



Universidad Nacional de La Plata
Especialización en Docencia Universitaria
Trabajo Final Integrador

I) Título

Aportes de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social a la formación de profesores en Trabajo Social.

Una indagación exploratoria desde diferentes voces

Autora: Lic. Elba M. J. Burone

Directora: Mg. Mónica G. Ros

Año: 2025

Agradecimientos

A aquellos docentes y pares que me enseñaron el valor de la docencia como herramienta de transformación social.

A Mónica Ros por su generosidad en el acompañamiento en esta construcción del TFI, que también es producto de experiencias compartidas en DCSTS, desde la creación del Profesorado en Trabajo Social.

A Julia, Mariano y Martín mis compañeros de cátedra, que con sus aportes conmueven constantemente el aprendizaje colectivo de encontrar nuevos caminos en el proceso de enseñanza, entendiendo a los estudiantes como actores fundamentales invitados a construir su propia mirada y a potenciar su intervención profesional docente.

A los estudiantes, que me permitieron adentrarme en su mundo de experiencias y posibilitaron que aprenda de ellas.

A mis hijos Agustín y Carolina que acompañaron amorosamente, comprendiendo mis estados de ánimo, mis ausencias en el cotidiano, en mi elección de pertenecer a la universidad pública y gratuita.

A Daniela, por su acompañamiento sensible y atenta lectura.

A Cecilia, mi querida colega y amiga con quien compartimos discusiones, opiniones, saberes que enriquecen nuestro hacer docencia, a lo largo de más de 20 años en esta profesión que elegimos y recorreremos tanto en la FTS como en el territorio, asumiendo desafíos y poniendo el cuerpo en la construcción de un mundo más justo.

A la Facultad de Trabajo Social, lugar que posibilita el desarrollo de mi trayectoria profesional, encontrando personas con quienes construir horizontes de sentido compartidos.

A la Especialización en Docencia Universitaria y sus docentes que brindaron su conocimiento para que encuentre nuevos sentidos a acciones que realizaba por intuición, dando sustento y legitimación a mi ejercicio docente en el contexto institucional.

Índice

I)	Título	1
II)	Resumen	4
III)	Contextualización y fundamentación del tema y modalidad de TFI definida	5
IV)	Caracterización del problema objeto de indagación	7
V)	Objetivos de indagación	9
VI)	Indagaciones o antecedentes preexistentes	10
VII)	Perspectivas conceptuales	11
	Algunas consideraciones acerca del curriculum	
	Primeras aproximaciones a la relación entre el Trabajo Social y las prácticas docentes situadas y contextualizadas	
	Las prácticas docentes en la Universidad	
VII)	Diseño metodológico	18
	Breve caracterización de los docentes entrevistados	
	Breve caracterización de los estudiantes entrevistados	
IX)	Sistematización y análisis de la información relevada	22
	1. La propuesta pedagógica. Las dimensiones conceptuales y prácticas centrales que contribuyen a la conformación de la materia DCSTS. Construcciones de sentido desde la perspectiva de los docentes	
	a) Apreciaciones acerca de la propuesta pedagógica	
	b) Categorías conceptuales y prácticas que definen a la materia	
	2. Los elementos nodales de la materia que reconoce el equipo docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Repensando la asignatura y las propias prácticas	
	a) La relación entre trabajo social y las prácticas de enseñanza.	
	b) Aportes de DCTS a la formación de profesores en trabajo social	
	c) Tutorías grupales/espacios de supervisión. Criterios	
	3. Aportes de DSCTS a la trayectoria formativa de los estudiantes desde sus propias experiencias. Reflexiones y debates	
	a) Los contenidos que recuerdan de la materia	
	b) La identidad docente del profesor en Trabajo Social	
	c) Aportes de DSTS a la actividad profesional de los estudiantes	
X)	Reflexiones finales	43
	Hallazgos	
	A modo de conclusiones que abren nuevos caminos	
XI)	Bibliografía	47
XII)	Anexos	52

II) Resumen¹

En este trabajo, proponemos realizar una indagación exploratoria acerca de qué conocimientos (saberes y prácticas) aporta la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social (DCSTS) a la formación de los futuros profesores en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata. El Profesorado fue creado en el año 2018. En dicho contexto, varios docentes de la Licenciatura en Trabajo Social fuimos invitados a ser parte de esta propuesta político pedagógica, junto a docentes de otras disciplinas de las Ciencias Sociales. En este sentido, como docentes de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, asumimos el desafío de contribuir a la formación de un futuro rol profesional, el de profesores en Trabajo Social, enriqueciendo así su formación académica en el campo pedagógico didáctico. Proponemos a los estudiantes, situarse frente a las complejidades y los retos que el escenario sociohistórico actual impone a los procesos educativos desde una perspectiva interrogativa que los coloque como sujetos de conocimiento desafiados por la comprensión del mundo que les rodea y que habiliten a futuro, el desarrollo de prácticas fundadas y significativas como docentes en diversos ámbitos educativos.²

Consideramos a la metodología cualitativa como la más adecuada para este tipo de indagación exploratoria, eligiendo como unidades de análisis a estudiantes del Profesorado en Trabajo Social que ya cursaron la asignatura y a docentes de la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social (UNLP) en el período comprendido entre los años 2018 a 2023.

¹ La utilización del masculino en los distintos términos en este escrito, es de forma, para no provocar interferencias en la lectura. De ninguna manera indica subsumir un género a otro, ni desconocer las diversidades sexo- genéricas y la importancia de visibilización a través del lenguaje.

² Propuesta pedagógica de Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. FTS-UNLP.

III) Contextualización y fundamentación del tema y modalidad de TFI definida

La creación del Profesorado en Trabajo Social en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP en el año 2018, constituyó una decisión político-institucional destinada a ampliar las posibilidades de inserción laboral en el campo educativo de los Trabajadores Sociales, mediante el acceso a una formación universitaria en el campo pedagógico didáctico, atendiendo además a un reclamo de estudiantes y graduados de la Licenciatura en Trabajo Social.

