



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

2022

***Título:* “PROPUESTA INNOVADORA DE CREACION DE UN ESPACIO DE INTERCAMBIO Y REFLEXIÓN DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN POLÍTICA SOCIAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO: EI TALLER DE ARTICULACIÓN TRANSVERSAL”**

Autor/a: María Crojethovic

Director/a: Dra. Claudia Danani

Codirector/a: Mg. Glenda Morandi

Índice

Introducción.....	4
Parte I	
Escenario Institucional.....	6
Caracterización del Plan de Estudios.....	8
Teoría y praxis: el problema de la articulación.....	12
La práctica a lo largo de la carrera.....	18
Objetivos.....	21
Marco Conceptual.....	22
Parte II	
Propuesta innovadora de creación de un espacio de intercambio y reflexión docente en la Licenciatura en Política Social, Universidad Nacional de General Sarmiento: El taller de articulación transversal.....	33
El espacio del Taller como proyecto de innovación.....	33
Taller de reflexión docente “Articulación transversal entre asignaturas para la formación en las Prácticas Profesionales”.....	36
Objetivos.....	37
Bloques de reflexión y construcción de líneas de acción.....	38
Organización del Taller.....	39
Propuesta general de evaluación del Taller	42
Conclusiones.....	43
Bibliografía.....	48
Anexo.....	50

Resumen

Uno de los desafíos al que se enfrentan las carreras de Ciencias Sociales en los procesos de enseñanza es que deben promover relaciones, articulaciones, anclajes entre las categorías abstractas que configuran sus campos de estudio, con dimensiones empíricas que constituyan estas categorías en instrumentos para aprehender la realidad en tanto objeto de estudio, como así también su puesta en juego en las prácticas profesionales. La experiencia de aprendizaje no se agota en enseñar un problema y que el otro lo aprenda, sino que supone el abordaje del contenido a ser aprendido dentro de un ambiente de enseñanza que promueva de forma recursiva y espiralada lo que se ve en la teoría, y que se nutra de la práctica desde un análisis contextualizado para la promoción de un conocimiento situacional. En este sentido, para salir de una perspectiva tradicional del currículo, el/la docente debe tener aptitudes como para generar contenidos que incluyan tanto conceptualizaciones significativas como habilidades a desarrollar. También modos de relación con los otros, modos de pensamiento, formas de expresión y valores sociales, capaces de generar competencias disciplinares transversales.

El presente trabajo focaliza en esta cuestión, específicamente en la licenciatura de Política Social del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en la que se observa la necesidad de fortalecer la articulación entre los contenidos de las asignaturas de los tres troncos (teórico, metodológico y de gestión) que se reflejan en el plan de estudios, y el espacio de Taller de Práctica Pre-profesional; articulación que debería tener como denominador común el fortalecimiento de la práctica profesional.

Con este propósito, el Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria, busca diseñar un seminario transversal interno en el que se promueva la discusión de los/las docentes en relación a la necesidad de mejorar la articulación entre los contenidos de las asignaturas y el Taller de Práctica Pre-Profesional, de la mencionada licenciatura.

Introducción

Reflexionar sobre cómo enseñar la práctica profesional en la educación superior ha sido preocupación de muchos/muchas profesionales provenientes del campo de la educación (Bourdieu, 1991; Schön, 1992; Lucarelli, 1994; Morandi y Candreva, 1999). Esta preocupación también me involucra como docente, primero por los intentos tempranos en reflexionar y comprender cómo trabajar el binomio teoría-práctica en el aula; luego, ya en el rol de coordinadora de la Licenciatura en Política Social de la Universidad Nacional de General Sarmiento, revisando el espacio que ocupa la práctica profesional dentro del plan de estudios de la misma. Preocupación que se vio robustecida a partir de los resultados obtenidos en el proceso de autoevaluación que periódicamente exige la CONEAU a las carreras que acredita.

El trabajo aquí presentado toma específicamente a la Licenciatura de Política Social del Instituto del Conurbano, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, debido a que se observa la necesidad de fortalecer la articulación entre los contenidos de las asignaturas de los tres troncos (teórico, metodológico y de gestión) plasmados en su Plan de estudios, con el espacio de Taller de Práctica Pre-Profesional (TPPP). El eje de esta articulación estaría dado por el análisis reflexivo integral de esta etapa de la formación, y la identificación más específica de los contenidos que podría aportar cada asignatura a la formación profesional. El propósito es que éstos puedan luego ser retomados en el Taller de Práctica Pre-profesional, y también favorecer la discusión sobre el modo de trabajar la práctica profesional -de manera temprana- en las asignaturas (de los tres troncos) previas al Taller. Todo ello debería permitir llegar al TPPP con cierto conocimiento de lo que implican la práctica profesional y el trabajo en un contexto real concreto y situado.

Con ese propósito, el Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria, busca diseñar un seminario transversal interno en el que se promueva la discusión de los/las docentes en relación a la necesidad de mejorar la articulación entre todas las asignaturas y el TPPP, de la mencionada licenciatura. Se trata de elaborar una propuesta en la que se trabaje transversalmente en torno de la problematización y reconfiguración de los contenidos y las propuestas metodológicas a fin de mejorar la articulación entre las asignaturas de los tres troncos de la carrera, y el espacio de Taller de Práctica Pre-profesional a través del trabajo colaborativo y reflexivo de los/las

docentes participantes en torno de los sentidos de la formación práctica de la carrera, los aportes de las diferentes asignaturas y las zonas de articulación posibles. El objetivo final es fortalecer la práctica profesional.

Para ello, la primera parte describe el escenario institucional en que se inscribe esta propuesta de innovación. Aquí se sitúa históricamente la creación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, se reflexiona sobre la importancia política que tuvo la misma al ser una de las seis Universidades Nacionales creadas en la década del 90, como iniciativa de los políticos de la zona (Fanelli en Accinelli y Macri, 2015). Luego caracteriza el Plan de estudios de la carrera y su estructura curricular, a partir de allí problematiza el estado actual de la articulación curricular a la luz de los resultados arrojados por el proceso de autoevaluación y analiza el lugar del espacio de la práctica profesional a lo largo de la carrera. Finalmente, el marco conceptual desarrolla las categorías conceptuales centrales que atraviesan transversalmente el análisis de la problemática identificada: la importancia de considerar el conocimiento como un constructo histórico, el curriculum integrado, la formación profesional, las propuestas didácticas y los modos de aprendizaje: situado y prácticum reflexivo.

La Parte II presenta la propuesta innovadora de creación de un espacio de intercambio y reflexión docente en la Lic. de Política Social de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Muestra los rasgos principales que caracterizan las innovaciones y las dimensiones a considerar en su elaboración y fundamenta dicho Taller de Articulación Transversal como propuesta innovadora. Finalmente presenta los objetivos del Taller, los ejes de reflexión y la construcción de líneas de acción que promoverá el mismo, la metodología con la que se abordará, las estrategias y técnicas de trabajo. Las conclusiones vuelven a resaltar la importancia de reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje, se repasan las preocupaciones que han movilizad y motivado esta propuesta de innovación y los conceptos centrales que han guiado a la misma. A modo de cierre se pasa revista al aprendizaje adquirido en este proceso y a las cuestiones que quedarán pendientes para seguir trabajando a futuro.

PARTE 1

Escenario Institucional

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) fue creada el 20 de mayo de 1992 por Ley Nacional y emplazada en el conurbano bonaerense, con el objeto de diferenciarse de las casas de estudio tradicionales como lo fue y es la Universidad de Buenos Aires. Dicha creación se originó en la primera ola de expansión (1989-1999), que ha compuesto a posteriori el mapa universitario del Gran Buenos Aires, junto con la creación de las subsiguientes universidades nacionales (Otero, Corica, y Merbilhaá, 2018).

El proceso de expansión institucional universitaria que ha surgido en las últimas dos décadas, en el territorio del Gran Buenos Aires, fue motor de una ampliación institucional significativa. Al 2018 se han creado 16 universidades que se distribuyeron en los 24 municipios que componen el GBA. Esta expansión daría respuesta a la necesidad de descentralizar la educación superior en un territorio que se caracteriza por concentrar la mayor parte de la población que vive en Argentina (la población de este distrito era de 8.684.437 para ascender a 9.916.715 de habitantes en el 2010, según el último censo). Dicha intervención cobra importancia si se mira la densidad de población, pero se justifica aún más si se analiza la marcada diferencia –histórica- que identifica al GBA respecto de la Ciudad de Buenos Aires, en relación al nivel universitario (Otero, Corica, y Merbilhaá, 2018). “Mientras que en el Gran Buenos Aires solo el 5,3% de la población mayor de 20 años culminó el nivel universitario en el 2010, en la CABA este porcentaje alcanza al 20,6% de su población hacia el mismo año” (Otero, Corica, y Merbilhaá, 2018: 1). Esta gran ampliación institucional, ha contribuido a equiparar oportunidades disminuyendo la desigualdad dentro del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), según las autoras. A la vez, las sucesivas intervenciones estatales en educación superior han resignificado el papel de las universidades, mediante su oferta formativa. Según Rinesi -ex Rector de la Universidad General Sarmiento-, estas instituciones han sido llamadas a repensar las problemáticas sociales y proponer alternativas que den respuesta a los problemas a partir de la elaboración de diagnósticos, análisis de impacto y mejoría de diseños de políticas públicas y sociales (Rinesi en Otero, Corica, y Merbilhaá, 2018).

Un dato importante es que “las seis nuevas universidades” que emergieron en el primer periodo (1989-1995), fueron resultado de una iniciativa de referentes políticos de la zona, que actuaron en respuesta a las presiones que ejercieron las comunidades locales para contar con una institución universitaria en su jurisdicción (Fanelli en Accinelli y Macri, 2015). Este origen concedió al poder político municipal una gran influencia en la definición del proyecto institucional. La UNGS por ejemplo, cuenta con un Consejo Social¹ del que participa la comunidad de la zona (Accinelli y Macri, 2015). Este órgano se encuentra integrado por organizaciones estatales y sociales del territorio de referencia de la Universidad y su propósito es promover el diálogo, la cooperación y la comunicación entre organizaciones de la sociedad y órganos de la Universidad (Art. 69 Estatuto UNGS).

Esto demuestra la importancia que ha ido adquiriendo a lo largo de estos últimos años, el desarrollo de las carreras de Ciencias Sociales ligadas a las problemáticas territoriales. Con este propósito, y desde su fundación, la Universidad adoptó como principio rector la vinculación entre la formación, la investigación crítica de los problemas que afectan a la sociedad y la búsqueda de alternativas de acción para su superación. También explica la organización en cuatro Institutos interdisciplinarios de investigación y docencia que buscan dar respuesta a problemáticas actuales relacionadas con la industria, la ciencia, la ciudad y el conocimiento ligadas a los problemas locales. Ello muestra que no es casual que el Instituto del Conurbano, albergue a la Licenciatura en Política Social, constituyendo de esta forma lo local como objeto de interés de la universidad pública. “Esta propuesta se enfrentó al desafío de atraer estudiantes hacia un conjunto de carreras no tradicionales en un contexto donde se registran bajos niveles

¹ Sus funciones son: -asesorar a las autoridades de la Universidad en temas relacionados con problemas e intereses sociales en los cuales la Universidad puede hacer un aporte pertinente; presentar propuestas e iniciativas a los órganos de gobierno de la Universidad; considerar y emitir opinión sobre temas relevantes de la Universidad; promover y apoyar junto con la Universidad acciones que favorezcan y dinamicen la participación colectiva, la creatividad social. La expresión cultural, el fortalecimiento de la memoria histórica, el desarrollo de la conciencia crítica, la promoción y la defensa de los derechos humanos y el desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable; proponer acciones y procedimientos para consolidar mecanismos de interacción entre la Universidad y distintos actores de la sociedad; promover la celebración de acuerdos y convenios entre la Universidad y organizaciones de la sociedad que coadyuven al mejoramiento de la calidad de vida de la región; designar a sus representantes en el Consejo Superior (Art. 71 Estatuto UNGS).

educativos de la población, como así también, en este mismo contexto, crear las condiciones para garantizar el ingreso, el aprendizaje y el egreso de la población estudiantil y por último lograr la legitimación de estas carreras para la futura inserción laboral y/o profesional de los graduados en ellas” (Accinelli y Macri, 2015:10).

La Licenciatura se crea en 1995, y surge como una propuesta innovadora en relación a la tradicional carrera de Trabajo Social propuesta por la UBA y otras universidades del conurbano y del resto del país. De las universidades aledañas a la UNGS, hasta la actualidad solo la UNTREF — cuenta con Licenciatura en Administración y Gestión de Políticas Sociales. En un momento de expansión disciplinaria, esta propuesta formativa hizo aparición articulando saberes de carácter interdisciplinario lo que, a la vez, surgió de la vinculación con las demandas sociales que intervinieron en la estructuración y dinámica de la misma (Coscarelli, 2019). Es por eso que sus asignaturas están orientadas a la formación de gestores y no de asistentes sociales.

