



## **Universidad Nacional de La Plata**

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

**Título:** PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA: '¿LA TEORÍA PARA QUÉ?'  
TALLERES DE INTEGRACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA  
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE  
TRABAJADORAS SOCIALES (UNCUYO)

**Autora:** *María del Pilar Rodríguez*

**Directora:** Dra. Beatriz Soria

**Co-Directora:** Esp. Ana M. Ungaro

**Año:** 2022

## Índice

Resumen	p. 3
Introducción	p. 3
Primera parte	p. 7
1. Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación	p. 7
2. Objetivos	p. 13
3. Marco conceptual	p. 13
3.1. De la educación como institución a las prácticas de enseñanza	p. 13
3.2. Definiciones a propósito de una innovación pedagógico - didáctica en las prácticas de enseñanza de la metodología de la investigación en Trabajo Social.	p. 17
Segunda Parte	p. 22
Diseño de la propuesta de innovación	p.22
Taller 1	p. 25
Taller 2	p. 35
Taller 3	p. 44
Consideraciones finales	p. 52
Bibliografía	p. 53

## **Resumen**

El presente trabajo es una innovación pedagógica formativa para desarrollar en el aula, tendiente a abordar la cuestión de la articulación teoría-práctica en la enseñanza de la metodología de la investigación en la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Cuyo. El problema a abordar es comprendido multirreferencialmente a partir de características y procesos generales de la educación universitaria argentina y de procesos particulares al campo del Trabajo Social. El andamiaje teórico que sostiene a la propuesta de innovación incluye comprender la educación como mediación, como una práctica intencionada, pero fallida. Recurre a conceptos pedagógicos y didácticos que se articulan a los específicos de la enseñanza de la metodología de la investigación y del Trabajo Social. Se despliega una propuesta de innovación consistente en 3 talleres que abordan la transversalidad de la teoría en la construcción del problema de investigación, en el marco teórico y en el análisis de datos.

## **Introducción**

La innovación pedagógica diseñada busca atender la necesidad de integrar teoría y práctica en la materia Metodología y Técnicas de Investigación Cuantitativas y Cualitativas de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNCuyo, tomando como eje de tal integración la presencia transversal e ineludible de la teoría en la práctica de investigación social.

En la primera parte de este trabajo, presentamos el tema y problema a abordar, los objetivos que perseguimos con esta innovación y el marco conceptual de la misma. Respecto del problema cabe adelantar que la necesidad de esta propuesta emerge de nuestra práctica de enseñanza. En ella hallamos diversas dificultades pedagógicas y didácticas que intentamos sortear con resultados diversos. Sin embargo, persiste un obstáculo central: la desarticulación teoría-práctica tanto en investigación como en intervención social. Esto se expresa en dificultades para comprender al conocimiento científico como resultado de prácticas sociales (que son históricas, conflictivas) y como productor de realidad (por ejemplo, comprender que la definición de ciertos indicadores sociales en detrimento de otros permite que emerjan y se visibilicen ciertos problemas sociales y no otros). Más profundamente, la tensión teoría-

empiría resulta compleja y ajena para gran parte de las estudiantes<sup>1</sup>; la realidad se presenta como evidente, el conocimiento como un espejo de ella y la intervención social como el resultado lineal de la aplicación de tal conocimiento a la solución de problemas sociales que se suponen preexisten al mismo.

Esta desarticulación teoría-práctica es un problema compartido en la carrera, no es exclusivo de la materia que nos ocupa, pero nos resulta acuciante abordarlo por dos motivos. En primer lugar, porque es fundamental para entender los contenidos de la materia metodología de la investigación (al menos desde la perspectiva epistemológica crítica en la que nos posicionamos) y, en segundo lugar, porque consideramos puede ser un aporte de este equipo docente al conjunto de la carrera.

Para abordar el problema enunciado hay que comprenderlo multirreferencialmente. Un aspecto vinculado a este problema es el poco sentido que las estudiantes encuentran a la investigación en su formación profesional. Como la investigación parece ajena, extraña, lejana a la intervención social, estudiar metodología de la investigación y asir sus insumos parece carecer de sentido y no convoca mayoritariamente el deseo de las estudiantes que, simplificando el análisis, eligen la carrera para intervenir en la realidad y transformarla, no para investigarla. Esta dicotomía entre investigación e intervención abreva en la desarticulación teoría-práctica y, al mismo tiempo, la reproduce.

El sostenimiento de las dicotomías teoría-práctica e investigación-intervención puede vincularse a diversos factores: dificultades del equipo docente para desarrollar estrategias pedagógicas apropiadas para su superación, distancia entre los contenidos de la materia y los saberes de las estudiantes, escasa vinculación de las estudiantes con la práctica de investigación social y carácter fuertemente interventivo de la profesión Trabajo Social, que incide en qué se enseña y cómo se enseña. Esto provoca dificultades en el acompañamiento a las estudiantes en el proceso de aprender a problematizar y conceptualizar la realidad social y vincular los nudos problemáticos abordados en la materia con experiencias de las estudiantes desde las que puedan significar los contenidos a trabajar. Este conjunto de aspectos obstaculiza la comprensión global de la materia y la aprobación del

---

<sup>1</sup> Elijo escribir en femenino plural, un femenino honorífico que busca coadyuvar a visibilizar la perspectiva masculina? como una más entre otras. Un femenino plural con el que me siento cómoda y con el que me resulta más fácil escribir para referirme a un colectivo feminizado como es el de Trabajo social, aunque pueda ocasionalmente emplear lenguaje neutro. Me identifico con este lugar de enunciación luego de leer a Brigitte Vasallo (2018). No pretendo sin embargo y tal como expresa la autora, “reducir el género a lo binario ni feminizar a nadie que no lo quiera” (p. 18).

examen final de la misma. Es usual que las estudiantes dejen pasar varios años desde el cursado de la materia hasta que rinden el examen final para acreditarla.

De acuerdo al problema presentado, consideramos fundamental generar y sostener espacios en los que el equipo docente ejercite la escucha de las estudiantes, pues las experiencias con las que vincular los nuevos contenidos no están ‘a la mano’, hay que llegar a ellas a partir del diálogo y la escucha. Así, la innovación diseñada para abordar la integración teoría-práctica en la materia metodología de la investigación (teniendo en cuenta los factores mencionados que coadyuvan a tal desarticulación) consiste en un conjunto de talleres planificados para trabajar colectivamente en torno a la presencia ineludible de la teoría en la práctica de investigación social.

Tanto la definición y caracterización del problema a abordar como la innovación propuesta se sostienen en un marco conceptual que abarca de distintos campos de estudio: educación universitaria, pedagogía, didáctica, feminismo académico, enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales y trabajo social. Los aportes de tales campos de estudios nos permiten comprender que la falta de articulación teoría-práctica no es un problema aislado, ni exclusivo de la materia que nos ocupa, ni siquiera de la carrera en la que trabajamos.. Si bien esto lo desarrollamos ampliamente en el apartado Marco conceptual, adelantamos aquí el entramado categorial principal.

La educación universitaria actual es una práctica social que hoy se caracteriza por la masividad, por la existencia de tensiones en torno a cuál es su función social según distintos modelos de universidad (De Sousa Santos, 2005; Gentili, 2008) y por ser las universidades, todavía, territorios del patriarcado dada la segregación horizontal y vertical que se observa en las mujeres y las formas en que se producen y reproducen subjetividades binarias y heteronormativizadas (Amorós, 1985; Ballarín, 2015; Buquet Carleto, 2016; Maffía, 2020; Moreno Sardá, 2020; Pérez Sedeño y Gomez García, 2002). De la pedagogía y la didáctica, apelamos a las nociones de curriculum, prácticas docentes, prácticas de enseñanza, prácticas de aprendizaje, innovación pedagógico-didáctica y evaluación para dar cuenta de la propuesta que realizamos (Becerra García *et. al*, 1989; Cebrián de la Serna y Vain, 2008; Celman, 1994; Díaz Barriga, 2015; Dusek y Caruso, 1999; Edelstein, 2016; Gimeno Sacristán, 1988).

Los estudios sobre la enseñanza de la metodología de la investigación nos aportan aspectos específicos a considerar para desarrollar esa práctica (Britos, 2018; Cohen, 2018;

Phélan, 2018), mientras que los estudios sobre producción de conocimiento y formación en Trabajo Social dan cuenta de las particularidades que adquiere en ese campo la relación teoría-práctica (Cazzaniga, 2012; Grassi (2007, 2011); Iamamoto, 1992; Linardelli y Pessolano, 2019; Montaña, 2009; Parola, 2009; Pérez Chaca, 2012).

Los estudios mencionados nos han permitido tanto identificar y comprender los principales factores involucrados en la conformación del problema que nos ocupa como diseñar una propuesta que, sin ignorarlos, se ajuste a las posibilidades de ejecución en las condiciones materiales en que se desarrolla la materia.

En la segunda parte de este trabajo presentamos la innovación diseñada. En función del problema descrito, diseñamos una propuesta de innovación pedagógica consistente en 3 talleres que abordan la cuestión de la transversalidad de la teoría en distintos momentos de la práctica de investigación, distribuidos a lo largo del cursado de la materia (se trata de un cursado anual). Los talleres propuestos son: 1- La teoría en la elaboración del problema de investigación; 2- La teoría en el marco teórico y 3- La teoría en la interpretación de datos científicos. La propuesta constituye una innovación en las prácticas docentes en tanto busca generar un espacio de diálogo y trabajo con los conceptos a propósito de las prácticas de investigación que realizan las estudiantes. El lugar de la teoría en la investigación científica requiere ser abordado con mayor profundidad porque, de lo contrario, la enseñanza de la metodología de la investigación se dificulta y se convierte en un saber exclusivamente instrumental que se repite, en numerosas ocasiones, sin sentido.

Incluimos también en este trabajo el diseño de cada taller (con los textos modelos a trabajar con las estudiantes) y consideraciones finales.

## **PRIMERA PARTE**

### **1. Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación**

El tema que nos ocupa son las estrategias pedagógicas y didácticas para trabajar la relación teoría-práctica en las clases de metodología de la investigación en la formación de trabajadoras sociales, en la UNCuyo. En esta universidad, Trabajo Social es una de las

licenciaturas que se enseñan en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales junto con Sociología, Ciencias Políticas y Administración Pública y Comunicación Social, además de las carreras de posgrado y las tecnicaturas que se ofrecen en ella.

La Licenciatura en Trabajo Social es una carrera de grado universitario de 5 años de duración formal y de 9,5 años promedio de duración real (la demora en el egreso es una característica compartida por todas las licenciaturas de la facultad)<sup>2</sup>. El plan de estudio vigente fue aprobado en el año 1999 y se le han realizado modificaciones parciales. El mismo está organizado de tal modo que la promoción de un año al inmediato superior depende de haber acreditado un determinado número de materias. Además, entre algunas materias, existe un sistema de correlatividad blanda, es decir, para poder cursar una materia se debe haber regularizado la anterior (esto ocurre, por ejemplo, entre Trabajo Social 1 y 2).

El cursado de la carrera supone 3700 horas, de las cuales 1040 (28%) son de prácticas en terreno (desde segundo año se realizan prácticas en diferentes organizaciones fundamentalmente estatales o de la sociedad civil). Esta carga horaria de las prácticas en terreno se vincula, por un lado, con la impronta interventiva de la carrera y por otro lado, con la propia historia del campo profesional. La carrera se concluye con la presentación de una tesina para cuya realización se puede optar entre dos modalidades: un trabajo de investigación o una sistematización de experiencias.

Trabajo Social, junto con Comunicación Social, son las carreras con mayor número de ingresantes anuales. En el caso de la primera ingresan aproximadamente 260 estudiantes cada año, de las cuales el 75% promociona a segundo año una vez concluido el primer ciclo lectivo.

Metodología de la Investigación se cursa en el cuarto año de la carrera, es la única materia anual en el plan de estudio (con excepción de las prácticas), tiene casi el doble de horas que el resto de las materias (las materias cuatrimestrales tienen entre 90 y 75 horas cada una, mientras que Metodología tiene 150 horas). En el plan vigente se trata de una materia que forma parte del Núcleo<sup>3</sup> denominado ‘Aspectos operativo instrumentales’, junto con

---

<sup>2</sup> Información aportada por los equipos de TRACES (Trayectorias Académicas Estudiantiles) y SAPOE (Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante) dependientes de la Secretaría Académica de la Facultad, en reuniones de carrera.

<sup>3</sup> El Plan de Estudios en cuestión se estructura según los siguientes núcleos: Fundamentos Teóricos y Filosóficos de la Vida Social, Fundamentos de Formación Socio- Histórica y Política de la Sociedad Argentina, Fundamentos Teórico – Metodológicos del Trabajo Social, Aspectos operativo – Instrumentales, Prácticas Pre – profesionales y Talleres de la Práctica.

Estadística y demografía, Psicología social, Psicología evolutiva, Gestión social y Planificación social.

En los debates que, en los últimos 5 años, se han realizado en vistas de una posible reforma del plan de estudio, se piensa en un trayecto vinculado a la producción de conocimiento que nuclea a Metodología de la investigación con Estadística y demografía, pero también con Epistemología (núcleo Fundamentos Teóricos y Filosóficos de la Vida Social) y con el trabajo final de grado. Estos debates están anclados en el desarrollo que la investigación ha tenido en el campo profesional en los últimos 20 años. Las discusiones a nivel nacional sobre la formación universitaria en Trabajo Social se inclinan por el fortalecimiento de la formación en investigación en la carrera, sin desmedro de la formación en intervención social.

