada uno?
- 3) ¿Sabes la diferencia entre una práctica comunitaria en T.S. de una práctica territorial? En caso de que contestes afirmativamente, explicar.
- 4) ¿Qué representa para vos la práctica comunitaria en Trabajo social?
 - 4.1. ¿Cuál es tu experiencia al respecto?
 - 4.2. ¿Cómo te sentís realizando esta práctica pre profesional? ¿Por qué?
- 5) ¿Qué aspectos del TPI son significativos para comprender la práctica pre profesional y por qué?
- 6) ¿Por qué elegiste este proyecto para cursar tu práctica?
- 7) ¿Qué información tenías de ese proyecto anteriormente?
- 8) ¿Con qué prácticas te sentís más identificada/o?
- 9) ¿Con qué prácticas identificas más a la asignatura TPI II?

Preguntas para los docentes, a cargo de las comisiones

Cantidad de alumnos en total:

Cantidad de alumnos de 2 año:

- 1) Caracterice el grupo de alumnos ingresantes.
- 2) Identificar las características relevantes de los grupos de las últimas tres cohortes.
- 3) ¿Qué aspectos destacaría en el aprendizaje de la práctica comunitaria en alumnos ingresantes?
- 4) ¿Cómo es la integración de los mismos al equipo de trabajo? Y en relación a la práctica en territorio?
- 5) ¿Qué estrategias docente implementas o implementarás este año?
 - 5.1) ¿Cuáles en relación a los alumnos ingresantes?

Preguntas para alumnos de 3 y 4 año que cursen el TPI II

- 1) ¿Por qué elegiste este proyecto?
- 2) ¿Qué representaba para vos la práctica comunitaria cuando ingresaste al TPI?
- 3) ¿Qué representa la práctica comunitaria para vos actualmente?
- 4) Explicar. ¿Qué aspectos del TPI son significativos para comprender la práctica pre profesional y por qué?
- 5) ¿Qué conocimientos te hubieran resultado significativos para comprender lo que es la práctica comunitaria cuando ingresaste al TPI?
 - 5.1.¿ Aportados por qué fuentes?
- 6) ¿Qué propondrías para que los alumnos ingresantes de 2 año comprendan mejor la asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

LIBROS

Berger, Peter; Luckman, Thomas, (1989). La construcción social de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.

Campetalla, Andrea & González Bombal, Inés (2000). Historia del Sector sin Fines de Lucro en Argentina. En Roitter, Mario & González Bombal, Inés (comp.). Estudios sobre el sector sin fines de lucro en Argentina, CEDES-Johns Hopkins University.

Campetella, Andrea, González Bombal, Inés y Roitter, Mario (2000), Definiendo el sector sin fines de lucro en Argentina. En: Roitter, Mario & González Bombal, Inés (comp.), Estudios sobre el Sector Sin Fines de Lucro en Argentina. CEDES-The Johns Hopkins University Institute for Policy Studies Center for Civil Society Studies, Buenos Aires: CEDES

Colombo Perla y Moleda Marcela, (2016). Plan de Trabajo Docente/Formulario A. Asignatura taller de Práctica Integrada II de la Lic. En Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

------(2013). Documento de cátedra I. Taller de Práctica Integrada Proyecto Polar. Facultad de Ciencias de Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Foucault, Michel, (1983.). El discurso del poder. México: Folio

-----, (1968). Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo, (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Pablo: Paz e Terra S.A.

Gonzalez A. y Montes R, (2008). El aprendizaje - servicio en la educación superior .

Una mirada desde los protagonistas. Buenos Aires: Eudeba.

Jodetet, Denise, (2002). El estado actual de las Representaciones Sociales. México: Puebla.

Johnson R. B. Y Onwuegbuzie, A. J., (2004). Mixed methods research. A research paradigm whose time has come. EEUU: Educational researcher.

Lefevre, Henri, (1984). La vida cotidiana en el mundo moderno. Madrid: Alianza.

Manzanal M. (2007). Territorios en construcción, actores, tramas y gobiernos, entre la cooperación y el conflicto. CICCUS. Buenos Aires.

Marchioni, M (2002). Planificación social y organización e la comunidad. Popular. Madrid.

Menor I. y Morrinson J.T. (1996) Un estudio teórico y crítico de justicia restituyente.