Caracterización del proyecto curricular de la carrera y de su Plan de Estudios

Según el currículo prescripto, las capacidades que deben adquirir el/la Licenciado/a en Política Social se inscriben en una dimensión práctica de la profesión con un alto grado del manejo de herramientas metodológicas y conceptuales. Formular, implementar y evaluar políticas, programas y proyectos sociales en contextos organizacionales complejos requiere, además, de un conocimiento experto situado en el territorio local muy importante, que de por sí obliga al estudiante a estar inmerso en el contexto sociopolítico. A la vez, en la carrera, existe una preocupación extendida entre los/las docentes por abrir ante el estudiantado el camino del conocimiento teórico conceptual, de modo que opere como lente para analizar las problemáticas sociales y producir conocimiento científico sobre la misma, tanto en contextos académicos como institucionales. Esto les brindará habilidades para desarmar un problema real y rearmarlo en clave analítica, a fin de intervenir sobre el mismo y generar un cambio a partir de soluciones alternativas. Se entiende que la práctica profesional exigirá al egresado condiciones para la elaboración y el desarrollo de estrategias de intervención social con modalidades de organización y gestión acordes con los problemas específicos a abordar, en interacción con actores sociales e institucionales diversos. Es por eso que desde el plan de estudios se busca que sean capaces de analizar y producir conocimiento

científico sobre la problemática social; de evaluar las políticas en ese campo y de contribuir a elaborar y desarrollar estrategias de intervención social, democráticas y socialmente eficientes. Esta exigencia tanto en su dimensión teórica como práctica se inscribe en el énfasis que la licenciatura pone en generar capacidades en los/las profesionales para intervenir en el diseño e implementación de políticas sociales que impulsen formas crecientemente progresivas de vida y de convivencia social.

La licenciatura desde sus comienzos y hasta el 2020 cuenta con un total de 49 egresados/as. Estos/as en general se desempeñan en el sector público (equipos de gobiernos municipales, provinciales y nacionales); en organizaciones intermedias de la sociedad civil que actúan en materia de Política Social; como investigador/a, promotores/as y capacitadores/as en organizaciones públicas y privadas, académicas, de gestión y comunitarias; en programas sociales y proyectos de inversión, de organismos públicos o no gubernamentales, y de asistencia y cooperación internacional. Un dato importante es que muchos/muchas de nuestros/as estudiantes luego de realizar la práctica pre-profesional realizada en el Taller, son invitados/as a continuar con su trabajo dentro de dichas instituciones. Los campos de intervención en los que suelen insertarse son diversos, aunque se vinculan con las problemáticas y temas centrales del área de Política Social (mercado de trabajo/economía social/ hábitat/políticas participativas, evaluación de políticas, niñez, salud, entre otras). Algunos/as comenzaron desarrollando tareas de asistencia técnica con participación en acciones de formación. Otros/as asumieron cargos con responsabilidad institucional de manera temprana, o se insertaron profesionalmente en el campo de las políticas mientras cursaban la carrera.

Según el Plan de estudios, el/la Licenciado/a en Política Social está capacitado para:

Reconocer y analizar una problemática social en los aspectos relativos a los modos y condiciones de reproducción -objetivas y subjetivas- de la vida de la población, y de la intervención pública en relación con ellas.

Analizar la problemática social en sus aspectos estructurales y en su dinámica, reconociendo las distintas perspectivas tanto teóricas como del sentido común de los actores que contribuyen en su conceptualización.

Identificar los contenidos y las metodologías de análisis que resultan significativos, necesarios y suficientes para informar la acción en relación a las problemáticas sociales así definida.

Planificar y llevar adelante investigaciones, en particular aquellas que permitan desarrollar una problemática en referencia a poblaciones específicas, conocer su estructura y dinámica e identificar tendencias.

Formular, implementar y evaluar políticas programas y proyectos sociales en contextos organizacionales complejos.

En 2012 el plan de estudios tuvo una reforma que promovió una innovación generada desde la propia organización, al estilo *mejora* (Fernández Lamarra et al., 2015), ligada a una perspectiva de innovar en relación al uso de métodos, estrategias, recursos didácticos y desarrollo de la práctica profesional. Esto produjo un cambio intencionado por parte de los/las docentes de la Licenciatura a partir de las necesidades que fueron identificadas en el proceso de autoevaluación (en el marco del proceso de acreditación de CONEAU). Se incrementaron entonces las asignaturas del tronco de gestión, con el objeto de fortalecer el desarrollo de aptitudes y capacidades de los/las estudiantes en relación al diseño y gestión de la política social; y se han introducido asignaturas electivas sectoriales, acorde con esta línea de transformación del Plan. De este modo, la carrera quedó compuesta por 34 asignaturas en la que deben elegir un máximo de 3 electivas sectoriales en la temática de: géneros, salud, trabajo, seguridad social, infancias y adolescencias. En una modalidad presencial con una duración de 5 años, la licenciatura presenta 3 troncos: teórico, gestión y metodológico, teniendo un tramo inicial que comparten con otras carreras y uno superior exclusivo de la carrera.

De modo que la Estructura Curricular es la siguiente

Primer Ciclo Universitario
Taller Inicial Común: Taller de Lectura y Escritura
Taller Orientado: en Ciencias Sociales o Ciencias Humanas
Taller de Lectura y Escritura en disciplinas
Problemas Socioeconómicos Contemporáneos
Política
Estado Administración y Políticas Públicas

Sociología Clásica
Historia Económica Social Mundial y Latinoamericana
Política Social I: Política y Cuestión Social
Sociología Contemporánea
Historia Argentina Contemporánea
Introducción a la Economía
Sociología Política
Segundo Ciclo Universitario
Fundamentos de la Investigación Social
Planificación de Políticas Públicas
Metodología de la Investigación cualitativa
Política Social II: Teoría de la Política Social
Política Social Comparada
Implementación de Políticas Públicas
Introducción a la Macroeconomía
Análisis Social de la Argentina Contemporánea
Diagnóstico y Formulación de Programas y Proyectos Sociales
Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales
Política Social III: Política Social Argentina
Política Social IV: Actores y Procesos Culturales de la Política Social
Evaluación de Políticas Públicas y Programas Sociales
Estructura Jurídica del Estado
Electiva Sectorial I
Gestión Presupuestaria y Fianzas Públicas
Laboratorio Interdisciplinario
Electiva sectorial II
Taller de Práctica Pre-Profesional
Política Social V: Análisis de las Políticas Sociales
Electiva Sectorial III

En el Plan de Estudios de la Licenciatura de Política Social, las denominadas asignaturas electivas sectoriales le permiten al estudiante recorrer los interrogantes de

un sector para conocer y analizar sus problemas, sus instituciones y actores, y los modos de intervención política. Esto lleva a mirar a las intervenciones de las políticas que hacen a las condiciones de vida de los sujetos y de los grupos sociales desde las políticas sociales. Estas electivas se ubican en el trayecto superior del Plan de Estudios en 4to y 5to año, y tienen como correlativas dos asignaturas (de otros troncos) que le sirven de insumo para su desarrollo: “Planificación de Políticas Públicas” y “Política Social II: Teorías de la Política Social”. La inclusión de estas asignaturas tiene por objeto que los/las estudiantes de la licenciatura recorran las mismas preguntas del campo de la política social, pero, haciendo foco en la singularidad de un sector. Este cambio ha modificado las formas de enseñanza y aprendizaje al promover aptitudes (Cuban en Fernández Lamarra et al., 2015) que vinculan a los/las estudiantes con las exigencias objetivas que porta la profesión.

Teoría y praxis: el problema de la articulación

En el proceso de Autoevaluación realizado para la instancia de acreditación de la carrera ante CONEAU en el primer semestre de 2021 –este proceso debió realizarse en el 2020 pero fue pospuesto debido a la pandemia-, se pudo contemplar la relación entre el perfil de egreso y el recorrido de formación establecido en el plan. El siguiente análisis (en base a la información brindada por los/las docentes) se realizó descomponiendo el perfil en cuatro puntos, a fin de mejorar la identificación de las capacidades a las que abonan los contenidos mínimos de cada materia. Se aclara que esta distinción se realizó con fines analíticos, ya que todas las asignaturas de forma directa o indirecta van contribuyendo a la formación del graduado/a y a sus capacidades y competencias. Perfil del graduado/a de Política Social Res. CS Nro. 7009

a. Profesional capaz de formular, implementar y evaluar políticas, programas y proyectos sociales en contextos organizacionales complejos.

Estas capacidades son cubiertas de forma directa por distintas asignaturas a lo largo del recorrido en el plan de estudios: Planificación de políticas públicas, Implementación de Políticas Públicas, Diagnóstico y Formulación de Programas y Proyectos Sociales, Evaluación de las políticas públicas y Programas sociales, Estructura Jurídica del Estado, Laboratorio Interdisciplinario, y las Electivas: Trabajo, Género, Salud y Seguridad Social e infancias. Todas estas promueven competencias en la planificación de las políticas públicas y sociales, contribuyen a identificar los principales problemas

de implementación que enfrentan los funcionarios públicos, como así también sus posibles causas. Asimismo, habilitan a pensar estratégicamente en la manera de enfrentar dichos problemas, procurando mejorar los niveles de cooperación entre actores. Las mismas dotan a los/las estudiantes de herramientas conceptuales para abordar la complejidad del entramado constitucional e institucional del Estado Nacional, y les involucra en instancias reales de diagnóstico, formulación e implementación de proyectos en organizaciones complejas. Les permite desarrollar capacidad técnica para operar en la evaluación de programas y proyectos en el marco de políticas públicas, en particular sociales. Las electivas ofrecen a los/las estudiantes, un abordaje de políticas de intervención con perspectiva de géneros; les permiten participar de los distintos momentos del ciclo de políticas, identificando las particularidades del sector salud; analizar las problemáticas del trabajo y de las instituciones del trabajo en la sociedad actual; como así también formular proyectos sobre los problemas del sector de la seguridad social; e identificar y explicar problemáticas complejas vinculadas a la niñez y a la juventud, y analizar la puesta en marcha de políticas y programas reconociendo las distintas perspectivas conceptuales.

b. Podrá analizar la problemática social y producir conocimiento científico sobre la misma tanto en contextos académicos como institucionales.

Las asignaturas que les permiten a los/las estudiantes analizar la problemática social y producir conocimiento científico sobre la misma tanto en contextos académicos como institucionales son:

-del *tronco teórico* (Política Social I, Política Social II, Política Social Comparada, Política Social III, IV y V),

-del *tronco metodológico* (Metodología de la Investigación Social, Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales),

-del *tronco de gestión* (Implementación de Políticas Públicas, Diagnóstico y Formulación de Proyectos y Programas Sociales, Evaluación de PP y PS, y Laboratorio Interdisciplinario).

-Luego, hay un cuarto grupo de asignaturas que son transversales a los troncos recién mencionados (Estructura Jurídica del Estado, Análisis Social de la Argentina Contemporánea y las Electivas).

Puede decirse que las mismas introducen a los/las estudiantes en perspectivas y conceptos de la cuestión social y la política social, en el análisis sobre los orígenes y su transformación histórica, en los debates teóricos que suscitan y la relación con los demás conceptos que abonan la construcción del campo y la práctica de la política social. A la vez, aportan una línea interpretativa desde la cual abordar la problemática de la acción, la reproducción social, la espacialidad y la condición simbólico-cultural de la intervención social del Estado. Se realiza a posteriori, un análisis riguroso y crítico sobre la política social contemporánea, con especial énfasis en Argentina y la región. Estas asignaturas introducen, además de elementos conceptuales, herramientas metodológicas que les permiten analizar la problemática social y producir conocimiento científico sobre la misma, proporcionan un enfoque metodológico para el análisis cualitativo de los problemas sociales y del campo de las políticas públicas; les brindan un marco teórico-metodológico para comparar políticas-sectores-casos, y uno requerido en el campo de la evaluación. En relación a la gestión, se trabaja con conocimientos y herramientas necesarios para realizar un diagnóstico y diseño para los ámbitos de gestión de las políticas sociales, previo a la formulación de los proyectos; también para elaborar informes de resultados al finalizar los proyectos y para evaluar políticas e instituciones públicas. Todo ello les permite desarrollar competencias para el análisis de la problemática del sector salud en sus aspectos estructurales y en su dinámica; reconstruir y comprender las condiciones históricas de la seguridad social así como sus principales transformaciones; e incorpora una perspectiva propositiva, definiendo estrategias de intervención o recomendaciones de política sobre los problemas del trabajo; y para comprender el debate actual en el ámbito de las políticas de infancia y juventud, revisando críticamente los procesos políticos y los marcos conceptuales en disputa. También están presentes conocimientos para el abordaje de las políticas públicas con perspectiva de Género(s) y un enfoque de derechos humanos.

c. Estará en condiciones de participar en la elaboración y el desarrollo de estrategias de intervención social bajo modalidades de organización y gestión que, como ya fue dicho, deben ser acordes con los problemas específicos a abordar, en interacción con actores sociales e institucionales diversos.