La aprobación de Metodología de la investigación es uno de los requisitos establecidos para poder presentar el proyecto de tesina. La tesina terminada solo puede presentarse y defenderse cuando se han aprobado el total de materias del plan de estudios.

Como hemos adelantado se trata de una de las materias considerada como “difícil” en la carrera, Suele producirse una brecha entre el dictado de la materia y la instancia de dar el examen final, se torna como una de las últimas materias de la carrera en rendirse y es experimentada como una traba para avanzar en ella. En la práctica docente encontramos que cuesta que las estudiantes se interesen por la materia. En parte esto se vincula con el perfil profesional que se centra en la intervención social<sup>4</sup>; con el poco contacto con la investigación social que tienen las estudiantes y que se promueve desde la carrera y con las debilidades que como equipo docente tenemos para trabajar sobre esos intereses. La distancia señalada entre el interés de las estudiantes y los contenidos de la materia hacen que la comprensión de los mismos se debilite.

La relación teoría-práctica en la investigación social es uno de los temas transversales de la materia que resulta complejo y necesario de enseñar al equipo docente y de aprender a las estudiantes, por lo cual dirigimos a su enseñanza la presente innovación pedagógico-didáctica.

Buscamos propiciar un espacio de diálogo, escucha y trabajo colectivo sobre la relación teoría-práctica que coadyuve además a la construcción de sentido de las estudiantes

---

<sup>4</sup>Aun cuando la investigación ha sido una práctica presente en el campo del Trabajo Social del Cono Sur desde su constitución (Cazzaniga, 2012).



hacia la materia en su formación profesional, es decir, desarrollar una estrategia didáctica que permita un aprendizaje significativo para las estudiantes en torno a la metodología de la investigación.

Abordo este problema desde el cargo de titular que ocupó en la materia desde hace 5 años. El marco conceptual y las condiciones históricas que presentaré permiten entender la multiplicidad de factores que inciden en la configuración del problema. De ellos hemos seleccionado aquellos sobre los cuales podemos incidir y que dan lugar a nuestra propuesta de innovación pedagógica.

Como adelantamos, el entramado conceptual en que se sustenta la construcción del problema que nos ocupa abarca del cruce de distintos campos de estudios. Tomamos aportes conceptuales de la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales (Britos, 2018; Cohen, 2018; Phélan, 2018), de los estudios sobre educación universitaria (De Sousa Santos, 2005; Gentili, 2008), de la didáctica (Becerra García *et. al.*, 1989; Dusel y Caruso, 1999; Edelstein, 2016), del Trabajo Social (Cazzaniga, 2012; Iamamoto, 1992; Linardelli y Pessolano, 2019; Montaña, 2009; Parola, 2009; Pérez Chaca, 2012) y del feminismo académico (Amorós, 1985; Ballarín, 2015; Buquet Carleto, 2016; Maffia, 2020; Moreno Sardá, 2020; Pérez Sedeño y Gomez García, 2002).

Estos campos de estudio nos permiten reconocer procesos sociales que dan sentido a nuestro problema, que nos permiten entenderlo en su complejidad y en las múltiples referencias que lo atraviesan. Entre tales procesos, por ejemplo, la necesidad de una nueva reforma universitaria que profundice la democratización del conocimiento, la comprensión de la masividad en las universidades, los cambios en las características sociales de los y las estudiantes universitarios, los conceptos vinculados a las relaciones entre géneros al interior de las instituciones de educación superior, los conceptos que permiten comprender el surgimiento del Trabajo Social como una tecnología, estrechamente relacionada al positivismo, los conceptos que permiten comprender la práctica docente como una práctica de mediación, de intervención, pero también de producción de conocimientos. Esta multirreferencialidad sustenta la innovación didáctica que proponemos. Expresado de otro modo: estos campos de estudio nos permiten comprender por qué se reproduce la desarticulación teoría-práctica en la formación profesional y por qué a las estudiantes les cuesta dar sentido a la metodología de la investigación en su formación, qué factores inciden en ello; nos permiten también reconocer la importancia de encontrar sentido al conocimiento

que debe aprenderse para que el aprendizaje se produzca con mayor facilidad. Por último, encontramos en estos campos de estudio claves teóricas que nos permiten pensar la práctica de enseñanza universitaria de un modo crítico y diseñar una propuesta de innovación acorde con esa perspectiva.

Tras caracterizar el problema que motiva la presente propuesta de innovación, presentamos el contexto de la misma, pensado desde una mirada multirreferencial. La enseñanza de la metodología de la investigación en la formación de trabajadoras sociales requiere comprender particularidades de ese campo. El Trabajo Social ha estado históricamente atravesado, entre otras, por la tensión teoría- práctica. Esta tensión se vincula con un sentido dominante que se impone recurrentemente más allá de las disputas sobre tal cuestión. Según ese sentido dominante lo fundamental de la profesión es la intervención, entendida y actuada desde formas pragmáticas, voluntaristas y empiristas. La teoría vuelve a quedar “encerrada en la universidad” y la “práctica en el terreno”. Quienes intervienen no lo hacen ‘teóricamente’ y quienes enseñamos no ‘hacemos’, no tenemos ‘práctica’. Este sentido también circula entre las estudiantes, por ello, en parte, es el poco significado que le atribuyen a la metodología de la investigación.

A su vez la formación universitaria en Trabajo Social, en tanto que práctica educativa, requiere ser pensada en el contexto de las universidades nacionales, pues hay procesos sociales e históricos que son comunes a esas instituciones (Edelstein, 2016) y que nos permiten dar cuenta del contexto en el que enseñamos.

Desde 1940 en adelante se ha producido y sostenido un proceso de masificación de la universidad en nuestro país. El aumento de la matrícula no ha implicado necesariamente una democratización de la universidad, advirtiéndose desigualdad en las trayectorias estudiantiles según el origen social, según las disciplinas que estudian, etc. Existen asimismo tensiones entre la masividad y la calidad del servicio educativo que se presta, pues no se ha acompañado tal masividad con los recursos necesarios para acompañar adecuadamente el proceso educativo?.

La cuestión de la calidad del servicio educativo es también objeto de debate entre quienes postulan, por un lado, que las universidades tienen un sentido transnacional en términos de universalidad, de un bien común, y otros que postulan la transnacionalización de las universidades, pero como un bien empresarial, se trataría de formar profesionales

‘vendibles’ en cualquier contexto. Esta mirada justifica qué carreras priorizar en detrimento de cuáles otras.

La ‘sociedad de la información’ caracterizada por la aceleración de los procesos de producción y circulación de la información que están a la base de la economía y la cultura, torna evidentes otras expresiones de la desigualdad social. En este tipo de sociedad transitar la universidad requiere un tipo de conocimiento fundamental que no está equitativamente distribuido: saber buscar, seleccionar y jerarquizar información. La desigualdad existente respecto de estos saberes previos entre las estudiantes universitarias detona en procesos selectivos y en trayectorias universitarias truncadas.

Otro proceso histórico vinculado al tema que nos ocupa es la ampliación del número de mujeres que ingresa a las universidades desde 1950 en adelante. Aunque las mujeres ‘llegamos tarde’ a la universidad, hemos equiparado o superado cuantitativamente a los varones (Amorós, 1985). Sin embargo, la equidad cuantitativa no da cuenta de los fenómenos de segregación horizontal (distribución desigual de varones y mujeres según áreas de conocimiento) y segregación vertical (sigue siendo bajo el porcentaje de universidades latinoamericanas dirigidas por mujeres).

Ese ‘llegar tarde’ a la universidad ha implicado jugar las reglas de otros y ha implicado desconocer los aportes de las mujeres a la producción de conocimientos. Celia Amorós (1985) enuncia la existencia de una ‘razón patriarcal’ que debe ser desmontada para mostrar las desigualdades de género en la universidad. Desmontar la razón patriarcal implica desmontar la forma de producción de conocimiento en una institución que se dedica, justamente, a la producción de conocimiento y que cree hacerlo de manera democrática.

Los procesos históricos -aquí solo enunciados- permiten comprender que ciertas características de la carrera Trabajo Social en nuestra universidad (masividad, feminización de la matrícula) no le son exclusivas, sino que son rasgos compartidos por distintas universidades.

Sin desconocer, entonces, condicionantes estructurales involucrados en nuestro problema, hemos distinguido otros factores que también inciden en el problema y sobre los cuales podríamos actuar a partir de esta propuesta de innovación pedagógico-didáctica:

1- En nuestra práctica docente, las clases ‘teóricas’ y las clases ‘prácticas’ se encuentran mayoritariamente desarticuladas.

2- La baja proporción de docentes en el equipo de cátedra (3) respecto de la cantidad de estudiantes que cursa anualmente (170 aproximadamente) dificulta el fortalecimiento de una práctica tutoriada.

3- Dificultades en la captación y la puesta en ejercicio del proceso de conceptualización, vinculado a los obstáculos de integración de las dimensiones epistemológicas, teóricas y empíricas que requiere el abordaje y comprensión de lo social. Dificultades que se agudizan con los propios desafíos, como docentes, que implica la enseñanza de procesos cognitivos complejos y abstractos.

Estos factores coadyuvan a la falta de sentido de la materia para las estudiantes lo que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje y justifica esta propuesta de innovación pedagógica y didáctica. Buscamos generar espacios (los talleres) de articulación entre las clases teóricas y las clases prácticas que permitan, a través de distintas estrategias, acompañar la construcción de sentido en torno a la metodología de la investigación en la formación profesional.

Cabe reiterar que esta innovación persigue un claro objetivo vinculado a la enseñanza y al aprendizaje en la materia que nos ocupa, pero su interés excede sus límites y colabora con otras prácticas de la carrera tendientes a desarrollar estrategias de enseñanza dirigidas a la inclusión y sostenimiento de todas las estudiantes. Entendemos que, si bien el *curriculum prescripto* de la carrera insiste en la articulación teoría-práctica en la formación de trabajadoras sociales, como un marco común que sostiene la tarea docente, sigue operando un *curriculum práctico* que se distancia, al menos en ese aspecto, de lo prescripto (Díaz Barriga, 2015). En lo cotidiano de la formación hay una distancia entre el esfuerzo docente (de diferentes equipos de cátedra) por trabajar la articulación teoría-práctica y el aprendizaje de eso por parte de las estudiantes. Consideramos que esta innovación pedagógica va en el sentido de abordar este problema.

## **2. Objetivos**

### **General**

Generar espacios de articulación teoría-práctica para las estudiantes que cursan la materia Metodología de la investigación de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNCuyo, que coadyuven a la construcción colectiva de sentido respecto de esa asignatura en la formación profesional.

## **Específicos**

1- Diseñar una propuesta de innovación pedagógica y didáctica consistente en 3 talleres que aborden la relación entre la metodología de la investigación y la producción de teoría y la transversalidad de la teoría en el proceso de investigación.

2- Promover el diálogo y la escucha entre docentes y estudiantes a partir del trabajo grupal como estrategia fundamental para la construcción colectiva de sentido.

## **3. Marco conceptual**

### **3.1. De la educación como institución a las prácticas de enseñanza**

Partimos de definir qué entendemos por educación, para luego adentrarnos específicamente en la educación universitaria. Educación no es sinónimo de socialización, de crianza, ni de transmisión de cultura, aunque tampoco lo es de escuela (Diker, 2016). La educación es una institución humana, del lazo social, que se expresa en organizaciones (escuelas, universidades). Definirla requiere rebasar los límites de las organizaciones escolares, sabiendo que no existe una esencia de la educación ni una única definición, sino una disputa en torno a ella. Tomamos los aspectos que Diker (2016) considera comunes en la tradición pedagógica para definir la educación:

- Involucra una acción tendiente a transmitir y distribuir un fondo de cultura común, valores, reglas, conocimientos, saberes. Esto se vincula con la noción de enseñanza. Implica la disputa por la definición de la ‘herencia’ (qué se hereda y a quiénes).

- Involucra una acción ‘tendiente a sacar algo que alguien ya tiene’. Los debates filosóficos y pedagógicos vinculados a esta cuestión han llamado la atención sobre una mirada esencialista de la infancia. Pero las pedagogías activas han tomado parte del mismo para comprensión que la enseñanza tiene sentido cuando hay aprendizaje, esto es, cuando el otro o la otra ‘hace algo’ con lo recibido (lo toma, lo modifica, lo cuestiona).

-Involucra una acción tendiente a intervenir en el otro. ‘Hacer algo sobre alguien, con alguien’ dio lugar al conductismo en educación. Desde perspectivas críticas se reconoce que hay un hacer con el otro, una intención de incidir en el otro, pero se reconoce que se trata de acciones siempre fallidas, en falta con el resultado.

Así delineada la educación, en tanto que institución, trasciende los límites de la organización, trasciende entonces a las universidades. Por educación universitaria entendemos una práctica en la que se conjugan la educación en cuanto institución con las organizaciones concretas que son las universidades. Definimos también qué entendemos por prácticas en tanto la educación universitaria es una práctica que involucra otras también importantes de distinguir en este trabajo: la práctica docente, la práctica de enseñanza y la práctica de aprendizaje.

En general, las prácticas, tanto las discursivas como las no discursivas, son modos de hacer y significados (sentidos) otorgados a lo que acontece, en las cuales se advierte *regularidades*. En otras palabras, pensar la educación universitaria como una práctica implica entender que presenta modos de hacer y significados que persisten en el tiempo. No se trata de rasgos inmutables, se trata de rasgos de difícil remoción. Otra características de las prácticas, además de su regularidad, es que producen efectos en la realidad (desde la creación de objetos hasta la producción de subjetividades).