Extraído el 30 de enero de 2017, de:
<http://www.justiciarestaurativa.org/news/procesosposibles>

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Buenos Aires: Athenea

Morin, Edgar, (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Traducción de Vallejo-Gómez, Mercedes. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín-Colombia: Unesco.

Moscovici, Sergio, (1988). Psicología social. España: Paidós.

Nasser Urbina (2015). Origen del servicio comunitario. Venezuela. Extraído el 10 de febrero de 2017, de: <http://documents.mx/documents/informe-servicio-comunitario.html>.

Nils, C. (2003). Una sensata cantidad de delito. Capítulo I. El delito no existe. Extraído el 02 de febrero de 2017, de <http://www.justiciarestaurativa.org/intro/practices/communityservice>.

Netto, J.P., Parra G. Carballeda G., Coraggio J.L., Aquin N., Oliva, Andrea y Mallardi, Manuel (2012). Aportes táctico-operativos a los procesos de intervención del trabajo social. Buenos Aires: Docuprint.

Penna, Maura, (1992). O que faz ser nodestino. Identidades sociais, interesses e o escandalo. Cap IV. En busca del concepto de identidad para las sociedades modernas. Eurundina. Brasil: Cortez.

Pérez, María Cecilia (2012). Los registros escritos en Trabajo Social en Aportes táctico-operativos a los procesos de intervención del Trabajo Social. Buenos Aires: Docuprint.

PNUD/BID (1998). El capital social: Hacia la construcción del índice de desarrollo Sociedad Civil de Argentina. Edilab Editora. THOMPSON A. El tercer sector en la historia argentina. Biblioteca virtual Universal. Extraído el 02 de febrero de 2017, de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/130706.pdf>.

Robirosa, M., Elias, M.F., Eroles C. Y Clemente A. (2002) Nuevos escenarios y práctica profesional”. Una mirada crítica desde el Trabajo Social. Espacio. Buenos Aires. THOMPSON A. El tercer sector en la historia argentina. Biblioteca virtual Universal. Extraído el 02 de febrero de 2017, de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/130706.pdf>.

Tapia M.N. (2008). El aprendizaje –servicio en la Educación Superior. Una mirada desde los protagonistas. Buenos Aires: Eudeba. Extraído el 10 de febrero de 2017, de : <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001802.pdf>.

ARTÍCULOS DE LA REVISTA

Cambusano S., Franchino H., Gimenez S. y Pereyra A. (2010). Representaciones sociales de los sujetos del sector V frente a prácticas e investigaciones Revista Margen, Costa Rica, Edición 58, 2-6. Extraído el 10 de diciembre de 2016, de: <http://www.margen.org/suscri/numante.html>

Carballeda, Alfredo, (2004). Representaciones Sociales e identificación de procesos ligados al papel de la identidad y la memoria. Revista virtual Margen. Edición 33, 1-3. Extraído el 02 de noviembre de 2016, de <http://www.margen.org/suscri/margen33/represen.html>

Tuburcio Moreno Olivos, (2011) Didáctica de la Educación Superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI. Revista Virtual Perspectiva Educacional, volumen 50 N.º 2. México, 26-54.

Weber Suardiaz, Clara (2010). La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social en Revista Escenarios 15 Nro. 15. Universidad Nacional de la Plata: Espacio, 71-51.

PONENCIAS, O CONFERENCIAS EN SIMPOSIO, CONGRESO, REUNIONES, ETC.

Castronovo L., Fiszman L., Fontecoba A., Forni F, Lorenzo C. y Nardone M. (2009). Sociedad Civil en argentina desde las políticas sociales. Informe de IDICSO (Instituto de Investigación en Ciencias Sociales). Universidad del Salvador. Buenos

Aires. Extraído el 10 de mayo de 2017 de:

<http://csoc.usal.edu.ar/archivos/csoc/docs/idicso-sdti045.pdf>

Moleda, Marcela y otros. (2011). Construcción del oficio profesional: algunas reflexiones en torno a la supervisión. En ponencia: VI Jornadas Nacionales sobre la formación del profesorado: Currículo, investigación y prácticas en contexto (s). Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

TESIS DE GRADO O POSTGRADO

Tesis para obtener el título Doctoral de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Zamora Ramirez María. (2002). El Control subjetivo del proceso de trabajo. Enciclopedia y biblioteca Virtual de las Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. Extraído el 10 de febrero de 2017, de: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2007/merzr/ficha.htm>.