Asignaturas como Fundamentos de la Investigación Social, Planificación de Políticas Públicas, Metodología de la Investigación Cualitativa, Implementación de Políticas Públicas, Diagnóstico y Formulación de PP y PS, Evaluación de PP y PS, Gestión Presupuestaria y Finanzas Públicas, Laboratorio Interdisciplinario, Taller de práctica pre-profesional, y las Electivas abren un espectro de alternativas para el diseño y la “creación” de estrategias para la intervención social. Análisis Social de la Argentina Contemporánea, Política Social IV, V y Estructura Jurídica del Estado también proporcionan contenidos que nutren las capacidades de los/las estudiantes, aunque de manera indirecta debido a su carácter más general, tanto en términos teóricos como empíricos

Se consideran especialmente las herramientas conceptuales y metodológicas que están orientadas a la elaboración y al desarrollo de estrategias de intervención social con modalidades de organización y gestión acordes con los problemas específicos a abordar, incluyendo herramientas de gestión presupuestaria. Se trabaja con programas y proyectos (en sus componentes de diagnóstico y diseño) y se elabora un diagnóstico y un proyecto como producto final. Se analizan evaluaciones de programas de diferentes metodologías y se elabora el diseño de evaluación de un programa social. También se utilizan casos de estudio que permite que los/las estudiantes apliquen los contenidos y herramientas en contextos de práctica en el aula. Así, mediante el uso de estos casos de estudio elaborados a partir de investigaciones en el terreno, los/las estudiantes acceden a problemas concretos que enfrenta los directivos públicos y formulan propuestas para poder resolverlos. La cursada del Laboratorio consiste en la formulación y desarrollo de proyectos de intervención en organizaciones sociales, en constante interacción con integrantes de las mismas. Las electivas acompañan con ejercicios y prácticas que recrean estrategias de intervención o recomendaciones de política sobre los objetos definidos en cada una. A su vez, desde todas ellas, se pone el acento en el trabajo interdisciplinario que demanda el objeto complejo de las políticas públicas.

d. Podrá desempeñarse en diversas posiciones y tareas tales como asesoramiento, capacitación y consultoría técnica en organismos y agencias estatales, así como en organizaciones sociales y privadas.

Esa capacidad de movilidad y ubicación en el desempeño está alimentada por la variedad de asignaturas de los troncos mencionados, que proporcionan distintas

herramientas metodológicas promovidas a lo largo del trayecto, en interacción con distintos contenidos y en diferentes momentos de la formación profesional. Esto permite a los/las estudiantes realizar análisis que resultan necesarios para informar la acción pública en relación con las políticas sociales, fundamentando adecuadamente las decisiones teóricas, metodológicas y técnicas, incluyendo las presupuestarias. Ello es parte de la base para trabajar en el diseño para la elaboración del diagnóstico y la formulación de un proyecto apropiado a los problemas definidos y a los objetivos fijados. A la vez, se forma a los estudiantes en el manejo de herramientas estadísticas a ser aplicadas tanto en el campo de intervención profesional (relativo al diseño, monitoreo o evaluación de políticas, proyectos o intervenciones) como en la investigación académica (en proyectos de investigación). La metodología comparada alimenta la reconstrucción de antecedentes y la producción de diagnósticos. La evaluación de proyectos y programas mediante la modelización y construcción de indicadores brinda una mirada crítica y la construcción de evidencia que los prepara para realizar asesoramientos, capacitaciones y consultorías técnicas. Además, se trata de situar a los/las estudiantes en situaciones reales, muchas veces mediante el uso de casos, traídos al aula de modo controlado. Así, se analizan algunas políticas sociales en curso que por su impronta reformadora -sea cual fuere el sentido u orientación- se han constituido en “experiencias paradigmáticas” en la región, que pueden/deben ser evaluadas. De esta forma se pueden ubicar en diversos roles críticos: decisores, gestores y analistas de políticas públicas o desarrollar consultorías.

En el marco de este análisis fue administrada una encuesta a estudiantes orientada a conocer sus percepciones acerca de aspectos de la carrera. Todos/as los/las estudiantes que han completado la encuesta (realizada por sus representantes en el Comité) consideran que las materias cursadas en la carrera les preparan para poder desarrollar y evaluar políticas, programas y proyectos sobre las diferentes problemáticas sociales.

Asimismo, se realizó una reunión con graduados/as de la Lic. en Política Social de la UNGS en el mes de Junio (2021). Allí, algunos/as graduados/as expresaron que en la práctica tienen muchas herramientas, pero que frente a un sociólogo/a de la UBA por ejemplo, en relación a las herramientas metodológicas para la investigación, sienten que están rezagados. No sucede lo mismo con la gestión, campo en el cual expresan que tienen muchísimas herramientas: capacidad de análisis, capacidad de diseño de políticas, de su implementación, y de evaluación; en la investigación, en cambio, aún

falta práctica. Otros/as -que también trabajan en el Estado-, señalan que manejan muchas herramientas y que pueden desenvolverse con mucha facilidad en el trabajo, lo que relacionan (positivamente) con la formación que recibieron.

Acerca del perfil de formación que la carrera ofrece, los/las graduados/as agregan que es muy pertinente y muy interesante, aunque aparece alguna discrepancia acerca del desempeño de los/las mismos/as como profesionales. Una minoría de los/las presentes en la reunión creen que falta articulación de la universidad con lugares donde puedan ejercer la gestión, o inclusive espacios académicos, y que no están tan bien preparados/as para eso (“Vivir de la vida profesional es difícil”). Otros/as no lo creen así.

Expresan algunas dificultades, además, para que en algunos ámbitos se reconozca de qué trata el título de Licenciado en Política Social, frente a otros títulos más tradicionales y conocidos; la comparación reiterada se expresa como “no saben de qué se trata”. “Si pudiésemos lograr desde la UNGS hacer más publicidad de la carrera, qué perfil tiene, sería más rico. Seguimos en un nicho difuso”. O bien proponen incluir como práctica un ejercicio en el que cada uno de los/las estudiantes/graduados/as, pueda “contar qué podemos hacer con este título”.

Estas afirmaciones dan cuenta de la necesidad de profundizar en el marco de la carrera la articulación entre la formación y el futuro desempeño profesional, así como de contribuir a fortalecer y consolidar la especificidad de las prácticas de gestión e intervención de los/las graduados/as en diferentes ámbitos. En este sentido, el espacio de formación práctica en la carrera demanda ser también fortalecido, problematizado y renovado en forma continua en virtud de esta articulación. En relación con lo anterior, una cuestión ligada a lo antes desarrollado, refiere al problema detectado en la Licenciatura en Política Social consistente en la falta de un espacio que articule transversalmente a las asignaturas de los tres troncos y el Taller de Práctica Pre-Profesional; asimismo, puede afirmarse la necesidad de que en el marco de dicha articulación estos espacios curriculares se aúnen en la tarea de estimular la consolidación de un pensamiento práctico que implique un conocimiento en acción, una reflexión sobre la acción (Celman de Romero, 1994). Este espacio reflexivo permitiría trabajar teoría y práctica en un mismo proceso dialéctico, lo que generaría un lugar específico y sistemático que permita desarrollar un diálogo que vincule ese “quehacer”

de los/las docentes como parte del desarrollo del conocimiento profesional desde las primeras asignaturas. De ese modo, a lo largo del curriculum prescripto, las materias irían abonando conocimiento teórico, metodológico y de gestión al TPPP.

Respecto de la organización de la enseñanza, en esta Universidad no existe una estructura de cátedras, sino que cuenta con Investigadores Docentes que trabajan en los distintos Institutos. Estos últimos, son responsables de uno de los tramos (inicial o superior) de las carreras, luego cada carrera se inserta según su disciplina en cada instituto en su tramo superior. Allí los investigadores docentes dictan las asignaturas especializadas. Es decir que, de las 34 asignaturas de la carrera, la Dirección de la Licenciatura tiene bajo su coordinación un poco más de la mitad de las materias. Por esta razón, la propuesta consiste en estructurar un Taller entre docentes, que en una estructura tradicional podría ser inter-cátedras, pero aquí se desarrollaría entre los/las docentes responsables (y equipos) de las asignaturas. En esta carrera cada asignatura cuenta con un cierto número de horas, que los/las docentes suelen dividir informalmente como un primer momento teórico o de exposición y otro práctico. Sin embargo, no hay una división formal general para todas, quedando la organización a cargo de cada docente. De allí la necesidad de vincular a los/las docentes responsables de las asignaturas con la responsable del TPPP, siempre con la preocupación de co-construir el conocimiento profesional a lo largo del plan de estudios.

La práctica a lo largo de la carrera

La carrera contempla instancias de práctica en las siguientes asignaturas:

-Fundamentos de la Investigación Social y Planificación de Políticas Públicas en las que realizan un ciclo sobre experiencias de investigación con invitados/as de la universidad o externos, con el objetivo de poner en debate el proceso de la investigación en ciencias sociales; y promueven la interacción (visitas de campo, entrevistas, paneles en aula) con actores vinculados al caso respectivamente.

-Política Social IV y V, asiste a eventos académicos (como jornadas y congresos), con el objetivo de hacer dialogar lo trabajado en la materia con las presentaciones que se realizan en las mesas de trabajo o simposios. De acuerdo a las expectativas e intereses de los/las estudiantes, elaboran una ponencia colectiva y la presentan en dicho congreso/

jornada. Además, la carrera cuenta con un espacio de Laboratorio interdisciplinario, allí realizan mayormente una práctica colectiva en relación a la caracterización de la organización y las demandas, la formulación de un proyecto de intervención, la implementación del proyecto, y la elaboración de un informe. Esta asignatura busca involucrar a los/las estudiantes en instancias reales de formulación e implementación de proyectos en organizaciones complejas. Supone que estos/estas realicen diagnósticos organizacionales previos a la formulación de los proyectos; y elaboren informes de resultados al finalizar los proyectos. La cursada del Laboratorio consiste en la formulación y desarrollo de proyectos de intervención en organizaciones sociales, en constante interacción con integrantes de las mismas. Los proyectos que se desarrollan en la asignatura implican una experiencia inicial de realización de asesoramiento, capacitación o consultoría en organizaciones sociales. La cursada de la asignatura es mayormente práctica y colectiva.

-Por último, en el marco del Taller de Práctica Pre-profesional los/las estudiantes se insertan en instituciones y responden a una demanda concreta planteada por la institución correspondiente, en vistas de colaborar con la resolución de un problema. Este taller pone en juego los conocimientos adquiridos durante la carrera. Los contenidos específicos se adaptan en relación a la labor específica que realice el estudiantado. En los últimos años, y en el marco de las actividades formativas, los/las estudiantes del Taller de Práctica Pre-profesional han realizado sus prácticas en las siguientes instancias institucionales:

- ✓ Dirección de Desarrollo Emprendedor y Microempresas del Municipio de San Miguel.
- ✓ Dirección de Empleo y Formación para el trabajo y la Producción del Municipio de Hurlingham.
- ✓ Programa para la Prevención y Atención Inmediata del Abuso Sexual Infantil (ASI). Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de Niños y Adolescentes. Secretaria de Desarrollo Social. Municipalidad de La Matanza.
- ✓ Dirección de la Mujer. Subsecretaría de la Mujer, Niñez y Adolescencia. Municipalidad de Malvinas Argentinas.
- ✓ Dirección de Discapacidad. Sub Secretaría de Promoción e integración Social. Municipalidad de Malvinas Argentinas.

- ✓ Subsecretaría de Educación. Secretaría de Gobierno y Monitoreo Institucional. Municipalidad de Malvinas Argentinas.
- ✓ Fundación SES. Organización social de promoción y desarrollo de diferentes estrategias para la inclusión de adolescentes y jóvenes.
- ✓ El programa 0 - 18 años de la Municipalidad de San Miguel. Es un programa de articulación inter institucional para la atención de jóvenes e infancias en situación de vulnerabilidad.
- ✓ Dirección de Economía Social y Solidaria de la Municipalidad de Pilar.