Angenot explica que existe una relación entre historia y discursos, se da un ‘*acompañamiento*’ entre ellos, es decir, la historia, en tanto prácticas concretas, y los discursos van juntos, sosteniendo al mismo tiempo cierta autonomía relativa de los segundos:

“...no hay movimientos sociales, ni práctica social, ni institución sin un discurso de *acompañamiento* que les confiera sentido, que los legitime y que disimule parcialmente, en caso de que sea necesario, su función efectiva.”

(Angenot, 2010, p. 17)

Esto sirve para pensar la educación universitaria: qué se hace y qué se dice en la universidad, cuáles prácticas y discursos se sostienen en el tiempo, cómo se acompañan, qué discursos acompañan a cuáles prácticas, cuáles son sus efectos, con qué otras prácticas y discursos están en disputa.

La noción de práctica supone condicionantes históricos (macros, mezo o micro) sobre lo que hacemos, supone que lo que hacemos no se explica solo por nuestras intenciones, sino que requiere analizar múltiples factores para su comprensión y elucidación.

Entre tales condicionantes destaca la cuestión de la masividad que caracteriza al sistema universitario argentino desde hace poco más de 3 décadas. La masividad ha requerido abordar cuestiones como la tensión entre inclusión y exclusión. Al pensar los *curriculum* es

necesario pensar no solo qué profesionales formar sino cómo hacerlo para que la inclusión lograda no sea una fachada que esconde, a la vuelta de la esquina, formas de exclusión porque no se garantizan la permanencia y la retención de los estudiantes que ingresan a la universidad. Sostener instituciones democráticas requiere abordar esta cuestión, reconocer que existen ‘circuitos diferenciados’ al interior de las carreras, de las facultades, etc.

Pensar la educación universitaria implica también reconocer la posición estratégica de la universidad en la sociedad, en tanto la universidad concentra conocimientos fundamentales para la producción y reproducción de la vida social. Esta posición no está exenta de disputas en torno a la función de la universidad en la sociedad, el tipo de profesionales a formar, el tipo de conocimiento a brindar. La interdisciplina y sus aportes a los distintos campos disciplinares, el avance en extensión universitaria, los diálogos con saberes experienciales y comunitarios tensionan los modelos de universidad.

Otro de los condicionantes socio-culturales a tener en cuenta para analizar la educación universitaria es el sesgo androcéntrico que se reproduce en las instituciones universitarias de manera dominante. Si bien el análisis del sistema patriarcal supone diversas dimensiones a considerar en las relaciones sexo-genéricas, a propósito de este trabajo nos interesa particularmente las cuestiones epistemológicas. Por sesgos androcéntricos entendemos los errores sistemáticos que se producen en la producción de conocimiento y en las prácticas de enseñanza que, por un lado, reproducen explícita o implícitamente relaciones desiguales entre géneros y, por el otro, producen resultados equivocados en el conocer (Guillerminot Coello, 2020). El androcentrismo es, a su vez, el mecanismo por el cual el punto de vista parcial, de los varones hegemónicos (blancos, cis, heterosexuales, de clase social acomodada), se instala como universal, como válidos para todos y todas (Moreno Sardá, 2020).

Los sesgos androcéntricos que nos interesa señalar en este marco conceptual son, específicamente, epistemológicos. Entre ellos, la objetividad y neutralidad del conocimiento como aspiración ideal, la separación entre objeto y sujeto del conocimiento, la reducción de la razón humana a la razón científica (y específicamente a la razón de la ciencia moderna experimental), la subalternización de voces y saberes diferentes a los hegemónicos, la separación de la razón y las emociones y la descalificación de las segundas en relación con la primera (Pérez Sedeño y González García, 2002).

El análisis que, de estos sesgos, realizan las epistemologías feministas (Maffía, 2020) constituye parte del soporte conceptual de nuestra propuesta de innovación en tanto la misma tiene al diálogo como estrategia pedagógica fundamental que nos permitiría acceder a los significados y al sentir de las estudiantes respecto de una materia (metodología de la investigación) que les resulta especialmente difícil y extraña. Esto lo pensamos en el sentido en el que Maffía (2020) propone como alternativa epistemológica/metodológica el conocimiento del otro como eje, lo que supone un proceso de aprendizaje constante en el que se van transformando sujeto y objeto de modo acompasado.

Este corrimiento de las formas dominantes de entender el conocimiento y de producirlo, las propuestas epistemológicas y metodológicas del feminismo habilitan la generación de espacios de diálogo. Se trata de reconocer que en el aula suceden interacciones, redefiniciones, negociaciones de sentido según las satisfacciones y frustraciones de quienes allí están. (Becerra García, Garrido Flores y Romo Beltrán, 1989).

Las disputas por la función social de la universidad, el avance de la interdisciplina y de la extensión universitaria, la masificación, la permanencia de formas patriarcales en las relaciones sociales y androcéntricas en la comprensión del conocimiento son algunos de los condicionantes que inciden en la educación universitaria. Se discute si formar profesionales con competencias y habilidades requeridas internacionalmente o si priorizar una formación que reconozca los problemas del territorio propio y los saberes de sus habitantes. Esto incide en los currículum de las distintas carreras. La masificación de la universidad parece poner en tensión la relación entre calidad e inclusión, los bajos recursos de las universidades nacionales llevan a una pobre relación entre la cantidad de docentes (muchas y muchos con precarias condiciones de trabajo y bajos sueldos) y la cantidad de estudiantes lo que dificulta la realización de prácticas de enseñanza de calidad que, al mismo tiempo, permitan acompañar trayectorias universitarias distintas y así garanticen la inclusión y permanencia. El androcentrismo que todavía impera en la forma de comprender y producir conocimiento incide, entre otros aspectos, en el tipo de conocimiento que se valora y en las estrategias de enseñanza que se desarrollan al interior de las aulas.

Los condicionantes enunciados implican constantes desafíos para la práctica docente y para planificar prácticas de enseñanza. Las prácticas docentes incluyen a las de enseñanza, pero las rebasan pues abarcan también las acciones que las y los docentes realizan fuera del aula, vinculadas a tareas administrativas, de participación en redes de cátedra, de



investigación, etc. Como toda práctica social, la práctica docente está históricamente determinada, en ella inciden particularidades culturales propias del contexto en el que se desarrolla. Estudiar las prácticas docentes permite acceder a historias, trayectorias, valores, creencias, formas de producción y reproducción de sentidos, modos de resistencia. (Edelstein, 2016).

Incluidas en las prácticas docentes, las prácticas de enseñanzas son las que se destinan específicamente a generar condiciones para que las estudiantes aprendan. No son lineales, requieren atender a la diversidad y heterogeneidad de los grupos de estudiantes e implican reconocer la complejidad de los sujetos y sus aprendizajes. La complejidad de proponer innovaciones en las prácticas de enseñanza (como nos proponemos con este trabajo) radica en hacerlo sorteando los múltiples condicionantes que hemos mencionado, reconociendo que hay una dimensión por la cual tales prácticas cobran singularidad, la dimensión de las decisiones y acciones individuales. En palabras de Edelstein:

Como práctica social, la enseñanza responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. No obstante, al menos en algún sentido, siempre cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que maestro/as y profesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y se construye en el aula (2011, p. 105).

### **3.2. Definiciones a propósito de una innovación pedagógico - didáctica en las prácticas de enseñanza de la metodología de la investigación en Trabajo Social.**

La innovación constituye una práctica de intervención académica, una innovación de las prácticas de enseñanza es una acción planificada, deliberada y sistemática para resolver algún problema cotidiano del aula. Nos interesa destacar que la noción de innovación no es una noción abstracta, la innovación es tal, se constituye en una novedad siempre en relación con una situación particular. Es nueva porque implica un cambio en la secuencia repetida de ciertas prácticas de enseñanza, busca romper esa inercia. Su importancia radica en la

posibilidad de atender problemas que pueden incidir en la demora de las estudiantes para egresar o en el abandono de la carrera (Vain, 2007).

Podemos entender la enseñanza como una mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que busca apropiarse de él. La función docente es la de organizar y planificar una intervención didáctica que facilite tal apropiación (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992), sin dejar de considerar que tal cuestión no puede controlarse completamente, que la educación es siempre un acto fallido respecto de los resultados esperados (Diker, 2016). La mediación docente busca que la estudiante produzca una ruptura epistemológica, es decir, un cambio en el modo de representarse el mundo real y su funcionamiento y adquiera destreza para interrogar ese mundo e investigarlo.

La innovación que proponemos en este trabajo y que desarrollaremos en la segunda parte del mismo busca, justamente, modificar la mediación que como docentes venimos realizando respecto de la relación teoría-práctica en la investigación social.

Edelstein (2011) invita, en el mismo sentido que ya hemos desarrollado, a comprender las prácticas de enseñanza a partir de un análisis multirreferencial. Hemos dado cuenta sucintamente de las condiciones histórico-políticas y socio-culturales en que dichas prácticas se producen. La pedagogía y la didáctica aportan conceptos de interés, algunos de los cuales hemos presentado (la importancia de un/a estudiante activo/a para que el aprendizaje se produzca, la enseñanza como mediación, la innovación como una intervención planificada, etc.). Sin embargo, desde estos campos de conocimiento se señala que los saberes pedagógico-didácticos deben complementarse con los saberes propios del campo en que se enseña. Por ello, en nuestro caso, precisamos algunos conceptos a propósito de la particularidad que implica enseñar metodología de la investigación en Trabajo Social, luego de lo cual completaremos este marco conceptual con algunas categorías didácticas directamente vinculadas a nuestra propuesta.

Partimos de entender la metodología de la investigación desde una perspectiva crítica, según la cual:

Ocuparse de la metodología es encontrarse en una continua tensión dialéctica (...) si se obtura la dimensión epistemológica, la metodología se reduce a un conjunto de prácticas no reguladas intelectualmente, y si se abandona el aspecto técnico, se transforma en una especulación abstracta sobre las ciencias sociales” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, p. 13).

La enseñanza de la metodología de investigación se encuentra habitualmente con la dificultad de cómo tornar significativa una materia que contiene procedimientos. Si bien tales procedimientos se vinculan con reflexiones epistemológicas, tal vínculo no es fácil de enseñar, de reconocer ni de aprender. Por tal motivo lo que ‘resalta’ de la metodología de la investigación son los pasos y clasificaciones que parecen interminables, sin sentido y aburridos. Estas dificultades se incrementan cuando se enseña en carreras con fuerte impronta profesional, como es el caso de Trabajo social.

Las reflexiones actuales sobre cómo enseñar metodología de la investigación, cuáles son los obstáculos habituales y las estrategias más empleadas, coinciden en señalar la importancia de anclar los contenidos del espacio curricular en el campo disciplinar en que se enseña (Britos, 2018; Phélan, 2018; Cohen, 2018). Tal como hemos expresado, anclar nuestra propuesta en el campo del Trabajo Social es mucho más que ‘relacionar la investigación con la intervención’ o la ‘teoría con la práctica’ como podría sostenerse desde ciertas perspectivas teórico-epistemológicas. Para dar cuenta de ello, desarrollamos cómo entendemos el Trabajo Social.

Partimos de entender al Trabajo Social como un campo de prácticas (discursivas y no discursivas) de producción de conocimientos y de intervención profesional, cuyos agentes operan en torno a las formas de producción y reproducción material y simbólica de diferentes sujetos. Esta comprensión supone, entonces, que la producción de conocimiento y la intervención profesional son dos componentes del campo disciplinar. Tanto la intervención profesional como la investigación social son prácticas, lo que implica que producen efectos en la realidad y en ambas es inevitable la existencia de abstracciones. Esto implica la imposibilidad de sostener dicotomías que vinculan la práctica de investigación con lo ‘abstracto’ y la intervención profesional con lo ‘concreto’.

Ambas prácticas constituyen el campo disciplinar y participan activamente en su construcción y revisión. Esto no implica que todos y todas las agentes del campo deban, necesariamente, investigar e intervenir. Se trata de prácticas con lógicas diferentes (Pérez Chaca, 2012). “Es el conocimiento el que permite acceder a la comprensión de las situaciones que la intervención intenta transformar, y es ese conocimiento el que va a otorgar las argumentaciones y fundamentaciones profesionales; a la vez los interrogantes y problemas que surgen de la propia intervención son los que pueden convertirse en otros tantos

objetos de investigación” (Cazzaniga, 2012). Entendemos que la apropiación y uso crítico del conocimiento científico también debe ser enseñado.