Si bien el título de licenciado es considerado como habilitante para el ejercicio docente en los niveles medio y superior no universitario, implica una menor asignación de puntaje (docente) y la imposibilidad de titularizar en el cargo que se ocupe, respecto a quien posee un título docente. En consecuencia, se generan menores posibilidades de acceso a la estabilidad laboral. Anteriormente a la creación del profesorado, se debía recurrir a otras instituciones estatales o privadas para adquirir la formación docente.

De acuerdo a la Resolución 1247/18, el Ministerio de Educación de la Nación habilita al título de profesor en Trabajo Social para su ejercicio profesional (atención de problemáticas sociales vinculadas a las trayectorias educativas de los estudiantes, socio familiares, etc.) pero también al trabajo docente en áreas específicas relacionadas con las Ciencias Sociales en la escuela secundaria, como es el eje curricular transversal de Construcción de Ciudadanía, Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía.

Para graduarse de Profesor en Trabajo Social, debe contarse previamente con el título de Licenciado en Trabajo Social y haber aprobado las siguientes asignaturas curriculares: Fundamentos de la Educación, Política e Instituciones Educativas, Prácticas Educativas en Perspectiva de Inclusión, Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, Diseño y Planeamiento del Currículum, Prácticas de la Enseñanza y los Seminarios de Perspectiva de Género en la Intervención Profesional y de Educación en Entornos Virtuales y la elaboración de un trabajo integrador final.

La asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social pertenece al tramo de Formación de la práctica profesional docente, inscrita en la especificidad que adquiere la misma en tanto práctica de enseñanza.

En este marco, la asignatura propone habilitar una lectura de las prácticas habituales de enseñanza en el campo de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria, que posibilite problematizar sentidos y lógicas que operan en la toma de decisiones de los docentes en los contextos de intervención en la enseñanza. Es una materia cuatrimestral, con una carga horaria de 64 (sesenta y cuatro) horas, y su aprobación es requerida para cursar la asignatura Prácticas de la Enseñanza.

Además, los estudiantes son licenciados en Trabajo Social o próximos a titularse, razón por la cual ponen en juego su formación disciplinar de base y su trayectoria académica dentro de la Facultad. En este sentido, como docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, asumimos el desafío de contribuir a la formación de un futuro rol profesional, el de profesores en Trabajo Social, enriqueciendo así su formación académica en el campo pedagógico didáctico junto a las demás materias que constituyen el currículo del Profesorado.

El interés en el tema surge desde mi inserción como docente en la carrera del Profesorado en la Facultad de Trabajo Social. Fui convocada a participar como miembro del equipo docente de esta asignatura -Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social-, primero como auxiliar docente, luego como jefa de trabajos prácticos y actualmente como profesora adjunta interina. De este modo la trayectoria del Profesorado y mi inserción profesional docente en esta propuesta corren en paralelo. La realización de este TFI se constituye en un aporte a la historicidad de la cátedra a la cual pertenezco y al profesorado en general. El TFI convoca a repensarnos desde una mirada compartida con otros, luego de transitar la Especialización en Docencia Universitaria, espacio de formación destinado a quienes elegimos la docencia como una forma de intervención profesional.

IV) Caracterización del problema objeto de la indagación

Como hemos expresado anteriormente, queremos indagar qué saberes y prácticas aporta la materia Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social a la formación de profesores en Trabajo Social. Para ello partimos de explicitar la propuesta pedagógica de la asignatura, como parte de una trayectoria mayor de formación docente, donde nos enfocamos en el campo de la enseñanza como práctica político-cultural e histórica y específicamente en los aportes de las ciencias sociales a la formación en la escuela secundaria. La reflexión y construcción de la especificidad del campo del Trabajo Social en la enseñanza es un eje de trabajo con el colectivo docente del Profesorado en Trabajo Social, con el equipo de cátedra y en el diálogo con los estudiantes.

Podemos decir que esta propuesta se ubica dentro de las didácticas específicas que se ocupan de la enseñanza de un campo disciplinar particular y se relaciona con una didáctica general teniendo en cuenta las categorías conceptuales propias de la didáctica. Partimos de una didáctica reflexiva, analítica, situada y contextualizada, abordando las prácticas de enseñanza como objeto de comprensión, análisis y como hacer político-pedagógicas.

En tal sentido, consideramos importante situar la enseñanza y el trabajo docente en los contextos institucionales y curriculares en los que se desarrollan estas prácticas, junto a otros espacios curriculares de la carrera.

Nos centramos en la Educación Secundaria como ámbito de inserción del profesor en Trabajo Social, dentro del eje curricular transversal de Formación de Ciudadanía, Política y Ciudadanía, y Trabajo y Ciudadanía.

Para lograrlo, proponemos estrategias de trabajo que promuevan el análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza, a través del análisis de casos y la recuperación de narrativas biográficas de los estudiantes. Buscamos desarrollar procesos de reflexión que superen posiciones objetivistas sobre las teorías pedagógicas y promuevan la búsqueda de alternativas y formas de construcción colectiva de las prácticas de enseñanza como objeto de comprensión y acción.

En cuanto a la intervención profesional del profesor en Trabajo Social, como ya expresamos, situarnos en el nivel secundario supone el análisis de las prácticas

sociales juveniles en los diversos espacios en que se despliegan (escolar y comunitario, entre otros).

Como dimensión contextual necesaria solicitamos a los estudiantes la lectura de los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria vigentes y la elaboración de un trabajo individual de análisis sobre sus sentidos, perspectivas y saberes.

Respecto al diseño de proyectos de enseñanza - eje que se configura como transversal a la propuesta de formación - desde la consideración de sus dimensiones políticas, teóricas y metodológicas de la enseñanza buscamos trascender la perspectiva aplicacionista, situando al momento del diseño como un momento privilegiado de anticipación de la acción en el que se toman decisiones reflexivas y situadas sobre lo que vale la pena enseñar (Salinas, 1997).