En todos estos casos debieron realizar una descripción y comprensión del espacio institucional en el que se han insertado; se les pidió que formularan un plan de trabajo, informes parciales y finales, los cuales debieron presentar y defender oralmente. Luego debieron elaborar un producto que presentara la resolución de un problema planteado previamente por la institución. En base a esto se les solicitó que escribieran un artículo corto pasible de ser presentado en un congreso. Sin embargo, las docentes del Taller han observado que no todos/as los/las estudiantes llegan con las herramientas requeridas y necesarias para desenvolverse en el mismo. Este requiere que los/las estudiantes hayan capitalizado ciertos saberes en las materias, sobre todo del tronco de gestión: saber planificar, diagnosticar, implementar y evaluar, pero también de las herramientas conceptuales para saber cómo incorporarlas. De las electivas deben conocer cuáles son los actores, los problemas e instituciones del sector que se elija. Las electivas les brindan un marco general de conocimiento específico de un sector de la política social, para poder aplicarlo a su práctica.

Frente a la consulta a los/las estudiantes por las herramientas prácticas brindadas en el Plan de estudios (teniendo en cuenta el Taller de Práctica Pre Profesional), las opiniones se encontraron divididas: algunos/as respondieron que son suficientes, otros/as expresaron que agregarían más instancias de práctica, y/o que las mismas deberían estar presentes en más materias, o bien proponen ahondar en la temática de la inserción laboral. Ya que la práctica simulada brinda la noción de cómo son los problemas sociales reales.

En suma, muchas de las asignaturas cuentan con un espacio para la práctica profesional mediante ejercicios simulados en los que se aplica la teoría. En otras asignaturas del tronco de gestión los ejercicios de práctica cobran mayor relevancia que las del tronco

teórico. En cambio en el Taller de Práctica Pre-profesional y en el Laboratorio, la práctica se realiza en un contexto real y situado. El problema es que todos estos ejercicios o modos de práctica no suelen pensarse ni planificarse de manera articulada con el espacio del Taller de Práctica Pre-Profesional.

A lo largo de la historia de la Carrera, no se encuentran antecedentes sobre instancias de Taller desarrolladas que propusieran trabajar la práctica profesional de manera articulada entre las asignaturas del tronco de gestión, el teórico, el metodológico y el TPPP. Y si bien en muchas asignaturas se llevan a cabo ejercicios prácticos, estas no se dan de manera articulada. Es por ello que se considera sumamente relevante avanzar en una estrategia que posibilite esta articulación, por lo que en este trabajo se diseña una propuesta inicial orientada en tal sentido.

Objetivos

Objetivo General

Mejorar la articulación entre los contenidos de las asignaturas de los tres troncos de la carrera y el espacio de Taller de Práctica Pre-profesional a través de la realización de un Taller de Articulación Transversal destinado a docentes de estos espacios curriculares.

Objetivos específicos

Identificar y establecer los puntos de convergencia entre las asignaturas y el TPPP con el fin de realizar un diagnóstico inicial que abone a la discusión y debate entre los y las docentes acerca de la relación entre estos distintos espacios formativos.

Conocer los aportes y/o ideas que cada docente pueda realizar sobre la práctica profesional desde su asignatura, con el fin de abonar al diseño de una metodología que promocióne y desarrolle el conocimiento práctico profesional de manera transversal.

Diseñar un Taller de Articulación Transversal que sirva para el intercambio colaborativo entre docentes con el propósito de repensar mejores metodologías o bien una metodología mejor orientada a la articulación entre las asignaturas y el TPPP, en relación con la práctica profesional.

Marco conceptual

A continuación, se presentan y desarrollan las categorías conceptuales centrales que atraviesan transversalmente tanto el análisis de la problemática identificada, como la propuesta de innovación que se plantea en consecuencia.

La formación universitaria y el carácter histórico, situado y relacional del conocimiento

El conocimiento es parte de un constructo histórico que proviene de distintas visiones que los sujetos tienen acerca del mundo, que suelen presentarse como lo verdadero en un período histórico determinado; pero esas representaciones en realidad constituyen diversas formas de autopercepción de los sujetos y de percepción de los problemas que constituyen su propio mundo. Según Habermas (en Edwards 1989), los conocimientos que se han constituido son modos de concebir “la realidad y la sociedad” al mismo tiempo. Esta perspectiva del conocimiento como construcción histórica muestra una verdad que gira en torno al interés que construye a dicho conocimiento y es por eso que las verdades son relativas a las condiciones históricas y sociales de su construcción (Edwards, 1989). Este carácter histórico es el que da lugar a pensar el conocimiento en tanto situacional, es decir, en torno al interés de conocer o hacer inteligible una situación. Esta no es más que la realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto, por ello se concibe como relacional y por ende histórica. Es una forma de presentación del conocimiento centrado en un “mundo” que es significativo para el sujeto. El mundo del sujeto está atravesado por toda la gama de lo abstracto a lo concreto y de lo inmediato a lo lejano. En esta forma de conocimiento el objeto a conocer para el sujeto es el mundo mediado por la situación (Edwards, 1989), la cual debe ser develada.

Pensar el conocimiento en clave histórica y situada, desde la educación superior y sobre todo desde las carreras que ofrecen espacios de formación profesional, sirve para revisar críticamente cómo en los curriculums se trabaja con este tipo de conocimiento y cómo éstos a la vez, recuperan la realidad para sus prácticas profesionales, así como el modo en que los/las estudiantes apprehenden de ésta realidad a lo largo de los proceso de formación. “El aprendizaje situado se basa sobre el concepto que el conocimiento es

contextual y situado, e influido por la actividad, el contexto y la cultura en la cual se utiliza. Aunque la duplicación exacta es a menudo imposible, la réplica cercana a un contexto verdadero del mundo mejora el aprendizaje; en este sentido, en el aula de clase y en la comunidad de aprendices, se debe rediseñar el ambiente de aprendizaje, para que los actores puedan participar de manera productiva en auténticas experiencias cognoscitivas compartidas” (Penagos, 2007: 5).

Es por eso que las propuestas pedagógicas de las asignaturas deben ser cada vez más repensadas en función de estos rasgos del conocimiento, por lo que se promueve desde esta propuesta que esto acontezca en el taller transversal.

Curriculum integrado o fragmentado

De acuerdo con Litwin, las propuestas de integración curricular no son nuevas, sino que provienen de la inquietud por ésta, planteada ya por Ovide Decroly a comienzos del siglo XX. En esta dirección también a principios de siglo, William Kilpatrick elaboró un curriculum integrado que denominó “método de proyectos”, con el que intentó generar una propuesta de desarrollo curricular que integrara temas y problemas de la vida cotidiana y diera cuenta de cómo se resuelven desde las disciplinas, generando nuevas unidades e integraciones (Litwin, 1997). A posteriori, en las décadas del ‘60 y ‘70 en Estados Unidos, se llevó a cabo un proyecto centrado en el estudio del hombre y diseñado desde la perspectiva de un curriculum en espiral, que luego fuera implementado en otros países centrales. En los debates actuales ha aparecido una nueva dimensión de abordaje de la problemática, a partir de la noción de *tópicos generativos* que, como manera de estructurar un curriculum rompiendo los límites de las disciplinas, permiten integrar los ejes centrales al establecer a su vez nuevas relaciones. Ello posibilita a los maestros que los diseñan, establecer nexos o conexiones según sus conocimientos y los aspectos más significativos y relevantes para los/las estudiantes (Litwin, 1997).

Se introduce en este sentido el concepto de *integración* para incorporar la perspectiva de un curriculum en espiral, lo que da lugar a pensar la necesidad de introducir una estrategia docente que trabaje el binomio teoría-práctica de manera dialéctica. La práctica docente debe realizarse en relación a los contenidos teóricos en diálogo con las problemáticas de la vida real y de las prácticas sociales con el objeto de que los/las estudiantes aprendan a trabajar su profesión desde el comienzo de su formación. En

términos habermasianos, los conocimientos allí desarrollados tienen que provenir de “la realidad y la sociedad” al mismo tiempo; de modo que el conocimiento que se produzca provenga de una construcción histórica que muestre una verdad ligada a las problemáticas sociales situadas. Sin duda, la práctica docente es clave para generar una ruptura con el modo de enseñanza tradicional.

Esta discusión sobre la integración lleva a repensar el problema del método. La estrategia del docente debe orientarse hacia la reconstrucción compleja teórico-práctica entre los contenidos y las problemáticas de la vida real, con el objeto de que los/las estudiantes identifiquen estas articulaciones en el campo mismo de su profesión. “La utilización de los medios incluidos en las estrategias metodológicas constituye, en el caso de las prácticas universitarias, resoluciones personales que dan cuenta del pensamiento del docente en relación con la construcción del conocimiento (...) La articulación de las estrategias entre sí y sus referencias al método dan lugar, en el tratamiento de los contenidos, a la construcción metodológica (...) que incluyen los aportes de la tecnología educativa” (Litwin, 1997: 65-66). Se trata de una decisión metodológica, ya que la práctica no constituye solamente la propuesta inicial que deviene luego en teoría y luego en práctica, sino que se debe llegar a construir un esquema teórico-práctico para establecer una relación dialéctica que permita la construcción del conocimiento. En esta dialéctica las actividades propuestas deben involucrar procesos reflexivos, ya que la reflexión en el proceso cognitivo utilizado habilita a la construcción de un conocimiento denominado "metacognición", que, a la vez, consiste en otra actividad que favorece a dicha construcción (Edelstein y Litwin, 1993).

El concepto de integración es central en esta propuesta para incorporar la perspectiva de un curriculum en espiral, es lo que permite trabajar la construcción de una metodología que promueva y desarrolle desde esta perspectiva, la formación en las prácticas profesionales de manera transversal.

Los saberes en el campo de la formación en las prácticas profesionales

En un estado democrático, reconocer la demanda de los/las estudiantes requiere tomar conciencia de que al menos una parte del rol de la educación es ayudarles a aprender cómo definir sus propios propósitos (Abate y Orellano, 2015). En este marco, la preparación de una práctica significa que es necesario poner a disposición de los/las

futuros/as profesionales un contenido que no solo esté hecho de saberes y conocimiento erudito, sino que remita en gran medida a prácticas sociales y a todos aquellos elementos constitutivos de esa práctica (Cols, 2008). Un modo de acceder a las prácticas de formación de los/las futuros/as profesionales resulta de la promoción y desarrollo de competencias, como horizonte formativo. El concepto de competencias no es una novedad en el ámbito de la educación, pero resulta un tema de debate actual en el ámbito universitario en relación a la preocupación por rearticular la formación universitaria al mundo del trabajo. El/la docente favorece el desarrollo de competencias cuando despliega una serie de dispositivos que involucra al estudiante activamente o crea situaciones en las cuales se aprende haciendo, apelando al conocimiento y a la reflexión en la acción. En ellas los/las docentes guían las prácticas de los/las estudiantes. Es decir que en este enfoque se desestima la idea de enseñanza como mera transmisión de información de carácter unidireccional y se la entiende como un proceso comunicativo interactivo, en el cual se facilita el acercamiento entre el nivel experiencial del estudiante, y el nivel conceptual del conocimiento del docente -figura central para producir la negociación de significados- (Abate y Orellano, 2015). Perrenoud (1994) advierte acerca del trabajo que debe asumir el profesor si quiere promover ciertas competencias. Para que otros saberes impacten en la enseñanza no es suficiente actualizar los programas (Abate y Orellano, 2015). A lo largo de los años de formación adquieren no solo conocimientos y competencias (una forma de “saber hacer”), sino que también se llega a “ser como...” los miembros de la comunidad o de la profesión. Ahora bien: este es un punto de llegada, no una condición de ingreso (Feldman, 2015).

Para mejorar la formación en las prácticas profesionales se recupera de aquí la reflexión en la acción y la transmisión interactiva del conocimiento para que los/las docentes promuevan y desarrollen ciertas competencias, que trabajen la articulación entre la formación universitaria y el mundo del trabajo como horizonte formativo.

La formación profesional desde las Propuestas didácticas

Es importante señalar que el currículum no es solamente colocar asignaturas en un plan de estudios, sino que hay que atender el modo en que se desarrolla un proyecto de formación en la práctica. En un escenario en que lo cultural es muy relevante, es necesario rescatar la idea del *recurso didáctico* (Steiman, 2008) o *estrategias* (Litwin,

2008) para que cada docente construya un instrumento de trabajo didáctico propio del campo disciplinar de las ciencias sociales, en situaciones de aprendizaje que además requieren del uso de textos muy conceptuales. Dicho instrumento debe contar con algún tipo de sugerencia práctica desde donde pensarlos.