Tras puntualizar cómo entendemos la enseñanza de la metodología de la investigación en la formación de trabajadoras sociales, acercamos algunos conceptos didácticos necesarios para comprender esta propuesta de innovación. En el aula se concreta la enseñanza y en ella operan dos estructuras. Una estructura material (organización del espacio, elección de locales, mobiliario, instrumental pedagógico) y una estructura comunicacional (quién habla, su ubicación; el flujo y distribución de las comunicaciones). Estos conceptos, desarrollados por Dussel y Caruso (1999), nos permiten analizar nuestras prácticas de enseñanza actuales y pensar en innovaciones que busquen modificaciones en ambas estructuras, fundamentalmente en la estructura comunicacional. Los mismos autores proponen *habitar el aula*, esto es desarrollar estrategias que permitan producir algo nuevo, decidido por quienes participan del proceso. Este concepto lo pensamos analógicamente con el tema que nos interesa: *habitar la metodología de la investigación*. Proponer una innovación didáctica que produzca algo nuevo en la relación docentes, estudiantes, contenidos. El segundo objetivo específico de nuestro trabajo está fundado en estos conceptos, diálogo y escucha como estrategias centrales para habitar el aula e incidir en la estructural comunicacional de la clase. La idea de taller, de diálogo, de producción colectiva de sentido, es una idea advertida de las relaciones de poder al interior del aula. No se trata de negarlas, sino de hacerlas producir:

No se trata de ‘no transmitir’ como si fuera posible ser neutral, el poder desigual en la relación docente-alumno no desaparece... se enseñan modos de relacionarse con la autoridad... Se trata de estar advertidos, de animarse a producir (o dejar que se produzca o no) una diferencia en nuestras vidas y en la del otro/a. (Dussel y Caruso, 1999, p. 15)

Respecto de la relación teoría/práctica cabe mencionar que la misma es también objeto de interés para el saber pedagógico-didáctico. En las distintas carreras universitarias son recurrentes la preocupación por su desarticulación y la constatación de una inexistente solución única y permanente:

La teoría y la práctica son consideradas como cuerpos diferentes escindibles de un área de conocimiento. Además el ejercicio de una y otra tarea en las cátedras implica un orden jerárquico de contenidos y de personas, en el cual los Titulares se ocupan de la Teoría y los Jefe de Trabajos Prácticos y/o Auxiliares, de la práctica. También existe la noción implícita que el campo de esta última es el lugar de la aplicación de lo teórico, motivo por el cual debe necesariamente estar en el currículum después y al finalizar aquél. La autora sostiene que es imposible concebir a la práctica como algo se parado de la teoría. Por el contrario, se trata de un proceso único de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, dentro del cual, temporalmente podrán existir momentos en los cuales se enfatizan algunos aspectos más que otros (Dellavedova, 2015, p.30).

La escisión teoría-práctica, cuando se trata de investigación social, se expresa en una comprensión según la cual la realidad ‘es lo que se ve’ y puede investigarse con métodos que no inciden en ella, de manera objetiva. Las decisiones metodológicas son decisiones técnicas que no dependen de supuestos epistemológicos, que no están condicionadas por la realidad a estudiar ni inciden en la producción de tal realidad. La teoría, a su vez, aparece como la expresión exacta de un objeto real, como su espejo, y quiere aplicársela linealmente para explicarla o para intervenir en ella, ignorando que la teoría misma es un producto más de la acción humana, resultado de múltiples tensiones. Parece, en cambio, que la teoría fuera preexistente a la experiencia (Grassi, 2007).

Celman (1994) sintetiza los perjuicios que la escisión teoría-práctica tiene en cualquier formación profesional. Enseñar verbalmente conocimientos que, en realidad, su aprendizaje requiere acciones y realizaciones complejas, no asegura tal aprendizaje. Prescribir formas de actuar en futuras situaciones o en futuras investigaciones no permite saber si las estudiantes podrán luego actuar frente a situaciones que son dinámicas y singulares.

A trabajar en pos de superar esta escisión apuntamos con los objetivos de nuestra propuesta de innovación.

## **SEGUNDA PARTE**

### **Diseño de la propuesta de innovación**

Ya hemos definido que las innovaciones son intervenciones planificados, sistemáticas y sostenidas que buscan modificar alguna situación considerada como problema al interior del aula. Cebrián de la Serna y Vain (2008) señalan que las innovaciones pueden modificar formas de enseñanza tradicional, por ejemplo, la enseñanza sustentada en la retórica, el docente como portador de la verdad, la tensión teoría-práctica o la concepción externalista de la evaluación. La innovación implica salir de la crítica y dar pasos concretos en el sentido de otras prácticas de enseñanza. En nuestro caso la innovación propuesta busca desarrollar prácticas de enseñanza que asuman las reflexiones epistemológicas y metodológicas del feminismo académico. Así, el diálogo, la escucha, el acompañar procesos de reflexión y comprensión individuales, son traídos con la intención de corrernos, gradualmente, de formas de enseñar que suponen reproducir acríticamente posiciones de poder y verdad (Maffia, 2020).

A partir de la experiencia como docente de metodología de la investigación desde hace 5 años y como docente en la carrera Trabajo Social desde hace 12 años entendemos que el taller constituye un espacio pedagógico que, bien acompañado, permitirá favorecer el diálogo, la escucha y el trabajo colaborativo necesario para detenerse a comprender, nombrar y revisar la relación teoría-práctica en la investigación social. Según Dellavedova, el taller:

...se caracteriza por ser un espacio pedagógico que promueve el trabajo en equipo, con sentido participativo, focalizado en el aprendizaje grupal y basado en la idea de construcción colectiva del conocimiento. (2015, p.30).

En la realización de los talleres se ensayarán intervenciones docentes que fomenten el desarrollo del juicio crítico para abordar la realidad social y la búsqueda de que las estudiantes adquieran criterios y competencias para proponer problemas susceptibles de ser investigados empíricamente y sostenidos teóricamente. Es decir, los talleres propuestos, constituyen una antesala, a propósito de una investigación modelo, de la práctica de investigación que las estudiantes desarrollan al interior de la materia. Esta práctica consiste en la escritura de un proyecto de investigación (lo que implica formular un problema de investigación y construir un marco teórico) y en la experiencia de producir y analizar datos científicos. Las dificultades y escisiones halladas en el acompañamiento de la práctica de investigación dieron lugar a pensar estos talleres, como instancias intermedias para pensar colectivamente un mismo problema de investigación, el de la investigación modelo.

Es fundamental comprender que la enseñanza y el aprendizaje del oficio de investigar responde a espacios de diálogo, de encuentro, de señalar la potencia y la debilidad de un planteo que se alcanza en el intercambio concreto entre quien guía ese proceso y quien lo realiza. La investigación implica un ir y venir entre la teoría, la metodología y la empiria que es saludable e ineludible, pero que a veces desespera y genera ansiedad en quienes lo transitan. De ahí la importancia de la guía y la intervención docente planificada.

En relación a este aspecto, Wainerman y Sautu (2011) apuntan que existe algo "no codificable" del oficio del investigar, que se dificulta transmitir si no es en el hacer. Sin embargo, este saber no es condición suficiente para el proceso de enseñanza. Para ello es necesario "saber enseñar" -en nuestro caso enseñar a teorizar-, transmitir un oficio (Bourdieu, 1995) y poner en discusión con los/as destinatarios/as la producción de conocimiento y sus prácticas.

Bourdieu y Wacquant (1995) sostienen, sobre la relación entre práctica científica y tarea docente, que:

“...no existe otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica –incluyendo la práctica científica- como no sea practicándola con la ayuda de algún guía o entrenador, quien asegure y tranquilice, quien dé el ejemplo y corrija enunciando, en la situación, preceptos directamente aplicables al caso particular” (p. 163).

Nuestra participación durante los talleres será activa, buscando responder los interrogantes que surjan en las instancias de ejercitación grupal. La puesta en común se realizará en todos talleres, dado que consideramos que ese intercambio grupal es una instancia más de aprendizaje. Es un espacio que ponderará la participación activa de la totalidad de los miembros de los distintos grupos, en el cual es importante propiciar la palabra en todos/as pero también la escucha crítica. Se espera que en este intercambio participativo y colaborativo puedan modificar/completar aspectos que no hayan quedado claros en sus propias resoluciones.

Así, la propuesta de innovación incluye estrategias de evaluación centradas en el seguimiento y en el proceso de formación. Las mismas forman parte de un conjunto mayor, que incluye trabajos prácticos, parciales y examen final, en las que también se trabaja el seguimiento del proceso de formación, los contenidos aprendidos y con las que se acredita la

materia. La evaluación no es una práctica aislada de los condicionantes que ya hemos mencionado, la posibilidad de atender y acompañar el proceso de formación de cada estudiante se dificulta dada la gran cantidad de estudiantes respecto de la cantidad de docentes. Es fácil así reproducir exámenes finales centrados en la adquisición de los contenidos mínimos necesarios para la acreditación de la materia. Los talleres aquí propuestos buscan ‘que pase algo’, busca intervenir en los procesos de formación de estudiantes y en la inercia que traemos de una ‘pedagogía del examen’, de la que se nos hace difícil correr. Una pedagogía del examen que tiende a distanciar las instancias de examen de los procesos de formación que acontecen en el aula (Giordano, C. y Morandi, G., 2016).

Si bien mantendremos la instancia de examen final de la materia, como una estrategia de evaluación que permite valorar la integración de los contenidos de la misma, pretendemos que una mejora en el proceso de cursado redunde también en la última instancia de evaluación. En las distintas instancias evaluativas de la materia se busca desarrollar estrategias en el sentido propuesto por Anijovich y Capelletti:

“...la evaluación entendida como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función ‘clásica’ de aprobar, promover, certificar.” (2017, p. 14).

Se trata de una estrategia de evaluación formativa en el aula que priorizará la comprensión, relación e integración de contenidos y el uso de los conocimientos para resolver problemas. También permitirá revisar la tarea docente en la mediación realizada del tema que nos ocupa: la relación teoría-práctica en la investigación social.

A continuación, presentamos los talleres diseñados.

## **Taller 1**

### **“En la investigación social todo es teoría”. La teoría en el problema de investigación**

#### **Presentación**

En el primer taller trabajaremos sobre la construcción teórica del problema de investigación, destacando centralmente la importancia de los límites/recortes conceptuales necesarios para consolidar su robustez y pertinencia en el campo de las ciencias sociales. Este taller se



realizará durante el primer mes de clases, cuando abordamos conceptualmente el inicio del proceso de investigación. Usualmente, la formulación de preguntas que realizan las estudiantes se presentan en un nivel de abstracción cercano a la dimensión empírica o concreta del fenómeno en cuestión.

El taller, entonces, se dirige a poder reconocer y nombrar fenómenos generales presentes en lo que aparece como realidad social inmediata. En términos de Bachelard:

"Ante todo es necesario saber plantear problemas....en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye". (1972, p.16)

### **Eje o problema a abordar**

Unidad 3 del programa

El problema de la construcción de un problema de investigación

### **Objetivo general:**

Reconocer que la formulación de un problema de investigación supone interrogar la realidad social desde teorías de las ciencias sociales.

### **Objetivos específicos:**

Realizar una práctica individual? o grupal de formulación de preguntas de investigación a partir de un tema de investigación, sus antecedentes y justificación dados por el equipo de cátedra.

Reflexionar sobre la justificación teórica que requiere cada límite del problema de investigación elaborado.

Realizar una evaluación grupal de las preguntas formuladas por las compañeras para arribar colectivamente a la formulación más sólida y pertinente posible de preguntas sobre el tema tomado como ejemplo.

## **Desarrollo metodológico**

El taller se desarrollará en dos encuentros, cada uno de 2 horas de trabajo. En el taller participarán todas las estudiantes que se encuentren cursando la materia y el equipo docente completo (3 personas).

### **Primer encuentro**

#### **Momento de problematización**

##### **Tiempo destinado: 60 minutos**

Cada grupo (al momento de realizar el taller el curso ya está dividido en grupos de trabajo de entre 3 y 6 personas) leerá el material que les proveemos y, a partir de él, elaborará una pregunta de investigación general y dos específicas. El equipo docente circulará por diversos grupos escuchando y motivando la reflexión, tratando en todo momento de ‘comprender la comprensión’ de las estudiantes. El esfuerzo docente deberá dirigirse a comprender qué están entendiendo las estudiantes y desde dónde y a formular preguntas que les genere la incomodidad necesaria para avanzar y mejorar en la comprensión del tema. Además, se buscará propiciar el dialogo, la resolución de dudas y de interrogantes emergentes.

#### **Puesta en común**

##### **Tiempo destinado: 45 minutos**

Se reunirán 3 pequeños grupos que compartirán las preguntas de investigación y elegirán las que consideran correctamente elaboradas o reformularán las preguntas para alcanzar una mejor versión de las mismas.

#### **Síntesis del equipo docente**

##### **Tiempo destinado: 15 minutos**

Durante el encuentro el equipo docente transitará por los pequeños grupos observando el desarrollo de la tarea y registrando lo que resultó más sencillo de hacer y lo que resultó más difícil, lo que facilitó y lo que obstaculizó la construcción de preguntas de investigación.

(No se si cabría poner que la síntesis de este encuentro será tomada en cuenta también para la realización del siguiente encuentro. )

## **Segundo encuentro**

### **Momento de problematización**

#### **Tiempo destinado: 90 minutos**

Se presentan las preguntas de investigación seleccionadas y/o reformuladas en el primer encuentro y se debate, entre todas las preguntas del curso, los límites conceptuales, poblacionales y espacio-temporales de cada una. El equipo docente coordinará la tarea formulando interrogantes dirigidos a explicitar los supuestos teóricos presentes en las preguntas de investigación formuladas. Entre todas las participantes deberán elegirse las preguntas de investigación que consideren se encuentran más sólidamente formuladas, justificando tal decisión.

### **Síntesis del equipo docente**

#### **Tiempo destinado: 30 minutos**

Se retomará el proceso realizado durante el taller, reconstruyendo las preguntas iniciales y mostrando las diferencias centrales con las preguntas producidas al final del taller. Se enfatizará sobre la importancia de la construcción teórica de las preguntas de investigación, evidenciando, a través de ejemplos, las diversas operaciones mentales necesarias para plantear un problema de investigación, destacando elementos y vínculos entre la teoría y los fenómenos sociales.

### **Estrategia de seguimiento y evaluación**

Cada docente tendrá una cantidad de grupos para acompañar durante el taller.

Se realizará una observación cualitativa de la participación de cada estudiante en el grupo prestando atención a sus argumentos, a los cambios que muestre en la comprensión del tema.