Consideramos que la reflexividad sea puesta en juego en el proceso de diseño ya que permite imaginar, engarzar y poner en diálogo los objetivos, contenidos, estrategias y tiempos que destinaremos a las actividades y recursos que utilizaremos. El trabajo de diseñar la práctica supone la creación de un plan de acción que acerca el hacer previsto a las intenciones educativas. Al mismo tiempo la revisión reflexiva de las prácticas de enseñanza acontecidas posibilita revisar los sentidos previstos y comprender lo emergente. Sistematizar la experiencia buscando aciertos y errores que nos permitirán reflexionar sobre el hacer docente, como herramienta de autoaprendizaje.

Reconocemos además la importancia de la intersubjetividad en el proceso de deliberación y la relevancia de la reflexión colectiva en la construcción de proyectos educativos. Aspiramos a que los estudiantes, futuros docentes se conviertan en sujetos creadores, capaces de imaginar y producir diseños alternativos que permitan la reconstrucción de los objetos de enseñanza.

Entendemos que el trabajo docente conlleva la configuración de una práctica, de una intervención en la acción. Para ello, es necesario construir esquemas y principios de conocimiento-acción práctico, situado y relacional. (Edelstein, 1995).

Cuando diseñamos propuestas de formación, anticipamos aquello que queremos provocar en la práctica, lo que Edelstein denomina construcción metodológica, lo cual nos aleja de una tarea meramente técnica, porque supone la toma de ciertas decisiones reflexivas, que le dan una estructuración determinada a la práctica. En palabras de la autora:

Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica (Edelstein, 2012, p.6).

Desde la perspectiva que la autora propone, podríamos agregar que en la tarea de deliberación se articulan dimensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas en el acto de creación de las propuestas de enseñanza, donde los docentes realizan un proceso de indagación y de problematización de un recorte de la realidad en un contexto situado, que desean transmitir como contenido de la enseñanza.

V) Objetivos de indagación

Objetivo principal

- Analizar los conocimientos (saberes y prácticas) que se reconocen como valiosos de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social en la formación de profesores en Trabajo Social a partir de la perspectiva de los estudiantes y docentes de la materia, en el periodo 2018 a 2023.

Objetivos específicos

- Identificar en la propuesta pedagógica de la asignatura, las dimensiones conceptuales y prácticas que constituyen la estructura formativa de la materia desde la perspectiva de los docentes.
- Conocer las contribuciones de los elementos nodales de la materia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la perspectiva del equipo docente.
- Indagar las contribuciones formativas que los estudiantes reconocen como aportes de la asignatura a su trayectoria formativa.

VI) Indagaciones o antecedentes preexistentes

Consideramos que la Didáctica es una disciplina que se construye en la toma de posición ante los problemas de la enseñanza como práctica social y acción situada del docente. Acción que transcurre en un contexto histórico, social, cultural e institucional, inscripta en un tiempo determinado, donde el docente reflexiona sobre su propia actividad y toma decisiones sobre lo que considera que es valioso enseñar.

Dentro de la indagación bibliográfica realizada hasta el momento, revisar las propuestas pedagógicas tiene por finalidad visitar/revisar las prácticas docentes universitarias y se asocia generalmente a procesos de evaluación e innovación curricular. Varios TFI de la Especialización en Docencia Universitaria, dan cuenta de ello.

En este recorrido, encontramos indagaciones y textos analítico-reflexivos que pueden servir de orientación a esta propuesta de indagación:

Re-pensando la formación docente desde la cátedra de Pedagogía (Ricetti, Aguilar Mansilla y Echenique, 2016) aborda el análisis de una experiencia académica con estudiantes de educación física, en la cátedra de Pedagogía del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El objetivo que orienta el trabajo es la construcción de innovaciones a partir de las indagaciones realizadas por el equipo de cátedra, para favorecer procesos reflexivos en la construcción del conocimiento profesional, como aporte al mejoramiento de la enseñanza de grado.

Silver y Pasos (2010) en la compilación *La Formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*, focalizan en analizar e interpretar las tendencias pedagógicas en el contexto institucional e histórico de la carrera de Ciencias de la Educación en la UNLP. El objetivo estuvo relacionado a conocer y analizar los sentidos que los estudiantes asignan a su experiencia formativa. Las autoras expresan que tomar esta decisión en su investigación, permitió la entrada en un terreno sobre el que no había antecedentes, con la intencionalidad de identificar, desde la mirada de los actores, los núcleos temáticos desde sus relatos formativos.

Pensar y recrear las prácticas de enseñanza. Problematizaciones desde la docencia en la universidad (Edelstein, 2023), es parte de una publicación de la Especialización en docencia universitaria UNLP que surgió del desarrollo del Seminario Taller Análisis de las prácticas de enseñanza. En él se invita a reflexionar sobre diferentes dimensiones para pensar y re pensar la formación docente universitaria desde las prácticas de enseñanza, su identidad y las herramientas teórico metodológicas para su diseño, análisis, valoración crítica y recreación.

Tenti Fanfani (2010) aborda en la publicación *Estudiantes y Profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Opiniones, valoraciones y expectativas*; una investigación que se centra en las subjetividades de los formadores y los estudiantes de los institutos, en cómo vivencian la experiencia formativa y en los sentidos que le atribuyen a la enseñanza escolar.

VII) Perspectivas conceptuales

En este apartado abordaremos el curriculum como práctica social, dinámica y expresión político cultural donde se plasman las intenciones que una institución educativa propone respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A continuación analizaremos de qué manera el Trabajo Social adopta la función docente como acción transformadora dentro de las prácticas sociales en el ámbito educativo. Esto implica reconocer la enseñanza en su complejidad, considerándola tanto como una práctica en sí misma como un contenido de

aprendizaje. A su vez, esta perspectiva fomenta la construcción de saberes situados en el contexto de formación de futuros docentes en Trabajo Social dentro de la universidad.