En la educación superior es habitual la organización académica en clases teóricas y clases de trabajos prácticos (en este mismo documentos se ha hecho mención a esa forma de organización). No obstante, se debe distinguir el uso de estos términos: no es lo mismo la ‘clase de trabajos prácticos’ y el ‘trabajo práctico’ como recurso didáctico. La primera puede ser entendida como una clase dedicada a una forma especial de trabajo que le da cierta identidad distinta a una clase ‘teórica’ que radica en el tipo de trabajo cognitivo. El análisis aplicado entonces busca una propuesta didáctica en un tipo de situaciones de aprendizaje que proponen un trabajo hecho en base a situaciones o problemas concretos (Steiman, 2008). Entonces un trabajo práctico no remite a una serie de ejercicios, tampoco es una serie de problemas desarticulados entre sí, sino que se la considera como una propuesta de interpretación y fundamentación teórica que parte de una situación problemática global que contextualiza a cada una de las tareas a realizar. Se trata de aprender en situaciones de práctica, en las que, si los/las estudiantes se involucran, los aprendizajes son más duraderos e impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y hasta la autoevaluación. Es un proceso que conlleva diversas actividades de análisis -que se instalan en un continuo que inscribe al método- (Litwin, 2008), lo que le exige al estudiante un trabajo cognitivo, y una síntesis o informe elaborado por él mismo, el cual fundamenta los procedimientos seleccionados para su resolución y/o los resultados o conclusiones a las que arriba, en el que han de intervenir el o los marcos teóricos seleccionados (convenientemente brindado por la bibliografía de lectura obligatoria). De esta forma, el proceso de formación se transforma en ‘hacer’, lo que implica no sólo una resolución práctica, sino trabajar con análisis y síntesis parciales, con una síntesis integradora final y con la explicitación del fundamento y marco teórico para no caer en la aplicación mecánica, rutinaria e instrumental. Este trabajo práctico parte de un contexto real y global en el que el/la docente debe poder ‘situar’ el contenido en el ámbito de la práctica laboral-profesional y desafiar así al estudiante con dicho contenido. A la vez, éste último debe poder resignificarlo desde su propia óptica e inscripción en situaciones prácticas, para poder tomar decisiones, poder elegir el camino a seguir, y poder fundamentar lo realizado. La secuencia de las

actividades propuestas por el/la docente debe lograr que el/la estudiante entre en contacto con la práctica real, proveniente del contexto social, para que experimente situaciones cercanas al desempeño de una profesión sin una necesaria intervención en dicha realidad (Litwin 2008). Constituido de este modo, el trabajo práctico será un recurso que favorecerá la circulación de teoría y práctica en tanto dos dimensiones de un mismo contenido disciplinar (Steiman, 2008).

Por otro lado, y a diferencia del anterior, el aprendizaje basado en problemas es una estrategia que representa una situación del mundo real. El/la docente debe seleccionar previamente situaciones problemáticas y orientar a los/las estudiantes para que indaguen el objeto hasta llegar a una solución de dicho problema. El/la estudiante es quién debe comprender el problema, sus alcances y encontrar su propio camino para resolver la situación o varias alternativas viables de solución (Díaz Barriga, 2003). Es probable que cuando esté recabando información se dé cuenta de que el problema puede cambiar o que puede reorientarse, esto los obliga a identificar qué es lo que saben sobre el mismo, y lo que necesitan saber. La situación debe ser constantemente evaluada, por lo que se requiere de un proceso evaluativo que le permita reformular el problema y formular nuevos caminos para su resolución fortaleciendo su reflexión, toma de decisiones y elecciones. Por su parte, los/las docentes deben identificar temas relevantes en relación al currículo, expandirlos en relación a las discusiones de temas actuales y construir el problema para la enseñanza (Litwin, 2008). Estas tareas son inherentes a la práctica profesional, y también fortalecen el tratamiento de teoría y práctica como una totalidad, ya que aquí no se trata de aplicar contenidos de un texto, sino de armar, desarmar y rearmar el currículo de acuerdo a lo que vale la pena enseñar y aprender, con autonomía y responsabilidad.

Estas prácticas universitarias no pueden ser identificadas sin enmarcarse en un territorio, el cual abre un complejo abanico de cuestiones epistemológicas, culturales, pedagógicas y sobre todo sociopolíticas. Las prácticas de vinculación territorial pueden asociarse a los trabajos de campo, trabajos integradores y prácticas profesionalizantes. Aquí se expresan los saberes curriculares, especialmente, el campo de conformación curricular crítico-social. Este campo refiere a un conjunto de conocimientos que provee sentido social a las disciplinas y a las profesiones, y ubica al sujeto universitario/a como el/la protagonista de la realidad histórico-social en la que se desenvuelve. Éstas también están atravesadas por concepciones y acciones que explícita o implícitamente expresan

valores particulares y relativos entre sí, aportes teóricos y experienciales que constituyen una matriz formativa. Sin embargo, no siempre estas mismas se articulan en sintonía con el currículo universitario, sobre todo el de aquellas instituciones más tradicionales.

A su vez, el territorio como lugar de producción de saberes, desafía constantemente al currículo en el reconocimiento de escenarios alternativos del conocimiento social y en cómo incorporar a estos saberes de una manera crítica y reflexiva con un horizonte político transformador (Celman de Romero, 1984). La cuestión social de la Universidad no puede ser planteada solo mediante actividades de extensión que la involucren con la realidad social: “Las problemáticas acuciantes del mundo actual deben ser incorporadas al curriculum universitario, a las prácticas de enseñanza, extensión e investigación. En igual sentido de formación antes denominado, crítico social” (Celman de Romero, 1994: 8). El curriculum instituye, creando normas, valores, formas de pensamiento, lenguajes, y en tanto es una norma, organiza la síntesis selectiva de los saberes que protege. No obstante, no lo hace sin tensión entre lo instituido, formalizado y lo instituyente de sus procesos prácticos en los espacios con distintos grados de formalización. Por ende, llega a captar parte de la realidad social en el que está inmerso. Es útil aquí tomar la distinción que realiza la autora entre normatividad y normalización. La primera alude a la normalización que instala sentidos y formas de pensamiento estabilizadas, de posturas esencialistas. Sin embargo, la curricularización de las actividades de vinculación territorial, si bien incluyen cierta formalización e institucionalización normativa, a la vez, incorpora el reconocimiento y la configuración de núcleos precurriculares, que responden a criterios más dinámicos que se van construyendo en el propio proceso de intercambio (Celman de Romero, 1994).

La cuestión territorial de las prácticas -como lugar de producción de saberes-, debe incrementarse en el proceso de aprendizaje, por lo que se prevé ampliar este conocimiento y trabajarlo en el taller transversal a desarrollar.

Aprendizaje situado y prácticum reflexivo

Penagos (2007), retoma de Jean Lave y Etienne Wenger, la idea de que el aprendizaje situado es un aspecto inseparable e integral de cualquier práctica social y que no se reduce a las nociones convencionales de aprendizaje in-situ o aprendizaje haciendo, sino a la participación del aprendiz en una comunidad de práctica; esto es, en un contexto

cultural, y social en el que se relaciona para obtener los saberes necesarios para transformar y transformarse. Desde la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje es un producto de la interacción entre los agentes y los elementos del entorno. En éste cobra relevancia la utilización y adecuación de las herramientas con el medio circundante. “El contexto es el espacio de interacción en el que los participantes negocian los significados, y el proveedor de oportunidades para la construcción consciente del conocimiento. La pertinencia del contexto es un factor que hace concreto, práctico y aplicable el conocimiento” (Penagos, 2007: 4). En este tipo de aprendizaje el/la estudiante relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Es importante la disposición de éste/ésta para aprender significativamente de la intervención del docente en esa dirección.

Este enfoque también advierte que se debe prestar atención a la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas (Díaz Barriga, 2003). Este tipo de aprendizaje demanda una estrategia de enseñanza o estrategia docente flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los/las estudiantes. Esta estrategia debe contribuir a la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad.

Sin embargo, hay autores que van a advertir sobre la dificultad de formar a los/las estudiantes en sus prácticas (Bourdieu, 1991; Schön, 1992; Lucarelli, 1994; Morandi y Candreva, 1999). Schön (1992) es quien advierte que la topografía de la práctica profesional es diversa y sinuosa, que existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En estas tierras altas, los problemas son fáciles de controlar y en general se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En cambio, en el pantano, en las tierras bajas, los problemas se presentan como confusos y poco claros, lo que provoca que se resistan a una solución técnica. Resalta una paradoja: los problemas en las tierras altas son de importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto y requieren de cierta técnica, pero los que residen en el pantano son de mayor preocupación humana. Entonces, plantea el

interrogante, acerca de si el/la docente debería quedarse en las tierras altas donde le es posible resolver problemas de relativa importancia según los estándares de rigor predominantes, o si debería descender al pantano de los problemas relevantes y de la investigación, tal vez, más carente de rigor. Este dilema, tiene dos puntos de origen: uno, la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica; y por otro lado, la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera del alcance muchas veces, de la racionalidad técnica.

Lo cierto, es que *lo práctico* no puede tratarse como si fuera un problema instrumental que se resuelve mediante la aplicación de reglas guardadas en el almacén del conocimiento profesional. Lo práctico, lo real, por lo general, no figura en el libro, y lo más probable es que si se pretende abordar el problema con competencia, habrá que recurrir a algún tipo de arte para la improvisación, e ir probando en la situación concreta estrategias que provengan de la propia experiencia. La práctica se caracteriza por tener zonas indeterminadas, trae consigo incertidumbre, singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. “Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios” (Schön, 1992:4). Tales situaciones suelen ser advertidas por los/las docentes que suelen expresar su insatisfacción ante un currículum profesional que no es capaz de preparar a los/las estudiantes para adquirir competencias y aptitudes para moverse y navegar en aquellas zonas indeterminadas de la práctica. En esta orientación, analiza la experiencia de los prácticos reflexivos del campo de la formación de los/las profesionales, que le han dado atención a estos problemas. Expresa que los prácticos competentes aprenden a experimentar sobre el marco conceptual, lo que les sirve para imponer una determinada coherencia sobre dichas situaciones confusas y, a partir de ahí, descubrir consecuencias e implicaciones de los marcos que han elegido. En esta situación, la reformulación del problema, el experimento riguroso, el descubrimiento de consecuencias e implicaciones, la charla retrospectiva y las respuestas que puedan surgir de ese tipo de charlas- es lo que configura una

conversación reflexiva con los materiales de una situación, lo que define como el arte de la práctica profesional que caracteriza al diseño (Schön, 1992).

Interesa aquí traer la noción de *practicum reflexivo*, con la que trabaja el autor, noción que contempla un proceso de reflexión en la acción llevada a cabo por el/la docente. Un *practicum* es una situación que está pensada para la tarea de aprender una práctica, en la que el estudiante aprende a evaluar la práctica competente, desde su propia percepción de la misma, y reflexionar críticamente sobre lo realizado, a la vez que poder fundamentarlos (Morandi y Candreva, 1999). En dicho proceso es muy importante el diálogo que se pueda entablar entre docente y estudiante. Aquí el/la docente, debe demostrar el camino para trabajar en la práctica, desde diferentes puntos de vista y a grupos con distintos niveles, a la vez que atender al consejo, la crítica, la pregunta y/o la explicación.

Pero además, debe poder particularizar sus demostraciones y las descripciones que utilice. Las demostraciones deben estar adaptadas a las tareas que el/la estudiante está intentando llevar adelante en un preciso momento. La descripción debe ir ajustándose al tipo de confusión, preguntas y/o dificultades/posibilidades que cada estudiante porte en ese momento. Por lo tanto, el tutor improvisa y, dibuja variantes de descripciones o demostraciones de su propio repertorio, o bien las inventa en el proceso mismo. De vez en cuando, también reflexiona sobre su propia ejecución, de forma tal que pueda describir con más precisión los pasos que pueda sugerir a su estudiante (Schön, 1992). De esta forma se aprende el *arte profesional*, que según Morandi y Candreva (1999), se entiende como las competencias que los prácticos ponen en juego en las situaciones de práctica para convertir la actividad del conocer en conocimiento en la acción. Las autoras resaltan que se deben revisar las experiencias realizadas en las diferentes cátedras o carreras que ofrecen espacios de formación profesional ligados a la práctica, para sistematizar logros y dificultades y comenzar a producir un conocimiento sistemático sobre lo que implica la formación en una práctica profesional, evitando así la reducción de la práctica a la aplicación de la teoría, y ganando el valor de la práctica para abordar la realidad (Morandi y Candreva, 1999).