### **Bibliografía del taller**

Ynoub, R. (2014). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. México: Cengage Learning. Capítulo 5: Problematizar: nudo argumental. Selección de textos: pp. 124- 148

### **Objetivo del taller 1**

Construir colectivamente preguntas de investigación, reconociendo la importancia de la reflexión teórica en la elaboración de los límites de la misma.

### **Desarrollo del taller**

Se trabajará en dos encuentros presenciales, en los horarios de clase y en el aula asignada a la materia.

### **Materiales**

Cada estudiante debe disponer de este documento con las consignas para trabajar en clase y el documento anexo.

### **Encuentro 1**

#### **Consignas de trabajo en grupos**

- 1- Leer el documento anexo *Ejemplo de tema, antecedentes y justificación*.
- 2- Formular una posible pregunta general de investigación y dos preguntas específicas coherentes con el tema, los antecedentes y la justificación propuestas en el ejemplo trabajado.
- 3- Justificar (dar argumentos) por escrito de los límites de la pregunta general de investigación.
- 4- Reunirse con otros dos grupos y compartir las preguntas. Decidir cuáles preguntas están mejor formuladas y por qué. Realizar las reformulaciones que consideren pertinentes. Debe quedar seleccionada una sola pregunta general y dos específicas cada tres grupos.

**Tema:** Las formas de organización del trabajo en el primer nivel de atención de la Salud Pública<sup>5</sup>.

### **Fundamentación - Justificación del tema**

Si nos centramos en la relación que existió a lo largo de la historia de nuestro país entre la Sociología y la Salud, descubrimos que se trata de un vínculo que fue modificándose,

---

<sup>5</sup> Texto adaptado con fines pedagógicos del proyecto de tesina de Flavia Mercado, 2013, FCPyS-UNCuyo.

pasando por diversas denominaciones, hasta formar una disciplina que puede caracterizarse como “joven” en Argentina: la Sociología de la Salud.

Al introducirnos en una primera búsqueda general, encontramos que no existe una sistematización concreta, sino diversidad de aportes desde la Sociología a la Salud a través de exposiciones, investigaciones, trabajos.

“En nuestro país el desarrollo de la especialidad se dio en las décadas del '70 y del '80, mayormente a través de la investigación en salud, siendo escasa la enseñanza sistemática de la misma en el ámbito universitario (...) A partir de la democratización se da un proceso de incorporación paulatina de las Ciencias Sociales al área de la salud y consecuentemente se van estructurando nuevos ámbitos de formación académica y de ejercicio profesional de la especialidad. (Necchi, Prece, Schufer, 1997:1)

Consideramos fundamental continuar con las líneas de investigación que tienen como propósito conocer el funcionamiento del sistema de salud, aportar desde la perspectiva de las ciencias sociales y de la sociología a un campo que por años estuvo restringido a la visión de las ciencias “biológicas” y/o “médicas”. De esta forma pretendemos contribuir a la sistematización de aportes sociológicos al campo de la salud en Latinoamérica, Argentina y especialmente nuestra región.

Para lograrlo es necesario comenzar por conocer la formación social de la que formamos parte, aquella que nos afecta directamente. Movilizados por la experiencia de la realización de pasantías en el Centro de Salud N° 174 “Ramón Carrillo” Hospital “El Sauce” Mendoza, se despertó el interés por estudiar en profundidad el campo de la salud. El desempeño laboral, permitió un acercamiento privilegiado sobre los principales tópicos que afectan tanto a los pacientes como al personal que trabaja en el mismo, problemáticas que atraviesan a diario al primer nivel de atención de la salud en particular y por lo tanto, al Sistema de Salud en general. Desde ese momento advertí que mi carácter de estudiante de sociología me posicionaba en un lugar específico en el equipo de salud, con lo cual se potenció el interés en asociar sociología y salud. El contacto directo con la coyuntura concreta del centro de salud “desde adentro”, por la oportunidad de ser parte del equipo de trabajo,

dirigió el interés a comprender la forma de organización y funcionamiento del trabajo en una institución de salud.

Los Centros de salud son difundidos y publicitados como el lugar más adecuado para el tratamiento por su cercanía a la comunidad, asimismo se enfatiza la importancia de la estrategia de atención primaria de la salud en el primer nivel de aplicación. Sin embargo son estos centros de atención los que enfrentan a diario problemáticas que los exceden sin poder dar respuestas que colaboren con el bienestar y la mejora de la salud de la población. A pesar de los cambios e impactos producidos, la realidad de la Argentina y de nuestra provincia muestra que el primer nivel de atención de la salud es el sector más vulnerable y olvidado en cuanto a recursos, personal y herramientas entre otras cosas. (Testa, 1997)

En este escenario, se encuentran los trabajadores de la salud, por lo cual nuestro estudio se centrará en los profesionales, específicamente médicos/as que en el desempeño diario de su trabajo, son percibidos como los responsables directos de la falta de soluciones a las demandas de la comunidad. Esta situación crítica contrasta notablemente con la importancia que asume la salud en el plano retórico para la gubernamentalidad en distintos momentos de la historia reciente.

Nuestro trabajo de investigación propone contribuir al conocimiento del campo de la salud de la provincia de Mendoza, fortaleciendo la capacidad local en materia de investigación sanitaria. Paralelamente es necesario destacar, que el conocimiento de las problemáticas de la salud que afectan a la sociedad en su conjunto, posibilita la toma de decisiones viables, para la modificación y mejora del actual sistema de salud en beneficio de la comunidad mendocina.

Sin embargo consideramos importante destacar que nuestra mirada está orientada a una perspectiva específica: la que aporta la sociología del trabajo, en la evaluación concreta del objeto de análisis delimitado.

Así, tal como lo expresan diferentes autores (Antunes, 2003; De la Garza, 2007; Coriat, 1992) el mundo del trabajo sufrió múltiples transformaciones (al ritmo de los cambios en la acumulación del capital) entre las que cuentan las que se derivan de los procesos de trabajo y en su seno, las cuestiones relativas a las condiciones y relaciones laborales. (Montes Cató, 2006; Figari, 2011, entre otros)

Teniendo en cuenta que el trabajo es la forma de organización de la sociedad moderna, entendemos que es inherente a todos los ámbitos de desarrollo de las formaciones

sociales concretas. Consideramos que las modificaciones en los patrones de acumulación y por lo tanto las mutaciones en el proceso de trabajo mismo pueden vislumbrarse también en la organización del trabajo en el sector de la salud, bajo las reservas que esta configuración laboral contiene en su especificidad (De la Garza, 2006). Convencidos de la existencia de esta relación, iniciamos la propuesta de investigación como un desafío interesante en el que se imbrican diversos aspectos que pueden ser analizados desde la sociología: la cuestión de las profesiones, el contenido del trabajo, las formas de ‘gestionar’ la ‘mano de obra’, las exigencias en los modos de hacer, ser y estar en situación laboral, las relaciones de disputa horizontales y verticales al interior de dichos ámbitos, entre los más destacados.

Por otro lado, consideramos relevante subrayar la viabilidad de utilizar la metodología cualitativa para el desarrollo de esta investigación en estricta coherencia con los objetivos del mismo (Saltalamacchia, 1997; Minayo, 2009; Vasilachis, 1992); proponiéndonos contribuir a la comprensión y conocimiento de este campo a través de las herramientas otorgadas por dicha metodología.

El aporte que pretendemos hacer también se enfoca en el tipo de diseño metodológico que planteamos, ya que tradicionalmente las investigaciones que versan sobre la salud siguen una perspectiva deudora del positivismo que se atiende fundamentalmente a evaluaciones de tipo cuantitativas (cuestión en la que nos detendremos en párrafos posteriores).

## **Antecedentes**

La organización del trabajo en el sector de la salud en Argentina ha sido una temática escasamente abordada desde la Ciencias Sociales, más aún por la Sociología. En la provincia de Mendoza, en una primera aproximación, no encontramos antecedentes directos que aborden la problemática delimitada. Solo contamos con las referencias de Lilibeth Yañez (1998, 2000) en el área de la salud con sus trabajos “Un análisis socio político del sector de la salud. Actores sociales y políticas sanitarias en Mendoza”, “Transformaciones del sistema sanitario en Mendoza”; mientras que la problemática del trabajo ha sido abordada más profusamente y con diferentes objetos por distintos investigadores y equipos de nuestra provincia Collado, Patricia (2001,2005); Cortese, Carmelo (2011) y Reyes, Azucena (2007,2009).

Sin embargo, en América Latina se hallan numerosos aportes que centran su interés en la relación existente entre salud y trabajo. Laurell (1978) y García (1982) son algunos de los autores que contribuyen al conocimiento de esta relación. En su revisión de los aportes de las aplicaciones del marxismo al campo de la salud, María Cecilia De Souza Minayo afirma

“Como preocupación metodológica, el subsistema que dio mayor énfasis al abordaje histórico-estructural es el de *salud del trabajador*. Su eje básico es el concepto de proceso de trabajo, visto desde las unidades de producción y como determinante del desgaste, los riesgos y el cuadro de morbilidad de los trabajadores. (...) (Minayo, 2009: 104).

Estos estudios relacionan proceso de trabajo con la salud de los trabajadores de distintos sectores, pero no abordan particularmente el tema que es objeto de interés en este proyecto. Sin embargo, su lectura facilita una aproximación al mismo.

Asumimos que la temática escogida es compleja, diversa y puede ser abordada desde diferentes ámbitos y/o perspectivas.

Desde la Sociología de las profesiones se han realizado investigaciones sobre la profesión médica, su origen y desarrollo en Argentina. En este camino encontramos a Marta Leonor Schufer<sup>6</sup> (1997, 2002, 2003, 2009) cuya contribución se enfoca en la profesión médica y su historia en la provincia de Buenos Aires. Paralelamente, los estudios de Susana Belmartino<sup>7</sup> (1986, 1999, 2005), aportan al conocimiento del sistema de salud argentino y la atención médica en el país desde un marco socio-histórico y situacional.

En la incesante búsqueda de antecedentes directos que estudien la problemática, encontramos en Brasil, una línea de publicaciones cuya trayectoria vincula al trabajo con el sector de la salud. María Helena Machado (1991, 1994)<sup>8</sup>, investigadora especialista en temas de salud pública, en su extenso recorrido de indagación, realizó numerosas publicaciones sobre el estudio de la profesión médica, el mercado de trabajo de la salud en Brasil, entre otros. Por otra parte María Cecilia Ferro Donnangelo<sup>9</sup>, en la década de 1960 produjo investigaciones que

---

<sup>6</sup> Desde la sociología

<sup>7</sup> Historiadora rosarina

<sup>8</sup> Desde la sociología

<sup>9</sup> Aún no podemos acceder directamente a sus trabajos debido a que no encontramos su producción traducida al español en nuestro país.



se tornaron clásicos de las ciencias sociales brasileiras en salud, contribuyendo al campo de la salud pública y a la historia de la profesión médica en Brasil, específicamente en torno a la organización social de la práctica médica en ese país (Duarte Nunes, 2008).

Posicionándonos en la producción de la Sociología del trabajo, encontramos (como anteriormente explicitamos), numerosos estudios que analizan la relación existente entre proceso de trabajo y salud de los trabajadores de diferentes rubros y oficios. Un aporte específico lo encontramos en “El mercado de trabajo médico y la producción de servicios de salud en la Argentina” (Belmartino et al., 1986) tratándose de una publicación previa a una investigación realizada en la ciudad de Rosario. Asimismo, registramos un estudio publicado en el quinto congreso nacional de estudios del trabajo (ASET) de 2001 denominado “Modificaciones en el trabajo de Atención Primaria de la Salud y subjetividad de sus trabajadores en el marco de la Reforma del Sector Salud: Estudio de caso (El dorado, Pcia. de Misiones) (Contreras y Radunsky, 2001).

Desde otro registro, en las últimas décadas comenzó a vislumbrarse una preocupación manifiesta en los discursos de los actores hegemónicos del ámbito de la salud internacional (OMS/OPS<sup>10</sup>), acerca de la importancia de los “recursos humanos” en este sector. En este sentido, encontramos el lanzamiento del “Observatorio Regional de Recursos Humanos en Salud<sup>11</sup>” promovido por la Organización Panamericana de la Salud con participación de la CEPAL y OIT<sup>12</sup>. En este marco Argentina lanzó su propio “Observatorio de los recursos humanos en salud de Argentina” en el año 2000<sup>13</sup>. Estas experiencias conforman una tendencia que comenzó a sistematizar información sobre el trabajo en salud, rozando nuestro objeto de estudio. Sin embargo, consideramos que denominar “recurso humano” al personal de la salud, a la fuerza de trabajo y centralmente al “empleado de servicios” significa tomar posición de acuerdo a una lectura otorgada por la ciencia de la administración de empresas, a la que no suscribimos.

No obstante, hasta el momento de esta presentación no registramos antecedentes recientes que analicen la organización del trabajo de los profesionales de la salud en nuestra provincia, cuya importancia es central en vista de las mutaciones recientes del mundo del

---

<sup>10</sup> Organización Mundial de la Salud/ Organización Panamericana de la Salud

<sup>11</sup> <http://www.observatoriorh.org/>

<sup>12</sup> Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Organización Internacional del Trabajo.

<sup>13</sup> <http://www.msal.gov.ar/observatorio/>

trabajo y de la salud pública en nuestra región. De esto se desprende la importancia de realizar un trabajo que visualice las relaciones existentes entre ambas temáticas, específicamente en la provincia de Mendoza.