Algunas consideraciones acerca del curriculum

El curriculum es una práctica social e institucionalmente organizada, compleja y dinámica que tiene lugar en las aulas e instituciones educativas. Involucra tanto las prácticas de enseñanza como de aprendizaje, y también conlleva aspectos organizativos, políticos, de relaciones personales y de comunicación. Es una construcción cultural que anticipa y organiza prácticas educativas, pero también es flexible y abierto a modificaciones. En él se consideran tanto situaciones y relaciones documentadas y fundamentadas como aquellas que surgen de la improvisación, las rutinas establecidas, el sentido común y la experiencia acumulada.

El curriculum es un espacio en el que docentes y estudiantes pueden examinar de forma renovada los significados de la vida cotidiana y cuestionar sus conocimientos previos en un proceso de deliberación y reflexión colectiva. También hacemos referencia al curriculum oculto, que son aquellos aspectos de la vida en las aulas donde se enseñan contenidos no prescritos en el currículum formal, pero que se aprenden en las escuelas (Jackson, 1992).

Además, cabe mencionar el curriculum vivido, que se refiere a la experiencia educativa de cada persona más allá de un plan de estudios, y comprende las experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula que contribuyen a su desarrollo.

Para Alicia de Alba (1998), el curriculum es una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político educativa impulsada por diferentes grupos y sectores sociales con intereses diversos y contradictorios. Su definición incluye aspectos estructurales y procesales, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en las instituciones educativas. Debe tenerse en cuenta que el campo del curriculum se ha complejizado, lo que puede dificultar la comprensión de los problemas a los que se enfrenta.

En resumen, los debates que proponemos sobre el curriculum se centran en su naturaleza como práctica social, las diferencias entre el curriculum formal, vivido y oculto, y su función social en términos de transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica.

Primeras aproximaciones a la relación entre el Trabajo Social y las prácticas docentes situadas y contextualizadas

El Trabajo Social es una disciplina del campo de las Ciencias Sociales que dispone de un corpus de conocimientos provenientes de investigaciones propias que le otorgan sustento a sus prácticas de intervención, incorporando también conocimientos de otras disciplinas. Las perspectivas conceptuales del campo social constituyen herramientas para comprender los fenómenos sociales, con el propósito de diseñar e implementar líneas de acción transformadora en diversas problemáticas del campo social. Además, es constitutiva de su formación, la defensa del ejercicio efectivo de los derechos sociales, políticos, económicos y humanos, y contribuye a la formación de ciudadanos activos.

La intervención del Trabajo Social aborda la cuestión social (Castel, 1997), que se expresa en desigualdades sociales que afectan a individuos y grupos. La carencia de derechos legítimos, es una manifestación de estas problemáticas.

Consideramos que los conocimientos adquiridos en la formación de base- en la Licenciatura en Trabajo Social-, son fundamentales para el desarrollo de habilidades críticas y analíticas de los estudiantes del profesorado respecto de aquello que se constituirá en objeto de la enseñanza: las prácticas sociales. La trayectoria que anticipa el plan de estudios del Profesorado en Trabajo Social focaliza en la profundización de lecturas analíticas en torno a problemáticas vinculadas al campo de la educación, adquiriendo conocimientos pedagógicos y didácticos que contribuyan a participar en prácticas de enseñanza en diversos entornos educativos, considerando las demandas de la comunidad y comprometiéndose con la realidad social en la cual ellas se inscriben.

Para comprender la complejidad de las prácticas de enseñanza, Steiman (2017, p.117) cita a diversos autores que aportan las siguientes dimensiones:

- Constituyen una intervención intencional de transmisión cultural y suponen un tipo de mediación pedagógica en la que quien enseña no es el centro de la práctica sino mediador entre las intenciones educativas, los contenidos que se enseñan y las características de los sujetos (Davini, 2008).
- Es una práctica contextualizada, no sólo por un espacio particular, sino también por un contexto cultural que incluye nociones, supuestos previos, expectativas, lo cual influye en la actividad, pero también en cómo la determinan e interpretan los actores sociales vinculados (Jackson, 2002).
- Es una práctica regulada, porque se concreta al interior de sistemas educativos, controlados por el Estado y cuya finalidad es garantizar la apropiación de saberes preestablecidos por las comunidades intervinientes (Feldman, 2010).
- Expresan entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden: epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas, y por ello, adoptan diversos modos de manifestación según qué es aquello que entra en juego, componiendo un complejo proceso de mediaciones de los agentes entre sí, de los agentes y el conocimiento, de los agentes y la institución, de los agentes y otros agentes y, en tanto práctica social, producen conflictos y contradicciones entre éstos (Edelstein y Coria, 1995; Edelstein, 2002).
- Presuponen un posicionamiento epistemológico que hace que los docentes estructuren los campos de conocimiento de una manera particular y realicen recortes disciplinarios de modo personal, fruto de sus propias historias, perspectivas y también limitaciones (Litwin, 1997).
- Obedecen a una lógica que las define y otorga una singularidad, no subsumible a la lógica teórica que intenta explicarla (Edelstein y Coria, 2002).
- Adquieren forma de propuesta singular, aunque exceden lo individual si se considera su inscripción como un tipo de práctica social configurada por habitus compartidos que se traducen en acciones repetibles y recurrentes (Remedi y otros, 1988).

- Están imbuidas de incertidumbre, vaguedad y ambigüedad y suponen la aprehensión del mundo social regido fuertemente por el sentido práctico (Edelstein y Coria, 2002).

Teniendo en cuenta estas conceptualizaciones, comprendemos a las prácticas de enseñanza en las que participamos como docentes, como marcos de experiencia, en las que las categorías conceptuales y prácticas del campo de las Ciencias Sociales, se constituyen en herramientas que amplían las posibilidades de comprensión, problematización e intervención.

En tanto, el trabajo docente no solo implica los problemas y preguntas relativas a cómo intervenir en ellas, sino comprender determinantes más amplios que las condicionan y producen, habilitando procesos de reflexión que nos permitan reconstruir críticamente nuestra experiencia, como así también los supuestos y principios dominantes de concebirlas (Morandi y Ros, 2022).