Finalmente, la noción de *practicum reflexivo* sirve para completar la idea de aprendizaje situado. En la propuesta interesa rescatar la participación del aprendiz en una comunidad de práctica, pero este proceso debe ser repensado a la luz del proceso de

reflexión mencionado, que le permita al/ a la docente poner su conocimiento en acción para implementar el binomio dialectico propuesto al comienzo de este apartado conceptual.

PARTE 2

PROPUESTA INNOVADORA DE CREACION DE UN ESPACIO DE INTERCAMBIO Y REFLEXIÓN DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN POLÍTICA SOCIAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO: EL TALLER DE ARTICULACIÓN TRANSVERSAL.

El espacio del Taller como proyecto de innovación

- a. Los rasgos principales que caracterizan las innovaciones y las dimensiones a considerar en su elaboración

Uno de los rasgos de la innovación es la ruptura con el estilo didáctico habitual, que la diferencia a la vez, de otras modificaciones que se dan en el aula universitaria; otro es el protagonismo que identifica a los procesos de gestación y desarrollo de esta nueva práctica. Esta situación de ruptura implica divorciarse de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo. Pero debe existir la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes, a través de un proceso dialéctico que sintetice mecanismos de oposición, diferenciación o articulación.

Esta innovación puede darse en cualquiera de los componentes de la situación de formación: los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, de evaluación, los recursos para el aprendizaje, así como las prácticas del enseñar y del aprender que desarrollan los sujetos insertos en esta situación, en especial en lo relativo al lugar que ocupa la preparación para la práctica profesional y las relaciones que se establecen entre lo teórico y lo práctico. Esta nueva práctica puede manifestarse también en la organización del tiempo y del espacio para la enseñanza y el aprendizaje. Y en todas las dimensiones propias del proceso de formación: los modelos de comunicación que manifiestan; los circuitos en que vehiculiza la información; la modalidad que asumen las relaciones entre los sujetos (docentes entre sí y de ellos con los estudiantes), las formas de autoridad, las formas de poder que se hacen presente en el contexto del aula y de la institución en general (Lucarelli, 2004).

Según Vain (2021), no todos los cambios que se producen en el mundo educativo son innovaciones. Las innovaciones suponen: a) Cambio deliberado y sistemático (otros autores lo denominan cambio planificado). b) El cambio como proceso. c) Los cambios como beneficiosos y generalizables.

Existen innovaciones de Primer Orden que corresponden a cambios menores dirigidos a mejorar algunas deficiencias, pero que no afectan la estructura básica de la organización. Mientras que las de Segundo Orden buscan alterar la forma esencial de la organización, al introducir nuevas metas, estructuras y papeles (Vain, 2021). Existen además, diferentes niveles de la innovación: al interior de la cátedra; en la articulación entre cátedras, en el desarrollo del plan de estudios, y en el nivel institucional.

Los modelos de enseñanza universitaria dominantes provenientes de paradigmas tradicionales, suelen promover una impronta tecnocrática en el “quehacer” profesional. Este sesgo técnico-racional, termina reduciendo sustancialmente el desarrollo de competencias de los/las estudiantes para resolver situaciones que se encuentran en zonas intermedias de práctica. En general, desde estos modelos se enseña a articular reglas de racionalidad técnica con formas de operar que suponen la resolución de un conflicto. Sin embargo, este modo de abordar la realidad busca resolver el problema con la técnica, pero no se logra ver la raíz del problema, es decir, no se desarrolla una toma de conciencia para poder visualizar las razones que generan dicho problema. Además, este “quehacer” técnico-racional choca con la motivación que les estudiantes traen cuando ingresan a una carrera, con intereses que les estimulan y suelen estar más relacionados con el campo de la profesión que con un corpus bibliográfico que brinda conocimiento técnico disciplinar. El estudiantado rara vez trae consigo conocimiento acerca de la estructuración lógica del saber que se desarrolla en su disciplina, por lo que surgen preguntas tales como ¿para qué estudiamos esto? desestimulando su participación (Celman Romero, 1994).

Es necesario promover una toma de decisiones axiológicas, que impulsen la reflexión sobre el futuro “quehacer” profesional. Las tempranas prácticas dentro de la carrera, o el contacto con lo empírico aportan por ejemplo, significado al aprendizaje y facilita que la práctica se transforme en fuente de preguntas, confrontaciones y refutaciones que le permitan a los/las estudiantes revisar teorías críticamente (Cebrián de la Serna, Vain, y Celman, 2008)

Enseñar es enseñar a pensar dentro de un contexto cultural determinado, con valores y creencias que enmarcan dicho proceso, y de este modo es como se invita a pensar la estructura el conocimiento. De esta forma se trabaja con el cuerpo conceptual a enseñar, de modo tal que se invite a la provocación, al pensamiento reflexivo, a la crítica de dicho cuerpo. Se trata de relacionar lo conceptual aprendido, con el conocimiento previo

y posterior. En este campo de aprendizaje el “hacer” del docente se construye como un pensamiento práctico que implica un conocimiento en acción, reflexión en acción o sobre la acción. Dentro de esta concepción, teoría y práctica no son dos entidades separadas sino que son parte de un solo proceso. El o la docente mantiene el dialogo con la situación a trabajar, la lee, la comprende y descubre nuevos aspectos y nuevas formas de entender y de actuar frente a la realidad (Celman Romero, 1994).

Hemos visto que la ruptura con un modelo tradicional puede lograrse en las prácticas de enseñanza, generar espacios reflexivos en los que es posible trabajar teoría y práctica en un mismo proceso dialéctico. Ahora el desafío es que dicha ruptura se realice en toda una propuesta pedagógica (carrera/licenciatura).

b. El Taller de Articulación Transversal como propuesta innovadora

La propuesta de mejorar la articulación entre los contenidos de las asignaturas de los tres troncos de la carrera, y el espacio de Taller de Práctica Pre-profesional a través de la realización del Taller Transversal en la Licenciatura de Política Social, del que participen los/las docentes de esos espacios, cuya propuesta pedagógica aquí se presenta; tiene como objetivos establecer puntos de convergencia entre las asignaturas y el Taller de Práctica Pre-profesional con el fin de mejorar la articulación entre los contenidos de las asignaturas de los tres troncos de la carrera y el espacio de Taller de Práctica Pre-profesional a través del trabajo colaborativo y reflexivo de los/las docentes. Se busca promover un espacio (Taller de Articulación Transversal), que sirva para el intercambio colaborativo con el propósito de repensar zonas de articulación, tanto conceptuales como metodológicas o bien una metodología mejor orientada a la articulación entre las asignaturas, las electivas y el TPPP.

Ya fue dicho que esta Universidad no se estructura en cátedras, sino que cuenta con Investigadores Docentes que trabajan en Institutos. Estos últimos, son responsables de uno de los tramos (inicial o superior) de las carreras, luego cada carrera se inserta según su disciplina en cada instituto en su tramo superior. Allí los/las investigadores/as docentes de cada instituto, dictan las asignaturas especializadas. Es decir que, de las 34 asignaturas de la carrera, la Dirección de la Licenciatura tiene a su cargo un poco más de la mitad de las materias. Por esta razón, la propuesta consiste en poner en marcha un Taller en tanto espacio de intercambio y reflexión entre docentes; el que en una

estructura tradicional podría ser inter-cátedras, pero en este caso se realiza entre los/las docentes responsables de las asignaturas. En esta carrera cada asignatura cuenta con una determinada cantidad de horas, que los/las docentes suelen dividir informalmente como un primer momento teórico o de exposición y otro práctico. Sin embargo, no hay una división formal, cada docente define la organización de las actividades respectivas.

La innovación, entendida como ruptura respecto de un estado de situación, está pensada en torno de la necesidad de vincular a los/las docentes responsables de las asignaturas con la docente responsable del Taller de Practica Pre-profesional. Se trata de una ruptura con la inercia de ausencia de un espacio que articule transversalmente a las asignaturas y el TPPP. En tal sentido, debe vincular en ese quehacer de los/las docentes parte del conocimiento profesional de las asignaturas para que éstas aporten conocimiento teórico, metodológico y de gestión al TPPP. A la vez que trabajar la práctica profesional -de manera temprana- en las asignaturas (de los tres troncos) previas al Taller con ejercicios que anticipen el mismo. De esta forma se estaría llevando a cabo un cambio planificado (Vain 2021) para suscitar la articulación transversal del curriculum.

Taller de reflexión docente “Articulación transversal entre asignaturas para la formación en las Prácticas Profesionales”

La propuesta del Taller de Articulación Transversal destinado a docentes de las asignaturas y del Taller de PPP de la carrera en Política Social, surge de la identificación de la necesidad de generar en el marco del desarrollo curricular de la misma, espacios de articulación entre las asignaturas de dicho Taller y la práctica profesional.

Al no existir un espacio que vincule a los/las docentes de las asignaturas con el Taller en el que los/las estudiantes realizan la práctica profesional, se plantea la necesidad de fortalecer ésta práctica en las asignaturas y de vincular mejor a los/las docentes con la docente responsable del Taller de Práctica Pre-profesional, siempre con la preocupación de promocionar el conocimiento profesional a lo largo del plan de estudios. Se busca mejorar la articulación entre los contenidos de las asignaturas de los tres troncos de la carrera y el espacio de Taller de Práctica Pre-profesional para repensar mejores metodologías.

Objetivos

Objetivo General

Mejorar la articulación entre los contenidos de las asignaturas de los tres troncos de la carrera y el espacio de Taller de Práctica Pre-profesional a través del trabajo colaborativo y reflexivo de los/las docentes participantes en torno de los sentidos de la formación práctica de la carrera, los aportes de las diferentes asignaturas y las zonas de articulación posibles.

Objetivos específicos

Repensar colectivamente desde una lectura colectiva del Plan de estudios y de las propuestas pedagógicas de las asignaturas los alcances, los sentidos y las problemáticas de la formación en las prácticas profesionales del proyecto curricular de la carrera.

Identificar y establecer los puntos de convergencia entre las asignaturas y el TPPP, con el fin de realizar un diagnóstico que abone a la discusión y debate de la relación entre los distintos espacios formativos.

Conocer los aportes y/o ideas que cada docente responsable pueda realizar al TPPP desde cada asignatura, que abonen a la construcción de una metodología que promueva y desarrolle la formación en las prácticas profesionales de manera transversal.

Repensar colaborativamente una estrategia general para el desarrollo de la práctica profesional en las asignaturas y en articulación con el TPPP.

A partir de esta propuesta se espera que les/las participantes puedan:

- Abordar perspectivas conceptuales que permitan reflexionar sobre los procesos y las dimensiones involucradas en las experiencias de aprendizaje de las prácticas profesionales como instancia clave de la formación universitaria.
- Recuperar y sistematizar las experiencias pedagógicas desarrolladas en las diferentes asignaturas en torno de los saberes y prácticas profesionales contenidas en sus respectivas propuestas curriculares.

- Favorecer la articulación entre las instancias de práctica que se desarrollan en el espacio curricular de Prácticas Profesionales y el resto de los espacios de formación.
- Transmitir a los/las estudiantes la importancia del conocimiento práctico profesional fortaleciendo su abordaje de manera transversal en los diferentes espacios curriculares.

Bloques de reflexión y construcción de líneas de acción

El conjunto de las dimensiones a problematizar en el marco del Taller pueden ser agrupadas en tres bloques integrados, de manera que cada uno en sí mismo aporta a la propuesta general.

Primer bloque: la mirada sobre el curriculum actual

En un bloque inicial se propone abordar la cuestión de los modos en que el trayecto formativo actual aporta a la inserción profesional de los/las graduados/as; esto conlleva a pensar sobre el curriculum que se ha diseñado para formar profesionales para ese campo y cómo dialogan -o no – las asignaturas o espacios de formación práctica de la carrera y las experiencias de aprendizaje de la práctica. Aquí aparecen ciertos interrogantes, tales como: ¿Cómo recorta el Plan de estudios y las propias perspectivas analíticas de los y las docentes la configuración del campo profesional que la carrera abarca? ¿Es adecuada la inserción de nuestros graduados en el campo profesional? ¿Poseen las competencias necesarias para resolver los problemas que les presenta la práctica? ¿Están preparados para enfrentar la incertidumbre que hoy les depara la profesión?

Segundo bloque: las prácticas en la formación

En un segundo bloque se plantea el análisis de la formación práctica, de las actividades que se proponen como tales y de los modos en que son enseñadas por los/las docentes. Se trabajará con las siguientes preguntas: ¿Existen en el plan de estudios suficientes espacios curriculares (asignaturas, talleres, laboratorios, espacios de práctica, etc.) destinados a generar aproximaciones u oportunidades para que los/as estudiantes hagan uso de manera integrada de los conocimientos adquiridos como para resolver problemas reales? ¿De qué manera se realizan esas aproximaciones? ¿Se identifica alguna articulación entre las instancias de práctica y el resto de las unidades curriculares que componen el plan? ¿Cuáles son las prácticas que se realizan y su relación con las

capacidades de los/las graduados/as que establece el plan de estudios? ¿Se requiere de convenios o espacios ajenos a la Universidad para su desarrollo? ¿Los acuerdos están formalizados institucionalmente o dependen de las relaciones de tipo personal? ¿En qué momento o momentos del recorrido de formación se ubican estas instancias? ¿Están articuladas entre sí? ¿Cómo se evalúa el desempeño de los/as estudiantes?