## **Taller 2**

### **“En la investigación social todo es teoría”. La teoría en el marco teórico.**

#### **Presentación**

En el segundo taller continuaremos trabajando la misma investigación modelo sobre el tema “Las formas de organización del trabajo en el primer nivel de atención de la Salud Pública”. Retomaremos las preguntas de investigación elaboradas por el curso en el primer taller. El segundo taller se realizará al final del primer cuatrimestre de cursado, momento en que se desarrollan los contenidos vinculados a la construcción de los antecedentes y del marco teórico en la investigación científica. En este momento el foco de interés es enfatizar sobre las formas de construcción conceptual de una investigación, buscando la identificación de las relaciones y definiciones entre conceptos a la luz del planteamiento del problema.

Consideramos que esta ejercitación es fundamental, dado que las/os estudiantes de cursos de metodología expresan, en general, sus dificultades en la elaboración de antecedentes y marco teórico. Es decir, suele ser de los aspectos que mayores obstáculos presentan tanto en sus formas lógicas-conceptuales (identificación de niveles de abstracción de la teoría) como en sus formas expositivas. En muchas ocasiones, las/os estudiantes los formulan a modo de "glosario", evidenciándose enormes limitaciones para captar la conexión y relación entre conceptos y su vinculación con la construcción del problema de investigación.

#### **Eje o problema a abordar**

Unidad 4 del programa

La relación entre el problema de investigación y el marco teórico en un proyecto de investigación.

**Objetivo general:**

Identificar los supuestos teóricos de distintos niveles de abstracción presentes en la formulación de un problema de investigación.

**Objetivos específicos:**

Reconocer proposiciones teóricas.

Discutir la relación entre esas proposiciones teóricas y el problema de investigación.

**Desarrollo metodológico**

El taller se desarrollará en un encuentro de 2 horas de trabajo. En el taller participarán todas las estudiantes que se encuentren cursando la materia y el equipo docente completo (3 personas).

**Materiales de trabajo**

Cada estudiante deberá tener las consignas de trabajo y el documento anexo ‘Marco teórico’

**Momento de problematización****Tiempo destinado: 45 minutos**

Cada pequeño grupo releerá las preguntas de investigación elaboradas en el primer taller, leerá el Documento anexo *Marco teórico* y completará las consignas propuestas (ver texto modelo Taller 2). El equipo docente circulará entre los grupos para motivar, problematizar, colaborar con la resolución de la tarea.

**Puesta en común****Tiempo destinado: 45 minutos**

Se realizará una puesta en común de los cuadros de cada grupo y se irá reflexionando colectivamente sobre los resultados obtenidos.

**Síntesis del equipo docente**

**Tiempo destinado: 30 minutos**

El equipo docente buscará realizar una síntesis que permita visualizar diferentes perspectivas teóricas a propósito del mismo problema de investigación.

**Estrategia de seguimiento y evaluación**

Cada docente tendrá una cantidad de pequeños grupos para acompañar durante el taller.

Se realizará una observación cualitativa de la participación de cada estudiante en el grupo prestando atención a sus argumentos, a los cambios que muestre en la comprensión del tema.

**Bibliografía del taller**

Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado*. Santiago de Chile, El Buen Aire. Apartado B2. 11. El marco teórico, pp. 346 – 369.

**Objetivo del taller 2:**

Identificar los supuestos teóricos de distintos niveles de abstracción presentes en la formulación de un problema de investigación.

**Consignas de trabajo para los pequeños grupos**

1- Recuperar el documento “Ejemplo de tema, antecedentes y justificación” y el problema de investigación construido en el taller anterior. A partir de ello completar el siguiente cuadro:

<b>TEMA DE INVESTIGACIÓN:</b>		
<b>Pregunta general</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Proposiciones teóricas que:</b> -expliciten los supuestos sobre la realidad y la economía ‘no dichos’ en el problema, pero que operan como su fundamento teórico. - definan los conceptos/variables que figuran en el problema (preguntas general y específicas) y den cuenta de las relaciones entre ellos.
<b>Pregunta específica 1</b>	<b>Objetivo específico 1</b>	<b>Proposiciones teóricas vinculadas</b>
<b>Pregunta específica 2</b>	<b>Objetivo específico 2</b>	<b>Proposiciones teóricas vinculadas</b>

2- Poner en común el trabajo grupal y colaborar con el resto del curso para organizar los supuestos teóricos enunciados de mayor a menor nivel de abstracción.

**Tema:** Las formas de organización del trabajo en el primer nivel de atención de la Salud Pública.

### **Marco Teórico<sup>14</sup>**

El positivismo y su forma más utilizada, el funcionalismo sociológico, ha sido la corriente de pensamiento con mayor influencia y vigor en la producción intelectual referida al análisis de salud. (Minayo, 2009)

---

<sup>14</sup> Texto adaptado con fines pedagógicos del proyecto de tesina de Flavia Mercado, 2013, FCPyS-UNCuyo.

Nuestro interés es reflexionar de un modo opuesto a la perspectiva positivista tan presente en el campo de la salud, sirviéndonos del paradigma materialista histórico y sus revisiones-actualizaciones desde la teoría crítica.

A partir del enfoque de la Sociología del trabajo, este estudio se plantea analizar la forma de organización del trabajo dominante en la actualidad en el ámbito de la salud y su implicancia en las formas de hacer y de ser en el trabajo de los profesionales médicos. Se estudiará tal relación en el primer nivel de atención de la salud, siendo un centro de salud en particular el escenario donde se observará el desarrollo de la problemática planteada.

Para abordar la complejidad del tema escogido, consideramos conveniente esbozar el concepto de trabajo, entendido como la actividad básica que realiza el hombre en relación con la naturaleza motivada por su necesidad primaria y fundamental de vivir y reproducirse.

Sin embargo el trabajo es diferente en el contexto del modo del modo de producción capitalista, época en la cual se produce la transformación de la humanidad trabajadora en un instrumento del capital, en una mercancía. (Braverman, 1980; Montes Cató, 2006). El trabajo se vuelve subordinado, alienado y explotado.

Según Ricardo Antunes (2003) y Enrique De la Garza Toledo (2007), el trabajo es hoy una realidad compleja y multidimensional. Acordamos con estos autores sobre la necesidad de un concepto “ampliado” de trabajo que considere tanto sus dimensiones objetivas como subjetivas. Asimismo acompañamos el desafío por comprender las transformaciones que sufrió el trabajo, su nueva polisemia, alejándonos de las teorías que afirmaron el fin de la sociedad del trabajo. (Neffa y De la Garza 2009; Gorz, 1980; Offe, 1985)

Teniendo en cuenta que nuestro interés se centra en la forma de organización del trabajo, reflexionaremos sobre los cambios introducidos a lo largo de la historia en la relación capital – trabajo: la metamorfosis del Capital y las transformaciones en el modo de producción mismo, su manifestación a nivel concreto en las mutaciones en los métodos de producción y reproducción de la fuerza de trabajo, en los procesos productivos y en la organización de las relaciones y condiciones laborales. Para evidenciar estos cambios y a los fines de esta investigación, resulta imprescindible describir y analizar el paradigma productivo taylorista-fordista y la introducción de la “organización científica del trabajo” predominante a nivel mundial a principios del Siglo XX. Para introducir luego el “Ohnismo

Toyotismo”, es decir, los métodos japoneses de producción predominantes con posterioridad a la crisis de los 70’.

En este marco, los métodos estadounidenses de producción tayloristas fordistas predominaron en la **gran industria** a fines del Siglo XIX y a lo largo del Siglo XX. (Coriat, 1979; Neffa, 2001; Antunes, 2003) Junto al fordismo se sentaron las bases de la producción capitalista en masa. En palabras de Coriat:

“El taylorismo y el fordismo van a renovar totalmente el mecanismo de la “gran producción de plusvalor”, asentándola sobre una base diferente, “moderna”. Las transformaciones introducidas en el proceso de trabajo a través del proceso histórico de su racionalización<sup>15</sup> van a repercutir también sobre las modalidades de la acumulación del capital. La gran industria en su forma nueva, racionalizada, da origen a un mecanismo completamente distinto de “gran producción de plusvalor”: la producción en serie de mercancías estandarizadas cuyo valor ha bajado” (Coriat, 1979).

Taylor buscó el modo de destruir el oficio como tal, y lo encontró en el “time and motion study”, que logrará demoler el saber obrero en gestos parcelarios, fragmentados, haciendo posible la entrada masiva de los trabajadores no especializados, no organizados en la producción. De esta forma fortalece la separación entre la concepción y ejecución del trabajo, siendo el capitalista quien detentará el conocimiento total del proceso de trabajo para su control. Posteriormente Ford con la cadena de montaje perfeccionó las técnicas taylorianas y sometió el gesto del obrero a una cadencia regulada, haciendo posible un nuevo modo de consumo productivo de la fuerza de trabajo. (Coriat, 1979).

Fue a partir de los años 60’, cuando el capitalismo se enfrentó a una nueva crisis estructural que afectó al mundo entero. La respuesta del Capital a esta nueva crisis fue múltiple, en principio apeló a la transformación del patrón de acumulación y la implementación de nuevas formas de organización de la producción, siendo el modelo japonés “toyotismo” el que mayor impacto causó. (Antunes, 2003).

Su propuesta se basó en “pensar al revés” –en palabras de Ohno-. En lugar de producir en masa, a partir de la gestión de las existencias lo hará en volúmenes limitados,

---

<sup>15</sup> Benjamín Coriat entiende por racionalización la transformación de los procesos de trabajo según los métodos taylorianos y/o fordianos.

con un número de personal reducido y flexible, disminuyendo costos y de esta forma aumentando la productividad.

En Argentina, el terrorismo de Estado que irrumpió con la Dictadura Militar en 1973 dió inicio a la implementación de un conjunto de reformas estructurales relacionadas con un modelo de acumulación que continuará con la democracia y se afianzará en la década de los 90 de la mano del gobierno menemista: el modelo neoliberal<sup>16</sup>. De esta forma se materializó el paso de un modelo centrado en la industrialización sustitutiva de importaciones a otro basado en la valorización financiera. Como parte de estas medidas comenzó un acelerado endeudamiento externo (anteriormente el régimen dictatorial había nacionalizado la deuda externa contraída por el sector privado). Durante los primeros años de la década del 90' se concretó la "Reforma del Estado" basada en el acelerado e intenso proceso de privatización de las empresas estatales y la implementación del régimen de convertibilidad. (Arceo y Basualdo, 2006)

Los cambios que ocurrieron en el mundo del trabajo en toda la nación argentina fueron trascendentales, siendo la sanción de la "Ley Nacional de Empleo" la medida que evidenció claramente el rumbo político<sup>17</sup>. Aumento sostenido del desempleo, precarización laboral y flexibilización. En referencia a las formas e organizar el trabajo, podemos afirmar, que este proceso fue acompañado por rasgos propios del paradigma productivo toyotista: "fábrica mínima" reducida a lo estrictamente requerido para satisfacer la demanda diaria implementando despidos masivos; "fábrica flexible" y por lo tanto mano de obra flexible, adaptable a los cambios, trabajadores multifuncionales y polivalentes.

Desde del año 2002 la economía nacional se expandió, los sectores productores de bienes también lo hicieron nuevamente mostrando la diferencia con el modelo anterior netamente financiero. En cuanto al empleo sus niveles aumentaron. Sin embargo la distribución del ingreso continúa su curso inequitativo, profundizando el desigual acceso a los recursos. Con el crecimiento de la economía se da un nuevo avance del Capital sobre el Trabajo. (Arceo, et al., 2008).

Como anteriormente se mencionó, el escenario de la salud pública en su primer nivel de atención, es el sector escogido para observar la organización del trabajo. En relación

---

<sup>16</sup> Referimos a este proceso como crucial en la historia de nuestro país en relación a la temática que estudiaremos. Nos serviremos del análisis realizado por BASUALDO.

<sup>17</sup> Tal como lo menciona PIERBATISTI (2008) en "La privatización de los cuerpos: La construcción de la proactividad neoliberal en el ámbito de las telecomunicaciones, 1991-2001"



a esto, resulta necesario destacar la especificidad que adquiere la prestación de atención de la salud entendida como un servicio de tipo inmaterial.

En Argentina a principios del Siglo XIX el trabajo médico podía asemejarse al de un artesano, que trabajaba individualmente, con sus medios, en su espacio físico, manejando sus tiempos. De acuerdo a esto, se planteaban las relaciones con los pacientes y el trabajo mismo. La práctica médica se relacionaba a la de un sacerdocio, debido a la vocación de servicio que debían tener los médicos por proteger y salvar vidas. Se comenzó a conformar una práctica médica individual, de reconocimiento social y prestigiosa. La atención era otorgada por los médicos en sus consultorios particulares y su vínculo con el sector estatal se daba por su prestación gratuita en los Hospitales, ya que los mismos no percibían honorarios por su práctica. (Belmartino, 1999)

Schufel (2003) considera que el enfoque sanitario se limitaba a una visión higienista destinada a vigilar las condiciones del medio ambiente urbano y a circunscribir la diseminación de epidemias. Belmartino (2005) en igual sentido afirma que la principal preocupación se orientaba hacia actividades que en la época eran identificadas como higiene y policía sanitaria, sin vinculación directa con la provisión de atención médica. Predominando la asistencia a los “pobres”, solo los “pobres de solemnidad” tenían garantizada una atención gratuita. García Díaz caracterizó esta época como la del “Hospital de Beneficencia” (García Díaz, 1983)

A fines del Siglo XIX y principios del Siglo XX en nuestro país se entretreje la trama de las primeras organizaciones en torno a la prestación de salud y el cuidado de la salud de la población. Podemos hablar de prestaciones en el ámbito público por un lado, con los primeros Hospitales y debemos ubicar en este espacio también a las reconocidas Sociedades de Beneficencia encargadas del manejo de tales instituciones. Por otro lado, en el ámbito privado se originaron las mutualidades con el impulso de la fuerte presencia de inmigrantes en el país. Posteriormente fueron creados los sanatorios o instalaciones propias de médicos. Finalmente, ya en pleno Siglo XX, surgieron las clínicas privadas y empresas médicas.