Al considerar a la enseñanza como práctica política, cultural e histórica, resulta importante situar la enseñanza y el trabajo docente en los contextos sociales, institucionales y curriculares en los que se desarrollan estas prácticas, promoviendo el ejercicio de una reflexividad crítica.

Desde Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, proponemos que los estudiantes reflexionen sobre los desafíos actuales de la educación, inscriptos en diferentes proyectos político-culturales, superando una visión técnica de la enseñanza y promoviendo propuestas de acción contextualizadas y situadas. Estas implican un dilema epistemológico y pedagógico central: la definición “provisoria” de saberes y prácticas sociales que se construyen como contenido de la enseñanza.

Desde esta perspectiva es que tomamos como escenario amplio de intervención al diseño curricular del eje Construcción de Ciudadanía para la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, espacio en que los profesores en Trabajo Social pueden insertarse profesionalmente. El mismo promueve un enfoque de derechos en la educación, reconociendo el poder de los estudiantes como ciudadanos en el presente y fomentando su participación activa en la sociedad, mediante la generación de vínculos y proyectos colectivos.

En este sentido, las cohortes de estudiantes que han transitado la asignatura desde el año 2018, han contribuido a construir un primer mapa de saberes relevantes para pensar las prácticas de enseñanza de un profesor en Trabajo Social en la escuela secundaria, tales como: la desnaturalización de las desigualdades sociales, las prácticas sociales colectivas, la promoción y reconocimiento de los derechos humanos, la educación sexual integral, el género y la diversidad sexual, la interculturalidad, la ciudadanía y la participación juvenil entre otros.

Las prácticas docentes en la Universidad, su contexto.

Para indagar acerca de las prácticas docentes en la enseñanza superior universitaria, nos resulta necesario explicitar algunas características importantes acerca del contexto en que se desarrollan.

Las Universidades Públicas en nuestro país conservan su derecho de autonomía y cogobierno tripartito, como así también, el acceso libre y gratuito a la enseñanza. A lo largo de la historia, han resistido intentos de privatización, tanto en épocas de gobiernos dictatoriales como democráticos. En la década de los años '90 las universidades han sido víctimas de la modernización de la educación superior global en un contexto neoliberal, donde el sistema educativo experimentó grandes transformaciones.³ Se persiguió imponer a la educación como un servicio, lo que dio lugar a la mercantilización educativa, sometida a criterios de eficiencia y productividad.

El ingreso a las universidades lo consideramos como un derecho ciudadano, donde la masividad, no solamente puede ser justificada por la gratuidad y el acceso irrestricto, sino por la valoración social que se le otorga a dicha institución.

³ La ley 24521 Ley de Educación Superior (LES, sancionada el 20 de julio de 1995), establece que la enseñanza superior universitaria estará a cargo de las universidades nacionales, de las universidades provinciales y privadas reconocidas por el Estado nacional y de los institutos universitarios estatales o privados reconocidos, todos los cuales integra el Sistema Universitario Nacional, regulado por la Ley 26206- Ley Nacional de Educación.

En este sentido, espacios de formación tales como la Especialización en Docencia Universitaria nos proponen e invitan a reflexionar acerca de los contextos particulares en los que se construyen las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Sin dudas, falta todavía una mayor participación de los docentes en estas instancias en donde generar conocimientos colectivamente junto con otros sobre los desafíos de la formación universitaria y las alternativas de acción institucional, curricular y pedagógica.

En referencia a las prácticas docentes universitarias, siguiendo a Litwin (2008), podemos decir que las investigaciones en el campo de la didáctica de nivel superior son escasas, en comparación a los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Esto podría deberse a que, en las universidades, persiste la tradición academicista y el estereotipo de clases magistrales. Es decir que, en las aulas universitarias, la clase continúa centrada en la figura del docente como expositor/dador del conocimiento/saber disciplinar y los estudiantes como receptores de dicho conocimiento. Además, el cuerpo docente universitario está constituido por profesionales que dominan los conocimientos disciplinares, y no identifican la necesidad de una preparación pedagógico-didáctica, ya que el título los habilita para ejercer la docencia en dicho nivel.

En este mismo contexto, existen líneas de investigación en el campo de la educación que adhieren a la reflexión y mejora de las prácticas docentes, considerándolas como intervenciones educativas que persiguen facilitar el desarrollo de aprendizajes por parte de los estudiantes, ya sea de los objetivos propuestos de formación, como de otros aprendizajes para la vida en sociedad.

Cabe aclarar que adherimos a que la razón de ser de la enseñanza es posibilitar un ámbito para que el otro realice procesos de aprendizajes, coincidiendo además con Edelstein (2008), en que no existe una relación de causalidad entre la enseñanza y el aprendizaje que determine que lo primero conduzca a lo segundo. La enseñanza es un proceso caracterizado por sucesivas mediaciones, en donde el conocimiento experimenta transformaciones, tendientes a que el estudiante recorra un proceso de aprendizaje. De esta manera la relación dialéctica entre la teoría y la práctica,

es lo que posibilita la producción del conocimiento situado y comprensivo de los procesos que las prácticas de enseñanza habilitan, en su diversidad y multideterminación (Edelstein y Litwin, 1993).

En este sentido, los docentes recurrimos a nuestra experiencia práctica y la utilizamos como un recurso para potenciar la mejora de las experiencias que creemos habilitarán procesos de construcción de conocimiento del campo disciplinar. Por ello, las actividades; en tanto experiencias de mediación entre los estudiantes, sus saberes, los de los campos disciplinares y las realidades sobre las que se espera que intervengan; contribuyen en esos procesos de transformación y reelaboración del conocimiento. En estas mediaciones, la articulación entre nuevos saberes y los que poseen los sujetos es donde puede devenir un aprendizaje significativo (Diaz Barriga, 1994).

VIII) Diseño metodológico

Consideramos que la metodología cualitativa es la adecuada para la realización de esta indagación, ya que nos posibilita la comprensión del significado de los sucesos y acciones desde la perspectiva de los participantes. También, permite estudiar el contexto particular en el que ellos actúan (Maxwell, 1995).