Tercer bloque: evaluando las experiencias de formación práctica

En el último bloque se tratan las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los/las estudiantes, las dificultades encontradas en dichas experiencias y las formas de coordinación con centros de práctica abordando las siguientes cuestiones: ¿Las situaciones se ubican en espacios reales o simulados de la actividad profesional? ¿Cuáles son las estrategias y experiencias de aprendizaje que las asignaturas ponen en juego para promover la asunción de competencias y/o habilidades profesionales? ¿Cuáles son las dificultades que se identifican en estos procesos de aprender y cuáles los logros alcanzados?

Organización general del Taller

Se prevé la realización de un encuentro al año de 3 jornadas consecutivas. El mismo está dirigido a los/las docentes (y equipos) de la Carrera, y estará coordinado por el/la Responsable del Área y por el/la Directora/a de la Carrera. Luego de su desarrollo, y en virtud de la valoración colectiva que se haga del mismo, la propuesta podrá ser rediseñada y ajustada en virtud de las necesidades de trabajo colectivo posteriores que se deriven de ella.

Desarrollo metodológico de cada Jornada:

Primera Jornada

Se prevé la realización de un encuentro inicial en el que se promuevan y generen discusiones, opiniones valorativas y de síntesis acerca de:

- a) qué implica desde lo curricular y lo conceptual pensar las prácticas,
- b) cómo es el estado de situación, es decir qué se trabaja desde cada asignatura en relación a la práctica profesional y

c) cuáles podrían ser las líneas de acción a seguir para lograr una mejor articulación entre las asignaturas y el TPPP.

Segunda Jornada

Primer momento

Se abre el día con un momento para reflexionar sobre la práctica profesional del Lic. en Política Social y debatir sobre la pertinencia de una inserción temprana de dicha práctica en la carrera.

Segundo momento

Se propondrá a los participantes elaborar, por cada tronco teórico, metodológico y de gestión (tres grupos) un listado de los contenidos que cada asignatura aportaría a la formación profesional para trabajar en el Taller de Práctica Pre-profesional, a la vez que discutir de qué forma se puede ir trabajando la práctica profesional en las asignaturas (de los tres troncos) previas al Taller, de modo tal que lleguen al mismo con cierto conocimiento de lo que implica la práctica profesional y el trabajo en un contexto real concreto y situado. A partir de los contenidos mínimos de las asignaturas, deberá armarse una matriz que establezcan para cada una de estas, un tipo de Práctica Profesional según la ubicación del/la estudiante en el Plan de Estudios. Cada práctica deberá reflejar escalones de complejidad según el avance en el recorrido.

Tercera Jornada

Primer momento

Se realizará un mapeo colectivo sobre las instituciones en las que se han realizado las prácticas; a partir de allí se propone repasar las experiencias pasadas realizadas en el Taller de Prácticas Pre-profesional, atendiendo a los lugares, las tareas/actividades realizadas y el desempeño de los/las estudiantes, como así también la receptividad de las instituciones para albergar practicantes. Esto permitirá desarrollar una matriz de dificultades, potencialidades y vacancias en relación con lo que plantea el plan de estudios.

Segundo momento

Se reflexionará sobre la duración de la práctica profesional y la posibilidad de incorporar más espacios de prácticas a partir de las experiencias y propuestas metodológicas de cada asignatura.

Se sintetizará la actividad con una propuesta de líneas de acción orientadas a fortalecer la articulación.

Tercer momento

Evaluación general de la experiencia del taller. Se propondrá una instancia de autoevaluación para conocer las ventajas del mismo y la posibilidad de sistematizar la experiencia.

Estrategias y técnicas de trabajo:

En la primera jornada se trabajará con una estrategia de integración que facilite el trabajo grupal y el abordaje interdisciplinario a partir de preguntas disparadoras en relación al diseño curricular, la práctica profesional y qué se trabaja en cada asignatura; y las posibles líneas de acción para mejorar la situación de la práctica profesional.

En la segunda jornada, se trabajará con una técnica de trabajo grupal a partir de tarjetas que contengan los contenidos mínimos de cada asignatura, y luego de su exposición se procederá a seleccionar aquellos que se deben articular de forma directa con el TPPP. Armar un listado. Luego se categorizarán los ejercicios de prácticas profesionales por niveles requeridos para cada asignatura según los contenidos mínimos y la ubicación en el trayecto del plan de estudio. Con hojas (por cada asignatura) y tarjetas (con ejercicios prácticos), se armará una matriz colaborativa en un afiche.

En la tercera jornada, para mapear colectivamente el territorio de la práctica profesional, se trabajará con la estrategia de la cartografía, que se plasmará en afiches, con el uso de iconos y fibrones. Luego se presentarán las experiencias pasadas de las prácticas profesionales y se reflexionará sobre las mismas. En un ejercicio simulado se revisará la duración y la posibilidad de agregar más espacios de práctica a la carrera.

Cada docente deberá atender a los recursos previos necesarios para poder trabajar en el Taller, y traerlos para el día de trabajo requerido. Se diseñarán consignas distintas, una por día.

Asimismo, cada docente deberá diseñar al menos tres tipos de ejercicios de práctica pensados en línea con la inserción profesional y escribirlos en tarjetas de color (por tronco).

Se propondrá enunciar un cierto repertorio de políticas sociales actuales -de todos los sectores-: especificando nivel jurisdiccional, municipio, agencia estatal, dispositivos e instrumentos que movilizan.

Recursos necesarios

3 días libres de trabajo exclusivo de los/las docentes

Aula

Cañón y PC

Tarjetas (de color por tronco) con los contenidos mínimos de las asignaturas

Bibliografía para el Taller

- Edelstein, Gloria y Litwin, Edith (1993) “Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículo universitario” en Revista Argentina de educación. Año XI. N°19. AGCE.Bs. As.
- Morandi, G. y Candreva, A. (1999). El curriculum universitario: entre la teoría y la práctica. Págs. 249-256. Coordinado por Teresa García Santa María. ISBN 84-87118-78-X. Dialnet, Universidad de La Rioja.
- Schön D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Paidós, Buenos Aires.

Propuesta general de evaluación del Taller

Pensar que esta articulación sea posible plantea reforzar la profesionalización de los/las docentes. La capacidad de éstos para reflexionar sobre su práctica profesional, sus conocimientos y el contexto cambiante en el que los aplican. Dicho dinamismo requiere de docentes capaces de repensar su continua formación, en pos de contribuir a una mejora. Un perfil basado en competencias, habilita a desarrollar la capacidad de ser un profesional reflexivo, crítico y autónomo, que esté inquieto por su propio proceso formativo, y así mejorar su práctica. Este objetivo puede lograrse si se afronta de modo consciente los problemas que se presentan en el aula, autoevaluando sus errores, logros o necesidades que surgen en lo cotidiano (Arbesú y Gutierrez, 2012).

Con este horizonte, al finalizar el Taller se les dará a los/las participantes, un cuestionario que ahondará en las siguientes cuestiones:

- Identificar los modos en que el Taller aportó a pensarse colectivamente como proyecto de formación.
- Utilidad del mismo para identificar aspectos de su asignatura a revisar en función de los sentidos de la formación y el perfil del egresado.
- Utilidad del mismo para problematizar la articulación de la propuesta formativa.
- Cómo valora el intercambio con otros docentes.
- Si desearía profundizar algún aspecto a futuro en nuevos encuentros

Conclusiones

Al comienzo de este trabajo sostuvimos que la experiencia de aprendizaje no se agota en enseñar un problema y que el otro lo aprenda, sino que supone el abordaje del contenido a ser aprendido dentro de un ambiente de enseñanza que promueva de forma recursiva y espiralada lo que la teoría afirma, nutriéndose de la práctica desde un análisis contextualizado para la promoción de un conocimiento situacional.

Esta propuesta de innovación ha surgido con ese propósito, a partir de la preocupación que algunos/algunas estudiantes y graduados/as nos han acercado a partir del proceso de autoevaluación: no están bien preparados/as para “vivir de la vida profesional”. Las afirmaciones del estudiantado han dado cuenta de la necesidad de profundizar, en el marco de la carrera, la articulación entre la formación y el futuro desempeño profesional, así como de contribuir a fortalecer y consolidar la especificidad de las prácticas de gestión e intervención de los/las graduados/as en diferentes ámbitos. Se ha mencionado también que en la Licenciatura en Política Social no hay un espacio que articule transversalmente a las asignaturas de los tres troncos con el Taller de Práctica Pre-Profesional. En este sentido, se ha demostrado que el espacio de formación práctica debe fortalecerse, problematizarse y renovarse en forma continua en virtud de esta articulación. Asimismo, pudo afirmarse la necesidad de consolidar un pensamiento práctico que implique un conocimiento en acción, una reflexión sobre la acción en las asignaturas del Plan de estudio (Celman de Romero, 1994). Es así que esta propuesta plantea pensar a la práctica como un espacio reflexivo en cuyo marco sea posible trabajar teoría y práctica en un mismo proceso dialéctico, lo que generaría un lugar

específico y sistemático que permita desarrollar un diálogo que vincule ese “quehacer” de los/las docentes como parte del desarrollo del conocimiento profesional desde las primeras asignaturas.

Para salir de una perspectiva tradicional del currículo, se propuso desde el marco conceptual repensar el rol docente, en el sentido de que contemple aptitudes que generen contenidos que incluyan tanto conceptualizaciones significativas como habilidades a desarrollar. También modos de relación con los otros, modos de pensamiento, formas de expresión y valores sociales, capaces de generar competencias disciplinares transversales. Luego, para analizar conceptualmente el problema que atraviesa la propuesta, se planteó primero, repensar qué significa el conocimiento visto desde una clave histórica y situada. Desde la educación superior -y sobre todo desde las carreras que ofrecen espacios de formación profesional- esto sirvió para revisar críticamente cómo el curriculum aborda este tipo de conocimiento y cómo éstos a la vez, recuperan la realidad para sus prácticas profesionales, y el modo en que los/las estudiantes aprehenden de esta realidad a lo largo de los proceso de formación. Se reflexionó a partir de allí, sobre el espacio de la práctica, y cómo esta no constituye solamente la propuesta inicial que deviene “luego” en teoría y “luego” en práctica, sino que se debe llegar a construir un esquema teórico-práctico para establecer una relación dialéctica que permita la construcción del conocimiento. Se resaltó la idea de que en esta dialéctica las actividades propuestas deben involucrar procesos reflexivos, ya que la reflexión en el proceso cognitivo habilita a la construcción de un conocimiento denominado "metacognición", que a la vez, consiste en otra actividad que favorece a dicha construcción (Edelstein y Litwin, 1993). Este enfoque nos permitió desestimar la idea de enseñanza como mera transmisión de información de carácter unidireccional, a la vez que comprenderlo como un proceso comunicativo interactivo, en el cual se facilita el acercamiento entre el nivel experiencial del estudiante, y el nivel conceptual del conocimiento del docente (Abate y Orellano, 2015). Se advirtió a la vez, acerca del papel que debe asumir el/la profesor/a si quiere promover ciertas competencias. A lo largo de los años de formación se deben adquirir no solo conocimientos y competencias (una forma de “saber hacer”), sino que también se llega a “ser como...” los miembros de la comunidad o de la profesión. Y se planteó esto como un punto de llegada, no como una condición de ingreso (Feldman, 2015).