A medida que los cambios macrosociales ocurrían se modificó la posición y práctica médica en la división del trabajo. De tal modo se transformó la organización del trabajo médico, la forma en que el médico se relacionaba con los pacientes, el lugar donde prestaba su servicio, el rol que ocupaba y las obligaciones y/o deberes que le competían.

Los años que van de 1920 a 1940 son llamados por los propios profesionales

médicos de “crisis”. Aumentó notablemente la demanda de atención médica, la organización de los servicios de salud comenzó a evidenciar sus falencias y su estructura deficiente. Los motivos y/o causas son múltiples, pero nos interesa destacar cómo afectaron a la profesión médica específicamente. En numerosos documentos, publicaciones, revistas se encuentran los reclamos de los médicos por la situación crítica de su práctica profesional, pedidos de conservación de autonomía y de su práctica independiente. En esta etapa surgieron las primeras organizaciones gremiales médicas.

En el contexto del fin de la segunda Guerra Mundial, del auge del Estado Intervencionista como regulador y protector; en Argentina llegó al poder el peronismo marcando un hito en la historia nacional. En lo que respecta a la salud de la población, a nivel discursivo se comenzó a hablar de “justicia social” marcando una diferenciación con el anterior modelo de beneficencia o caridad. Paralelamente se incitó a la unificación y centralización de los servicios de salud a nivel nacional (creación de la Secretaría de Estado de Salud Pública de la Nación en 1946), apostando a la creciente intervención estatal. Ramón Carrillo<sup>18</sup> impulsó la creación de nuevos hospitales y un sostenido aumento de las camas hospitalarias. Sin embargo desde el Ministerio de Trabajo en estricta coherencia con el modelo propuesto por el peronismo, se promovió el apoyo a los sindicatos de trabajadores y a sus mutualidades organizadas según inserción laboral. En palabras de Belmartino (2005) existe una continuidad entre las mutualidades y las posteriormente denominadas “obras sociales”. Durante este periodo se verificó un fuerte crecimiento de las obras sociales. La fundación Eva Perón absorbió la Sociedad de Beneficencia, la que se oficializó como entidad independiente.

A partir del Golpe de Estado de 1955 la situación del país cambió drásticamente y el sector de la salud no estará ajeno a este proceso. El control e inserción del Estado en la regulación de los servicios de salud se paralizó, fomentándose la descentralización y despolitización de los equipos sanitarios. En este periodo se concretó el traspaso de la gestión de los Hospitales Nacionales a las provincias. Paralelamente se dio lugar al avance, expansión y consolidación del sistema de obras sociales a través de la generalización de la afiliación obligatoria a toda la población en relación de dependencia desde el año 1970.

En el período de vigencia del modelo neoliberal (durante sus 30 años de apogeo),

---

<sup>18</sup> Ramón Carrillo asume en 1946 el mando de la Secretaría de Salud Pública de la Nación con jerarquía de Ministerio.

se afianzó el proceso de mercantilización de la salud y el avance de las corporaciones en la prestación de servicios de salud. Aumentó la importación de tecnología electrónica y por lo tanto, la necesidad de especialización para el manejo de la misma. En el inicio de la fase neoliberal, a nivel mundial la Organización Mundial de la Salud promovió la estrategia de APS<sup>19</sup> como medio para alcanzar la meta de “Salud para todos en el año 2000”.

En correspondencia con la nueva organización societal, los trabajadores son “ajustados” al nuevo modelo desde una diversidad de mecanismos de control y disciplinamiento. Retomaremos los estudios que centran su interés en los dispositivos y configuraciones que se implementan sobre los trabajadores para materializar los cambios planteados por el Capital en su voracidad de aumento de la productividad (Montes Cató, 2006; Figari, 2011) Tales producciones científicas constituirán las herramientas analíticas para el conocimiento y estudio de los procesos que impactan y modifican las formas de “hacer”, de “ser” y de “estar” en situación de trabajo de los profesionales médicos.

Tales producciones científicas constituirán las herramientas analíticas para el conocimiento y estudio de los procesos que impactan y modifican las formas de “hacer”, de “ser” y de “estar” en el trabajo.

### **Taller 3**

#### **“En la investigación social todo es teoría”. La teoría en el análisis de datos.**

##### **Presentación**

En el tercer taller continuaremos trabajando la misma investigación modelo, ahora a propósito de la fase analítica en una investigación científica. En esta fase se expresa con más énfasis la tensión teoría-empiria. El esfuerzo a lo largo del taller estará centrado en tornar productiva la tensión entre identificar categorías emergentes de los datos y ponerlas en diálogo con teorías preexistentes. Se trata de habitar, de hacer la experiencia, de la relación teoría-empiria ejercitando el análisis y la interpretación de datos. En palabras de Bourdieu, Chamboredon y Passeron:

...Pero no hay que olvidar que lo real no tiene nunca la iniciativa puesto que sólo puede responder si se lo interroga (...) Sin teoría no es posible

---

<sup>19</sup> Atención Primaria de la Salud.

ajustar ningún instrumento ni interpretar una sola lectura". (2002, pp. 55-56)

El taller se realizará hacia el final del cursado, momento en que se desarrolla conceptual y técnicamente la fase de análisis de datos en la investigación científica.

### **Eje o problema a abordar**

Unidad 7 del programa

El problema de cómo construir y analizar datos cualitativos para responder el problema de investigación, de forma coherente con el marco teórico propuesto.

### **Objetivos:**

Realizar una práctica inicial de análisis de entrevistas mediante el ejercicio de grillado de entrevistas, codificación, formulación de hipótesis y análisis.

Reflexionar sobre las dificultades habituales en el análisis de datos cualitativos.

### **Desarrollo metodológico**

El taller se desarrollará en dos encuentros de 2 horas de trabajo cada uno. En el taller participarán todas las estudiantes que se encuentren cursando la materia y el equipo docente completo (3 personas).

### **Materiales de trabajo**

Cada estudiante deberá contar con el documento con las consignas de trabajo y con el documento anexo con la entrevista desgrabada.

### **Primer encuentro**

#### **Momento de problematización**

#### **Tiempo destinado: 60 min**

Cada pequeño grupo trabajará un documento dado por el equipo docente con un fragmento de desgrabación de una entrevista realizada en un centro de salud y realizará las actividades propuestas.

### **Puesta en común**

#### **Tiempo destinado: 45 min**

Se realizará una puesta en común cada 3 grupos, acordando las categorías que mejor representen los datos provistos.

### **Síntesis del equipo docente**

#### **Tiempo destinado: 15 min**

El equipo docente buscará realizar una síntesis que muestre los principales aciertos y obstáculos en el análisis preliminar de datos cualitativos.

### **Segundo encuentro**

#### **Momento de problematización y puesta en común**

#### **Tiempo destinado: 90 min**

Se retomarán las categorías que fueron construidas en el encuentro pasado (las seleccionadas cada 3 grupos) y se pondrán en común en el curso. Con acompañamiento del equipo docente se debatirán las distintas categorías, las relaciones entre sí y se buscará construir colectivamente un resultado posible de la investigación modelo trabajada. Se indagará sobre las relaciones que las estudiantes puedan hacer entre esos resultados y la teoría trabajada.

### **Síntesis del equipo docente**

#### **Tiempo destinado: 30 min**

El equipo docente buscará realizar una síntesis que muestre los principales aciertos y obstáculos en el análisis e interpretación de datos cualitativos.

### **Estrategia de seguimiento y evaluación**

Cada docente tendrá una cantidad de pequeños grupos para acompañar durante el taller.

Se realizará una observación cualitativa de la participación de cada estudiante en el grupo prestando atención a sus argumentos, a los cambios que muestre en la comprensión del tema.

### **Bibliografía del taller**

Cohen, Néstor y Seid, Gonzalo (2019) “Producción y análisis de datos cualitativos”. En: Cohen, Néstor y Gómez Rojas, Gabriela. *Metodología de la investigación, ¿Para qué? La producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires: Teseo. pp. 203-227.

### **Objetivos del taller 3:**

Realizar una práctica inicial de análisis de entrevistas mediante el ejercicio de grillado de entrevistas, codificación, formulación de hipótesis y análisis.

Reflexionar sobre las dificultades habituales en el análisis de datos cualitativos.

### **Consignas de trabajo para los pequeños grupos**

- 1- Leer el documento “Entrevista desgrabada”.
2. Descomponer el texto con las respuestas en fragmentos textuales y ubicar cada fragmento en un casillero de la columna “Segmentos de entrevista”. Pueden señalar los fragmentos de texto en la entrevista e identificarlos con algún símbolo. En la grilla pueden colocar el símbolo (para no transcribir el fragmento textual).

Casos	Materiales empíricos	Codificación abierta	Codificación axial		Memorandos	Análisis/Síntesis
			Categorías	Hipótesis (relaciones entre categorías)		
	Segmentos de entrevista	Códigos/Conceptos			Notas de asociación libre	Jerarquización de categorías/ Interpretación hallazgos a la luz del problema de investigación
Soledad						

3. Continuar el llenado del cuadro realizando algunas operaciones analíticas, correspondientes a la perspectiva de la “Teoría fundamentada en los datos/método comparativo”. Para ello recuerden:

Codificación abierta: supone leer y releer los segmentos de entrevista y colocar, en la columna correspondiente, los “códigos/conceptos” que sintetizan a cada segmento. Elaboren al menor un código in vivo.

Codificación axial: supone identificar categorías (más abstractas) que contengan conceptos y establecer, a modo de hipótesis, relaciones entre las categorías elaboradas.

Memos: registrar las decisiones tomadas por el equipo, las dudas, vinculaciones con el problema, con la teoría, etc.

Análisis/Síntesis: supone jerarquizar las categorías. Esbozar interpretaciones de las hipótesis/relaciones entre categorías a la luz de la pregunta de investigación. Completar con ello la columna “Análisis/Síntesis”.

4- Reunirse con otros dos grupos, poner en común lo trabajado y seleccionar los conceptos que consideren mejor fundamentados en los datos y más creativos. Pueden retrabajar el cuadro, buscando categorías que agrupen conceptos de distintos grupos, mejorar y enriquecer las hipótesis, etc. Deben dejar registro escrito de los avances alcanzados (serán recuperados en el próximo encuentro de este taller).

### **Entrevista a Soledad, médica en un centro de salud.**

E: entrevistadora

S: Soledad

S- No hay problema, a mi me encanta esto, te digo, así que... (se ríe) Y más si vas a ver... vas a demostrar algo de qué pasa con los equipos y la atención de la gente. Porque... ves de todo, viste, en todos lados. Entonces... Yo... amo lo que hago y lo hago por amor al arte, porque realmente yo por ahí me sorprende, viste, cuando ves los sueldos o lo que decía... el otro día leí en el diario y lo que decían que los médicos de OSEP ganan 10 mil pesos, yo decía “¿Dónde están?” Yo trabajé 6 años para OSEP, y ganaba 1300. Terminé renunciando porque realmente yo me esforzaba mucho, yo cumplo, yo soy de cumplir, estoy, o sea... tengo mi compromiso con mi trabajo, con la gente, con mis pacientes, con el equipo que trabaja conmigo, con mis compañeros. Yo siempre digo que cuando uno no está alguien se está sobrecargando, alguien te está respaldando tu ausencia. Entonces... y siempre de a dos es más fácil. Entonces... no es que “ah, bueno, yo no estoy y está el otro”. No es así, o sea... o de última bueno, compartamos las cargas. Para mí es la mejor manera de trabajar, viste. Contenido y en equipo; si no, no podés solo. Es imposible.

(...)

S- No, yo tengo un... Estoy como prestadora externa de OSEP y si no particular; no hay otra obra social. Porque todavía no tienen convenios el lugar donde yo estoy. Entonces yo estoy trabajando ahí desde principio... a ver, desde julio más o menos. Porque estuve... a ver, en la parte privada llevo... recién voy a cumplir un año ahora. He trabajado toda mi vida como... en relación de dependencia. Trabajé como... Desde que salí de la residencia acá en el centro de salud, y trabajé en OSEP con contrato durante 6 años y renuncié en diciembre porque realmente yo veía que era imposible sostener algo sola. Hubieron un par de cosas que pasaron en el centro de salud, del personal, de la gente... justamente esto que yo te digo del equipo. Falleció una persona que trabajaba conmigo que era una administrativa, que fue muy



bombardeada viste, porque trabajaba o quería que las cosas se cumplieran, y bueno, los que no les gusta que lo controlen no... eso no lo aceptan. Y bueno, se murió esta persona que yo quería mucho; y después ya tenía otra persona, con la que yo ya venía trabajando porque yo había cambiado el turno de horario estaba en la mañana y pasé a la tarde cuando empecé como encargada acá, entonces bueno, ya estaba acostumbrada a la persona que yo tenía en la tarde, también muy bien, y me dice que se jubila. (se ríe) Entonces... no llegó a jubilarse, le dio un infarto después. Y yo ya me imaginé que me iba a quedar sola, viste enero y febrero, y que iba a ser un desgaste total, porque no hay controles, entonces al no haber controles, cuando el gato no está los ratones bailan. Entonces el que esta acostumbrado a cumplir, cumple y se sobrecarga; entonces yo dije bueno, basta, hasta acá llegué, porque ya se estaba afectando hasta la salud de mi familia, viste, tengo dos niños chiquitos...