El propósito de convocar a otras voces para la realización de esta indagación, consistió en acercarnos al campo de las afiliaciones que conforman la cultura institucional local, lo cual se expresa a través de un discurso individual que representa a un colectivo. Teniendo en cuenta que las prácticas instituidas, responden a una lógica que la propia institución o que las propias prácticas poseen, inscriptas en una historia institucional, construidas y asentadas en significados que otorgan identidad (Abate y Orellano, 2015). Constituye una invitación a explorar los propios sentimientos y pensamientos en relación a una práctica concreta.

Algo que no podemos dejar de explicitar, es la tensión que puede existir entre ser parte del equipo docente de la asignatura y realizar una relectura de las prácticas de enseñanza que desarrollamos, lo cual implica ejercitar la

vigilancia epistemológica (Bourdieu, 1995), examinando críticamente los fundamentos teóricos, metodológicos y conceptuales que sustentan el conocimiento que vayamos construyendo.

Para el relevamiento de información, realizamos entrevistas semi estructuradas, que proporcionan una riqueza informativa en las palabras y enfoques de los entrevistados (Valles, 1997). Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987, p.103) “el tipo de entrevista cualitativa tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio en una gama de escenarios, situaciones o personas”.

Para este trabajo final integrador la muestra estuvo conformada por tres (3) docentes del equipo de cátedra y 15 (quince) estudiantes que cursaron la asignatura en cohortes comprendidas entre los años 2018 y 2023.

En relación a la organización del trabajo de campo, en un primer momento, realizamos una revisión bibliográfica, sistematizando datos secundarios que contribuyeron a la elaboración del marco referencial. Para la recolección de información, diseñamos una guía para la realización de las entrevistas, contactando y seleccionando a los entrevistados ya mencionados. A partir de esto, construimos los datos intentando interpretar las significaciones colectivas que aportan a comprender los procesos y sentidos otorgados por los docentes de DCSTS y los estudiantes en su trayectoria en la materia, con el objeto de mejorar nuestras prácticas docentes en la formación de los futuros profesores en Trabajo Social. En este sentido el enfoque central de la construcción cualitativa de los datos sostiene que la teoría emerge a partir de la interacción con los datos obtenidos del trabajo de campo. El análisis cualitativo de los datos es un proceso interpretativo no matemático, cuyo propósito es identificar conceptos y relaciones para organizarlos en esquemas teóricos explicativos (Murillo, 2008).

Breve caracterización de los docentes entrevistados (D1, D2 y D3)

La cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social está compuesta en la actualidad por una docente titular (Magister en Didáctica),

una docente adjunta (Licenciada en Trabajo Social), una docente jefa de trabajos prácticos (Licenciada en Trabajo Social) y un docente auxiliar (Licenciado en Trabajo Social). Cabe aclarar que convocamos a un docente que formó parte de la cátedra como docente auxiliar (Licenciado en Trabajo Social) entre 2018 y 2020.

Quienes fueron entrevistados, miembros de la cátedra DCSTS, son también docentes de la Licenciatura en Trabajo Social, teniendo una amplia trayectoria en sus puestos de trabajo. Los 3 (tres) cursaron el Profesorado en Trabajo Social, en las primeras cohortes. Además, los tres desarrollan su actividad profesional en el Estado provincial, y uno de ellos posee un tercer trabajo en un Departamento de Orientación Escolar (DOE) de una escuela primaria, perteneciente a la UNLP.

Para la elección de los entrevistados tuvimos en consideración que la docente titular y la docente adjunta se encuentren excluidas de la muestra ya que, en esta oportunidad, estamos comprometidas en la elaboración de este trabajo final integrador (una como directora y quien escribe como especializanda).

Respecto a su actividad docente dentro de la cátedra los entrevistados expresaron:

Participo de las clases dentro del formato teórico-práctico, comparto las discusiones en plenario colaborativo sobre las consignas que se plantean a trabajar con los estudiantes por parte de la cátedra, realizo el seguimiento y la corrección de algunos de los grupos en el desarrollo de la Propuesta de Enseñanza que se constituye como una de las formas de evaluación obligatoria con la que cuenta la cursada. (D1)

En mi experiencia docente mayormente me tocó estar en espacios de trabajos prácticos o talleres de la práctica, con lo cual, más allá de abordar y brindar herramientas conceptuales y teóricas, siempre el rol tuvo más relación con la construcción de mediaciones pedagógicas que vinculen las categorías conceptuales con su implementación en los procesos de prácticas preprofesionales y/o docentes y las supervisiones y acompañamiento de esos procesos. (D2)

Si bien mi participación se da en todos los espacios áulicos que compartimos con los estudiantes (exposiciones teóricas, debates grupales, etc.), considero que mi mayor aporte se vincula al acompañamiento de los diferentes grupos de estudiantes en el proceso de pensar y producir un proyecto de enseñanza. A partir de la reflexión sobre conceptos teóricos y sobre las prácticas de enseñanza, los estudiantes comienzan a diseñar una secuencia didáctica y, allí, se vuelve fundamental nuestro acompañamiento personalizado para orientar dicha producción. Esto se da tanto en espacios colectivos en el aula o mediante recursos virtuales (por ejemplo, un muro colectivo o un foro) como en espacios de tutorías entre docente y grupo específico. Es en dichas tutorías y en el intercambio personalizado con cada grupo donde entiendo que se genera un espacio de

confianza y debate fundamental para que los estudiantes puedan desarrollar el proceso de diseño e incorporar los saberes centrales de la materia. (D3)

Desde los testimonios de los docentes entrevistados, podemos decir que principalmente realizan su tarea en los espacios de tutorías/ supervisión, acompañando a los grupos de estudiantes en el diseño de una propuesta de enseñanza.