Ahora, bien, dijimos que la cuestión social de la Universidad no puede ser planteada solo mediante actividades de extensión que la involucren con la realidad social. Las problemáticas del mundo actual deben ser incorporadas al curriculum universitario, a las prácticas de enseñanza, extensión e investigación. El conocimiento situado debe contribuir a la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad. En este punto también advertimos sobre la dificultad de formar a los/las estudiantes en sus prácticas (Bourdieu, 1991; Schön, 1992; Lucarelli, 1994; Morandi y Candreva, 1999). Ya que la práctica se caracteriza por tener zonas indeterminadas, trae consigo incertidumbre, singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Entonces, trabajar la práctica como zona sinuosa permitió traer la noción de prácticum reflexivo, y así encontrar una alternativa al problema, ya que dicho prácticum es una situación que está pensada para la tarea de aprender una práctica, en la que el estudiante aprende a evaluar la práctica competente, desde su propia percepción de la misma, y reflexionar críticamente sobre lo realizado, a la vez que poder fundamentarlos (Morandi y Candreva, 1999). En este proceso de reflexión sobre la acción llevada a cabo por el/la docente, es muy importante tener en cuenta el diálogo que se pueda entablar entre docente y estudiante. Aquí el/la docente, debe demostrar el camino para trabajar en la práctica, desde diferentes puntos de vista y a grupos con distintos niveles, a la vez que atender al consejo, la crítica, la pregunta y/o la explicación. Pero además, debe poder particularizar sus demostraciones y las descripciones que utilice, adaptándolas a las tareas que el/la estudiante está intentando llevar adelante en un preciso momento. La descripción debe ir ajustándose al tipo de confusión, preguntas y/o dificultades/posibilidades que cada estudiante tenga. El/la docente también debe poder reflexionar sobre su propia ejecución, de forma tal que pueda describir con más precisión los pasos que pueda sugerir a su estudiante (Schön, 1992). De esta forma, se aprende el arte profesional (Morandi y Candreva, 1999), el cual quedó definido como las competencias que los prácticos ponen en juego en las situaciones de práctica para convertir la actividad del conocer en conocimiento en la acción.

Las coordenadas recién resaltadas, fueron las que permitieron sustentar la propuesta de innovación aquí presentada: “Taller de Articulación Transversal destinado a docentes de las asignaturas y del Taller de PPP de la carrera en Política Social”. Este mismo surgió a

partir de no poder identificar instancias de articulación entre las asignaturas de dicho Taller y la práctica profesional. Al no existir un espacio que vincule a los/las docentes de las asignaturas con el Taller en el que los/las estudiantes realizan la práctica profesional, se planteó fortalecer la práctica profesional mediante el desarrollo de un espacio de articulación que fortalezca el conocimiento profesional a lo largo del plan de estudios. Se buscó así mejorar la articulación entre los contenidos de las asignaturas de los tres troncos de la carrera y el espacio del Taller para repensar mejores metodologías. A partir de esta propuesta se espera aportar a que los/las docentes participantes puedan abordar perspectivas conceptuales que permitan reflexionar sobre los procesos y las dimensiones involucradas en las experiencias de aprendizaje de las prácticas profesionales como instancia clave de la formación universitaria; recuperar y sistematizar las experiencias pedagógicas desarrolladas en las diferentes asignaturas en torno de los saberes y prácticas profesionales contenidas en sus respectivas propuestas curriculares; favorecer la articulación entre las instancias de práctica que se desarrollan en el espacio curricular de Prácticas Profesionales y el resto de los espacios de formación; transmitir a los/las estudiantes la importancia del conocimiento práctico profesional fortaleciendo su abordaje de manera transversal en los diferentes espacios curriculares.

La experiencia que ha dejado el diseño y realización de esta propuesta ha sido virtuosa en términos personales por el crecimiento que supuso este proceso de reflexión, y en términos profesionales, porque obligó a revisar un cúmulo de información, datos, y aspectos de la Carrera que de otro modo no se hubieran revisado. Comenzando desde el emplazamiento de la universidad en el conurbano, y la importancia que esto tuvo para pensar el espacio de la práctica vinculada a un territorio muy particular, hasta la caracterización del curriculum de la carrera y el perfil y desarrollo de sus egresados/as, atendiendo a los retos que esta (carrera) impone.

Por último y para finalizar, se quiere resaltar que este Taller es el comienzo de un arduo trabajo para reflexionar y mejorar el espacio de la práctica profesional en la carrera. Sin embargo, se considera que es un punto de partida, dado que se prevé que cuando se realice el mismo surjan muchas inquietudes y problemas no previstos, ligados a la carrera y a su práctica profesional. El desafío a futuro es trabajar sobre esta cuestión con el objeto de formar profesionales capaces de mejorar su capacidad de reflexión, su conocimiento situado, y su modo de pensar los problemas sociales como para poder

formular, implementar y evaluar políticas, programas y proyectos sociales en contextos organizacionales complejos atendiendo al contexto sociopolítico del momento.

Bibliografía

Arbesú, M.I. y Gutiérrez, E. (2012). EL PORTAFOLIOS DOCENTE UN MEDIO PARA REFLEXIONAR Y EVALUAR LAS COMPETENCIAS. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 2. Pp 53-69.

Abate, S. Maris; Orellano, V. (2015). Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. Trayectorias Universitarias, [S.l.], v. 1, n. 1, oct. ISSN 2469-0090. Disponible en:

<http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2307>.

Accinelli, A. y Macri, A. (2015) La creación de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales. Disponible en: <https://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab103.pdf>

Bourdieu, P. (1991). El sentido Práctico.

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. Páginas 117-129

Celman de Romero, Susana (1994) “La tensión teoría-práctica en la Educación Superior”. En: Revista IICE - Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Año 3, N° 5, Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Coscarelli, M. R. (2019). Currículo y prácticas universitarias de vinculación curricular. Trayectorias Universitarias, 5(9), e010. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Cols, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Edelstein, Gloria y Litwin, Edith (1993) “Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículo universitario” en Revista Argentina de educación. Año XI. N°19. AGCE.Bs. As.

Edwards, V. (1989). "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". Mimeo.

- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 1(1). Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309>
- Fernández Lamarra, N.; Aiello, M.; Álvarez, M.; Fernández, L.; García, P.; Grandoli, M.E.; Ickowicz, M.; Paoloni, P.; Perez Centeno, C. (2015). La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Bs. As. Paidós.
- (2008). "El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas". En: *El oficio de enseñar*. Paidós Educador
- Lucarelli, E. (1994). *Teoría y Práctica como innovación en docencia. Investigación y actualización pedagógica*. IICE. Cuadernos de Investigación N°10. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- (2004). *Prácticas innovadoras en la formación de docentes universitarios*. Revista Educação. Porto Alegre: PUCRS. Año XXVII N° 3.
- Morandi, G. y Candreva, A. (1999). El curriculum universitario: entre la teoría y la práctica. Págs. 249-256. Coordinado por Teresa García Santa María. ISBN 84-87118-78-X. Dialnet, Universidad de La Rioja.
- Vain P. (2021) *Apuntes de Clase. Practica de intervención académica*.
- Otero, A., Corica, A. y Merbilhaá, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (14), e052.
- Penagos H. (2007). EL APRENDIZAJE SITUADO COMO UNA ALTERNATIVA EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN INGENIERÍA. Diciembre de 2007. N° 4 Pp. 1-13.
- Schön D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Cap. 1 y 2. Paidós, Buenos Aires.
- Steiman; J. (2008). "Los proyectos de cátedra "En: *Más didáctica (en la educación superior)*, Buenos Aires, UNSAM
- Vain P. (2021). *Apuntes de Clase. Practica de intervención académica*.

Anexos

En este apartado se presentan algunas de las matrices trabajadas en el proceso de autoevaluación Institucional de la Carrera de Política Social.

Estimadxs,

Por favor completen el cuadro (100 palabras máximo por casillero) en función de la/s asignatura/s que cada uno dicta. En este primer punto que vamos a estar trabajando, les pedimos analizar el perfil de egreso en relación a los contenidos mínimos de cada materia. La intervención debe ser reflexiva, pero muy breve, ya que contamos con poco espacio para el desarrollo del informe.

Algunas aclaraciones:

- a. descompusimos el perfil en cuatro puntos como para que puedan indicar mejor a qué capacidades abonan los contenidos mínimos de cada materia, es decir cómo aparecen esos saberes en los contenidos. Algunas preguntas que podrían contribuir en la respuesta ¿los contenidos mínimos están lo suficientemente actualizados como para contribuir a la formación profesional de los estudiantes? Es decir, ¿permiten el desarrollo de un conocimiento/saber actualizado en relación al perfil? De no estar actualizados les pedimos por favor, que nos indiquen si sólo identifican dicha problemática y debería resolverse; o bien si han incorporado algún ejercicio, actividad, bibliografía, etc. para complementar la vacancia señalada.
IMPORTANTE: una asignatura no tiene por qué completar todo el perfil o llenar los cuatro casilleros. Cada uno completará el casillero que considere; en caso de no corresponder por favor consignar “No Aplica”.
- b. Sobre las instancias de práctica, sólo deben consignar si realizan o no. De ser afirmativa la respuesta, por favor registrar de qué manera se realiza. Por ej. supone salidas de campo, trabajos en instituciones, organizaciones, asistencias a eventos académicos, etc.

Les solicitamos que nos envíen las respuestas antes del martes 27/4. Desde ya, muchas gracias!!

VER CUADRO A CONTINUACIÓN

Asignatura	A. Perfil. El Licenciado en Política Social:				B. Práctica
	<p>Es un profesional capaz de formular, implementar y evaluar políticas, programas y proyectos sociales en contextos organizacionales complejos. Res. CS Nro. 7009</p>	<p>Podrá analizar la problemática social y producir conocimiento científico sobre la misma tanto en contextos académicos como institucionales. Res. CS Nro. 7009</p>	<p>Estará en condiciones de participar en la elaboración y el desarrollo de estrategias de intervención social con modalidades de organización y gestión acordes con los problemas específicos a abordar, en interacción con actores sociales e institucionales diversos. Res. CS Nro. 7009</p>	<p>Podrá desempeñarse en diversas posiciones y tareas tales como asesoramiento, capacitación y consultoría técnica en organismos y agencias estatales así como en organizaciones sociales y privadas. Res. CS Nro. 7009</p>	<p>Realiza instancias de práctica profesional. Describir qué y cómo se realizan.</p>

Estimadxs,

Les volvemos a molestar, ahora necesitamos información referente al Criterio B. “Articulación interna del recorrido de formación”. Por favor, les pedimos que completen el cuadro (100 palabras máximo por casillero) en función de la/s asignatura/s que cada una dicta. En este segundo punto que vamos a estar trabajando, les pedimos analizar la relación existente entre los contenidos mínimos de las materias visto desde el trayecto que realiza el estudiante. La intervención debe ser reflexiva, pero muy breve, ya que contamos con poco espacio para el desarrollo del informe.

Algunas aclaraciones: debemos poder revisar la articulación interna entre las asignaturas, para eso le vamos a pedir que mire los contenidos mínimos de la materia que antecede a la suya. A partir de esos contenidos mínimos y mirando los contenidos mínimos de la materia que dictan analice si hay un encadenamiento entre ellas, si ese encadenamiento contempla un avance en el conocimiento y/o dificultad de los contenidos, si amplía el campo de conocimiento.

También les pedimos que registren si identifican alguna vacancia y/o discontinuidades en el recorrido de esos contenidos, solapamientos innecesarios.

Les solicitamos que nos envíen las respuestas antes del martes 04/05. Desde ya, muchas gracias!!

B. Contenidos a lo largo del trayecto de formación:				
	Al revisar los contenidos mínimos de la materia/s anterior/res, observa que su asignatura (...) constituye un peldaño más en relación a la anterior? Hay progresión en dificultad, amplía los	Identifica vacancias o discontinuidades entre las asignaturas?	Identifica solapamientos innecesarios?	Los requisitos de correlatividad son coherentes?

	campos de conocimiento y/o saberes integra y capacidades adquiridas?			
Asignatura				

Matriz de Entrevista realizada a los estudiantes por google forma

Marca temporal	¿Considera en términos generales, que las materias cursadas en la carrera te preparan para poder desarrollar y evaluar políticas, programas y proyectos sobre las diferentes problemáticas sociales?	¿Qué cambiaría?	¿Considera que las herramientas prácticas brindadas del plan de estudios son suficientes, teniendo en cuenta el Taller de Práctica Profesional y el de Laboratorio?	¿Qué cambiaría?	¿Considera que durante la cursada son suficientes los espacios donde simular el abordaje de problemas a partir de los saberes que va adquiriendo en la carrera?	¿Esta práctica simulada te brinda una noción de cómo son los problemas sociales reales?	¿Conoce el recorrido sugerido en el plan de estudios?	¿Considera que el trayecto planteado o refleja la relación que requieren las asignaturas para ir sumando complejidad a los contenidos a lo largo de la carrera?	¿Que cambiaría?	¿Considera que las asignaturas dictadas por otros institutos contribuyen a la formación interdisciplinar en trayecto de carrera?	¿Cambiarías algo?	¿Cómo observas o analiza que se incorporó la perspectiva de género en la carrera?	¿Cree que son suficientes los dispositivos desarrollados o habría que agregar alguno más?	¿Cuál?	¿Identifica alguna vacancia en el perfil pedagógico-profesional del/la docente en alguno de los troncos (metodológico-teórico-gestión) de la carrera?