E- ¿Y de que depende para vos que unos se sobrecarguen más?

S- Y eso, en que falta personal, en que no hay por ahí un control, un responsable que se fije qué es lo que está pasando con el personal, quién atiende y quién no atiende, cuáles son los horarios que hacen... Yo creo que tiene que ser... tiene que haber justicia en eso, porque el que trabaja llega un momento que se cansa. O sea, te cansas de ver que vos cumplís porque... a ver, hay gente que trae la responsabilidad innata, o sea, es de nacimiento, tiene su compromiso y su responsabilidad. Y hay otros que no es así. Podrás tener gente que está enferma, podrás tener gente con otras cuestiones, o podrán tener problemas, viste, de lo que sea: de trabajo, porque la plata no nos alcanza, entonces salís de un trabajo y vas al otro, pero tenés que tener un mínimo de cumplimiento de lo que vos has pactado, y hay lugares en que eso no pasa, me entendés, y que realmente el que está acostumbrado a cumplir se desgasta.

*(interrupción)*

S- Entonces... llega un momento donde bueno, yo me cansé de pelear, de pelear contra la corriente. O sea, era todos los días una cosa distinta, viste. Ponele, en ese momento... Yo desde que entré logré que los pacientes que yo atendía por OSEP (yo estaba dentro del programa de OSEP cerca). Yo logré que a esos pacientes se les pudiera dar el turno por teléfono, porque OSEP se ha manejado muchas veces, durante mucho tiempo con turnos telefónicos. Entonces mis pacientes podían sacar el turno al centro de salud por teléfono, diferido, este... para que no tuvieran que venir a las 7 de la mañana. Cuando yo era un médico, si bien, ocupando un lugar en el municipio, para la atención de los afiliados de OSEP. Priorizando la atención de los afiliados de OSEP. Igual cuando llegaba algo, si yo estaba y

llegaba algo de urgencia obviamente yo lo veía tuviera o no tuviera OSEP. Igual me hacía cargo. Pero bueno, ponele: un día venía uno y me decía “no les vamos a dar más los turnos telefónicos a sus pacientes”. Entonces decía “ah...” Previo enojarme, viste... al final decía “bueno, perfecto, dámelo por escrito; decile al director por favor que me dé por escrito que no me van a dar más los turnos telefónicos, así yo presento eso en OSEP, para que ellos sepan que ustedes van a cambiar la modalidad”. Y por qué, porque no querían a lo mejor levantarse a atender el teléfono. O buscar un cuadernito. Por eso te digo que depende muchas veces la forma de trabajo en el centro de salud de las cabezas y qué... y quién está comandando. Es así. Para que las cosas funcionen en todos lados y en todos los niveles tiene que haber alguien que haga una especie de control y que se respeten determinadas normas de trabajo, o sea, porque el que es responsable te va a cumplir siempre pero todos sabemos que no hay gente... no todo el mundo es igual. Entonces, a ver: cuando yo tomo acá la encargatura me pasaba lo mismo, o sea, yo tenía gente que me firmaba y se iba a las tres y media de la tarde, y yo me quedaba hasta las seis atendiendo y cuando iba a mirar la planilla habían firmado a las seis, y se habían ido a las tres y media. Y después te pedían días compensatorios... entonces... Gente que tenía que estar hasta la una de la tarde se te había ido a las once, once y media. “Y, yo ya terminé de atender mis pacientes” Y bueno, pero acá se sigue atendiendo, o sea.... No es que terminaste de atender a tus pacientes y si entra alguien por la puerta... no le corresponde a nadie. O le corresponde al que se quedó más tiempo sobrecargado con turnos, ¿cómo es el tema? Entonces yo me quedaba y terminaba de atender mis pacientes y después encima me tenía que sobrecargar con los que pudieran haber entrado, cuando en realidad podría haber estado otro médico para atender lo que entró. Y yo no quedarme más tiempo. Que era lo que yo hacía, yo terminaba de atender, iba y le decía a mi compañero o compañera “¿te queda algo? Pasámelo así nos vamos juntos, al horario que nos tenemos que ir todos...” Entonces ese tipo de cosas que, a ver, también la hace el día a día. Yo como... como encargada he tratado siempre de mantener un perfil y una forma de trabajo; o sea, a mí mis compañeros me ven trabajando, y me ven cumpliendo también, me ven cumpliendo los horarios; porque también es muy difícil dar una normativa o decir algo cuando vos no lo haces. A ver, yo creo que se practica con el ejemplo. En todos los niveles. Así que bueno, es bastante complicado el tema de la responsabilidad... y la responsabilidad tiene que ver con los de arriba, viste...

## Consideraciones finales

La desarticulación teoría-práctica es un problema común en la formación universitaria, que acarrea dificultad para pensar de manera autónoma, creativa y teóricamente sustentada nuevas situaciones de la vida profesional. En nuestro caso esto ocurre a propósito de la investigación social. Entendemos que es posible realizar una innovación didáctica que, a partir del trabajo en talleres, nos permita intervenir en el proceso de formación de las estudiantes de Trabajo Social de la UNCuyo acompañando el reconocimiento de la presencia transversal de la teoría en la práctica de investigación.

Los talleres propuestos asumen la enseñanza como una mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que busca apropiarse de él. Se trata de una organización y de una planificación racional de una intervención áulica dirigida a que las estudiantes realicen la tarea de problematizar la realidad y de hacerlo teóricamente. Buscamos colaborar en un aprendizaje significativo, crítico y reflexivo. Mediar en ese proceso, acompañarlo y facilitar su coadyuvancia a la inclusión y sostenimiento de las estudiantes en la universidad, lo que se alinea con la comprensión de la enseñanza universitaria como un derecho. Al mismo tiempo es un modo de asumir que ese derecho se vacía si la educación que se brinda no es de calidad y de la misma calidad para todas las estudiantes.

En lo anterior se juega lo tan claramente señalado por Rinesi:

“...tenemos que ser capaces de ofrecerles en los más altos niveles de excelencia (porque una universidad no es verdaderamente de excelencia si no es de excelencia para todos, pero tampoco es verdaderamente para todos si no es, para todos, de la más alta calidad) si queremos estar a la altura del desafío que representa postular –como hoy, tímidamente, empezamos a hacerlo en América Latina– que la educación universitaria es un derecho.” (2016, pp.68-69)

## Bibliografía

- Amorós, Celia (1985) *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos, Barcelona.
- Angenot, Marc (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). “La evaluación en el escenario educativo”, “Las evidencias de aprendizaje”, “Transparentar y compartir: las rúbricas”. En *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós. pp.13-38, 61-83, 101-118.

Bachelard, G. (1972) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Ballarín Domingo, P. (2015) Los códigos de género en la universidad. En: Revista Iberoamericana de Educação, vol. 68:19-38, 2015.

Becerra García, G., Garrido Flores, M., Romo Beltrán, R. (1989). “De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum”. En Furlan, A. y Pasillas, M. “Desarrollo de la investigación en el campo del currículum” Universidad Autónoma de México. Escuela Nacional de estudios profesionales Iztacala, UNAM. México.

Borsotti, C. (2009) *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Invitación a una sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2002). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Britos, A. (2018) Los modelos y estrategias didácticas de los profesores que se dedican a la enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en el grado y posgrado de las universidades latinoamericanas: Argentina, Colombia y Méjico. Doctorado en Educación, FFyL, UNCuyo. Tesis inédita.

Bueno, A. M. (2013). Producción de conocimiento sobre investigación en Trabajo Social. Revista Trabajo Social 15: 125-141. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Buquet Corleto, A. G. (2016) El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas* 44, abril de 2016, Universidad Central, Colombia.

Cazzaniga, S. (2012) Debates contemporáneos y producción de conocimiento en Trabajo Social. Conferencia dada en el XXVI Congreso Nacional de Trabajo Social, 20, 21, y 22 de setiembre de 2012, Tucumán. Inédito.

Cebrián de la Serna, M. y Vain, P. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. *Revista Pixel Bit. Medios y Educación*. Número 32. Universidad de Sevilla.

Celman, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. *Revista del IICE*. Año III N° 5. Buenos Aires.

Cohen, N. (2018) “Cuál es el problema, ¿la enseñanza o la producción metodológica?. En: Reyes Suárez, A.; Piovani, J.I. y Potaschner, E. (coord.). *La investigación social y su práctica. Aportes metodológicos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Teseo.

Dellavedova, M.G. (2015) El proceso de construcción metodológica como organizador de las articulaciones entre teoría y práctica en la formación universitaria. *Trayectorias Universitarias*. Vol.1, N°1, pp.28-40. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2310/2255>

de Sousa Santos, B. (2005) *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.  
[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad\\_siglo\\_xxi-.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf)

Díaz Barriga, A. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad* Bs.As. Amorrortu.

Diker, G. (2016) “Educación” en *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica - UNAM. México. Disponible en: <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.

Edelstein, G. (2002) Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Rev. Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.02, p.467-482, jul./dez.

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

Edelstein, G. (2016) “Práctica Docente” en *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica - UNAM. México. Disponible en

<https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=P&id=8&w=Pr%C3%A9tica>

Gentili, Pablo (2008) “Una vergüenza menos, una libertad más”. La Reforma Universitaria en clave de futuro. En: La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109074909/06gentili.pdf>

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

Giordano, C. J., & Morandi, G. (2016). La evaluación es Educación. *Trayectorias Universitarias*, 2(2). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2752>

Grassi, E. (2007) Problemas de *naturalismo* y *teoricismo* en la investigación social y en Trabajo Social. En *Revista katalysis* Vol 10 no. spe. Florianópolis. Pp. 26 – 36. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300003&lng=es&tlng=es)

Grassi, E. (2011) La producción en investigación social y la actitud Investigativa en el Trabajo Social. *Revista Debate Público, Reflexión de Trabajo Social*, 1(1), 127-139.

Iamamoto, M. V. (1992). *Servicio Social y División del Trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos*. San Pablo: Ed. Cortez.

Linardelli, Florencia y Pessolano, Daniela (2019) “La producción de conocimiento en Trabajo Social, una lectura desde las epistemologías del sur y feministas”. En: *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*. N° 28. Pp. 17 a 40.

Maffía, D. (2020). *Feminismo y epistemología: un itinerario político personal en Apuntes epistemológicos / Cuadernos feministas para la transversalización*. Diana Maffía ... [et al.]. - 1a ed. - Rosario: UNR Editora.

Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Montaño, C. (2009) La relación teoría-práctica en el Servicio Social: desafíos para la superación de la fragmentación positivista y post-moderna. Ponencia presentada en el XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional. Universidad

Católica Santiago de Guayaquil. Recuperado de:  
<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-331.pdf>

Moreno Sardá, A. (2020) La crítica del paradigma androcéntrico: una estrategia epistemológica para una política feminista equitativa en *Apuntes epistemológicos / (Cuadernos feministas para la transversalización / 1)* Diana Maffía ... [et al.]. - 1a ed. - Rosario: UNR Editora.

Morgade, G. (2018) Las universidades públicas como territorio del patriarcado. *Política Universitaria*, IEC/CONADU Año 5 N° 5 Mayo de 2018. Disponible en: [http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1528829688\\_pu5.pdf](http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1528829688_pu5.pdf)

Parola, R. N. (2009). *Producción de conocimiento en el Trabajo Social: una discusión acerca de unsaber crítico sobre la realidad social*. Buenos Aires: Espacio.

Pelichotti, Paolina (2017) Propuesta de diseño de un Taller de Análisis y Reflexión sobre las Prácticas de Enseñanza en la Cátedra de Zoología III (Vertebrados) de la Licenciatura en Biología de la Facultad de Ciencias Naturales de la UNLP. Trabajo de especialización. Inédito. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66564>

Phélan C, M. (2018) “Cinco desafíos contemporáneos sobre la enseñanza de la metodología en las ciencias sociales en Venezuela y en Latinoamérica”. En: Reyes Suárez, A.; Piovani, J.I. y Potaschner, E. (coord.). *La investigación social y su práctica. Aportes metodológicos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Teseo.

Pérez Chaca, V.(2012) Trabajo Social y maltrato infantojuvenil: entre el conocer y el hacer.Discusiones en torno a investigación e intervención. *Revista Tendencias & Retos*, 17(1), 39-47.

Pérez Sedeño, E. y M. González García (2002) “Ciencia Tecnología y Género” *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación* N° 2. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. España.

Rinesi, E. (2016) “Derecho a la universidad e integración regional latinoamericana”. En: Damián Del Valle, Federico Montero y Sebastián Mauro (comps.) (2016) El derecho a la Universidad en perspectiva regional. IEC-CONADU / CLACSO.

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170306103220/El\\_derecho\\_a\\_la\\_universidad.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170306103220/El_derecho_a_la_universidad.pdf)

Vain, P. (2007) *Pedagogía. Textos y contextos*. Posadas. EdUNaM.

Vasallo, Brigitte (2018) *Pensamiento monógamo. Terror poliamoroso*. España, Oveja Roja.

Sabino, Carlos (2006). *Los caminos de la ciencia: una introducción al método científico*. Buenos Aires: Lumen.

Wainerman, C. y Sautu, R. (comp.) (2011) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Lumière.