Breve caracterización de los estudiantes entrevistados (E1 a E15)

La mayoría de los entrevistados, ya finalizaron el Profesorado en Trabajo Social. Las modalidades de cursar DCSTS, pueden corresponder a cursada intensiva (durante el mes de febrero, dos veces por semana) o cuatrimestral (una vez a la semana) y de manera presencial o virtual, de acuerdo a la oferta de la cátedra, consensuada con la Secretaría Académica, tratada y aprobada en la Comisión de Enseñanza de la facultad.

La virtualidad fue incorporada durante el aislamiento preventivo social y obligatorio, durante la pandemia de COVID 19, a partir del año 2020.

Algunos de ellos, tienen experiencia docente frente a estudiantes, principalmente en el nivel universitario (cátedras y cursos de ingreso), quienes en su mayoría además ejercen profesionalmente en instituciones y organismos estatales, principalmente en áreas de salud y educación. Quienes trabajan o han trabajado en Equipos de Orientación Escolar (EOE) ocupan el puesto de Orientadores Sociales y, luego de obtener el título de Profesores en Trabajo Social, tendrán la posibilidad de titularizar su cargo y poseer estabilidad laboral. Encontramos un caso en que la estudiante ejerce la docencia en un ISFD (Instituto Superior de Formación Docente) y en escuelas secundarias en la provincia de Neuquén y otro en que además de trabajar un EOE de una escuela secundaria, lo hace también en un EDIA (Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia) en la provincia de Buenos Aires.

XIX) Sistematización y análisis de la información relevada

Al reflexionar acerca de la intervención docente en el espacio del aula, coincidiendo con Remedí (2004), prestamos especial atención a los haceres, historias, trayectorias, identidades y, a los significados adquiridos en la experiencia (trayectoria de formación y laboral, entre otras). En este sentido, la intervención docente, constituye una invitación a explorar los propios sentimientos y pensamientos en relación a una práctica concreta y situada, como inicio del proceso de desnaturalización y construcción del conocimiento.

Aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico (...) Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto personal (...) Constatar que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende (...) No confundir el no- poder del educando en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión (...) es cosa suya crear espacios de seguridad en los que el sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe para aprender a hacerlo (...) también inscribir proposiciones de aprendizaje en problemas vivos que les den sentido (...) Inscribir en el seno de toda actividad educativa (...) la cuestión de la autonomía del sujeto (...) disponer de un sistema de ayuda y guía que se irá aligerando progresivamente (Meirieu;. 1998; como se citó en Sala, 2014, p.23).

1) La propuesta pedagógica. Las dimensiones conceptuales y prácticas centrales que contribuyen a la conformación de la materia DCSTS. Construcciones de sentido desde la perspectiva de los docentes.

a. Apreciaciones acerca de la propuesta pedagógica

Esta consulta fue planteada como introducción, con el objetivo de que los docentes expresaran sus opiniones sobre la propuesta pedagógica de la materia DCSTS de manera libre.

El dictado de la materia permite que los estudiantes incorporen herramientas pedagógicas que habiliten la articulación de las categorías teóricas de la Didáctica con las características (contextos, procesos sociales, problemáticas) en las que se desenvuelven las prácticas profesionales de un Profesor en Trabajo Social, tanto en ámbitos de educación institucional y formal, al decir de la cátedra "...abordar las prácticas de enseñanza, en toda su complejidad, como objeto de comprensión y análisis..." (D2).

Creo que el aspecto más relevante tiene que ver con la posición que asume la propuesta en relación a la formación de profesores en Trabajo Social para el ejercicio de la docencia, tanto sea en el nivel Secundario, Terciario o Universitario. Dicho campo de ejercicio profesional, según considero, no es de los más explorados por nuestro colectivo profesional, la posibilidad de un profesorado que incorpore algunas materias habilita un nuevo perfil y el crecimiento de la disciplina, y el diálogo de la misma con otras (D1).

Considero que la propuesta es muy valiosa porque deja claro los lineamientos centrales de la materia, la perspectiva pedagógica (y por ende política) desde la cual serán abordados sus contenidos, los propósitos a alcanzar, la planificación para llegar a ellos y la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. (D2)

Considero que la propuesta pedagógica de DCSTS está muy bien fundamentada, abordando ampliamente y con claridad los distintos puntos que es preciso abordar en una propuesta de una materia de grado. De esta manera, se constituye en una herramienta fundamental para que los estudiantes puedan anticiparse a las propuestas de la cátedra, conociendo los temas que se abordarán y las estrategias metodológicas que se llevarán adelante, lo que les permitirá organizar su trayectoria por la materia desde un inicio en función de sus tiempos y posibilidades personales. (D3)

Los docentes entrevistados hicieron referencia a su presentación, considerando el posicionamiento político-pedagógico que la cátedra asume en la formación de profesores en Trabajo Social. También mencionaron la organización de los contenidos, los propósitos a alcanzar, las estrategias metodológicas planteadas y la evaluación como parte del proceso de enseñanza. La propuesta es vista como una herramienta para organizar el aprendizaje de los estudiantes y anticipar el recorrido que la materia propone.

b. Categorías conceptuales y prácticas que definen a la materia

Si bien la propuesta pedagógica de la materia se encuentra organizada en Unidades, que estructuran la trayectoria de aportes de la materia, y en el cronograma de clases, cómo y cuándo se abordarán los temas que se tratarán durante la cursada, de manera organizada y transversal a los contenidos propuestos, en este trabajo de indagación nos interesamos por conocer qué apropiaciones identifican los docentes Trabajadores Sociales en relación con las categorías conceptuales y prácticas referidas.

Enumero algunas categorías que me parecen novedosas y que al menos en mi trayectoria dentro de la Licenciatura en Trabajo Social no las había abordado:

Transmisión cultural, autoridad docente, prácticas docentes como prácticas sociohistóricas, experiencia escolar, entre otras. Y más allá de las categorías conceptuales, hay otras ideas y discusiones que se dan en el ámbito de la cursada que tienen que ver con temas/problemas que “cruzan” los campos del TS y la docencia. Los mismos se encuentran en las reflexiones en torno a las crisis de las instituciones del Estado en la sociedad contemporánea, las juventudes como sujetos de la intervención social y de la intervención escolar, la Política Pública educativa tensionada por los actores, entre otros (D1).

Las prácticas de enseñanza como una construcción, esquemas teóricos y prácticos de las mismas (su proceso de construcción); la práctica docente como objeto de transformación; el campo de producción de las Ciencias Sociales y del Trabajo Social; y las perspectivas de la enseñanza de las Ciencias Sociales. (D2)

La materia busca reflexionar respecto de las prácticas habituales de enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria, poniendo especial énfasis en el abordaje del campo jóvenes/prácticas sociales/ciudadanías como campo amplio en el que repensar dichas prácticas. Para ello, se parte de comprender a la enseñanza como práctica político-cultural, situada, reflexiva y crítica, dando cuenta de las luchas y desafíos que la misma ha implicado a lo largo de los años. En este sentido, la idea de complejidad (del proceso de enseñanza, del contexto, etc.) atraviesa los ejes centrales de la materia. Además, se busca problematizar los procesos de formación y fomentar que los estudiantes asuman un rol activo en su trayectoria (tanto en la materia como en el profesorado en general y en su futuro rol docente). En este sentido, la pregunta y la repregunta son grandes aliadas del equipo docente para fomentar la construcción de conocimiento colectivo y colaborativo. También lo son la recuperación de narrativas biográficas y el análisis de casos para promover el análisis reflexivo. Sin embargo, la estrategia didáctica central de la materia es el diseño de un proyecto de enseñanza (secuencia didáctica de 4 (cuatro) ó 5 (cinco) clases) que contemple las dimensiones políticas, teóricas y metodológicas de la enseñanza. Esta tarea se desarrolla en grupo y se va configurando tanto en espacios individuales (tutorías) como en espacios colectivos (intercambios y debates áulicos) a lo largo de toda la cursada, realizando entregas de avance en tres oportunidades y teniendo una entrega final al concluir la materia. Los estudiantes proponen un diseño situado en un contexto de enseñanza en el espacio curricular transversal de “Construcción de ciudadanía”, “Política y ciudadanía” y “Trabajo y ciudadanía”, para el cual habilita el título de Profesores en Trabajo Social. (D3)

Identifican categorías teóricas no abordadas durante la formación en la Licenciatura en Trabajo Social, tales como la transmisión cultural, la autoridad docente, las prácticas docentes como prácticas sociohistóricas y la experiencia escolar, todas ellas vinculadas a la enseñanza y su contexto histórico-social.

Asimismo, destacan los debates surgidos en las clases, los cuales problematizan temas/ problemas presentes en el campo del Trabajo Social como en el educativo. Entre ellos, se reflexiona acerca de la crisis de las instituciones estatales, los jóvenes como sujetos de intervención y las tensiones presentes en la política pública educativa. En este marco, la idea de complejidad —del proceso de enseñanza, del contexto, entre otros aspectos— atraviesa los ejes centrales de la materia.

Conciben la enseñanza como un proceso de construcción, donde las prácticas docentes son entendidas como acciones transformadoras. Del mismo modo, reconocen al campo de las Ciencias Sociales como un espacio de producción de conocimiento.

La enseñanza es comprendida como una práctica político-cultural, situada, reflexiva y crítica. En este sentido, resaltan la importancia de conocer las luchas históricas en el ámbito educativo y los desafíos actuales que enfrenta la docencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria. Particularmente, se pone énfasis en el eje jóvenes/prácticas/ciudadanía como un espacio para la construcción de las propuestas de enseñanza.

A lo largo de la cursada, se fomenta la problematización de la formación docente y la construcción del conocimiento de manera colectiva y colaborativa. En este marco, la estrategia didáctica central de la materia es el diseño grupal de un proyecto de enseñanza, el cual se desarrolla a lo largo de toda la cursada.

Los estudiantes proponen un diseño situado en un contexto de enseñanza dentro del espacio curricular transversal de "Construcción de ciudadanía", "Política y ciudadanía" y "Trabajo y ciudadanía", ámbitos para los cuales habilita el título de Profesor en Trabajo Social.

2) Los elementos nodales de la materia que reconoce el equipo docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Repensando la asignatura y las propias prácticas

Para reflexionar acerca de este objetivo, coincidimos con Edelstein (2005) cuando plantea:

Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente de la de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador, sujeto que imagina, produce diseños alternativos que, en lo esencial, dan lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. Diseños que le otorguen la posibilidad de recrear, de resignificar lo que le es transmitido, que lo coloquen no en situación de sujeto de posesión/reproducción, sino de sujeto en búsqueda de posibles recorridos, nuevos atajos más allá de cualquier camino preestablecido (Edelstein, 2005, 151).

Esta autora nos permite pensar en el docente como sujeto creador, sujeto activo, intelectual reflexivo en el acto de transmitir conocimientos/saberes, alejándose de la visión tradicional de la transmisión como ejecutor dentro de marcos rígidos

y prefigurados, capaz de imaginar y diseñar alternativas pedagógicas que permitan a los estudiantes reconstruir/ reinterpretar activamente el objeto de enseñanza.

a. La relación entre Trabajo Social y las prácticas de enseñanza

Algo que encontramos en el camino recorrido en DCSTS como materia del profesorado en Trabajo Social, es la importancia de transmitir la diferencia entre la intervención docente y la intervención profesional de los Trabajadores Sociales, para comenzar a desarrollar la materia. La invitación que realizamos desde el primer día de clases, es a construir colectivamente, una visión y hacer docente, que enriquezca la mirada en cuanto a intervenir en el campo educativo, algo que, al principio en la mayoría de los casos, encuentra resistencias en los estudiantes.

Son diversas y amplias las posibilidades de diálogo entre esos campos. Creo que, tal como se mencionó en otra respuesta, la idea de poder pensar en trabajadores sociales que ejerciten la enseñanza como docentes es una convocatoria interesante.

Desde nuestra profesión existen conocimientos teóricos y prácticos en relación a diferentes temas que se vinculan muy de cerca con las prácticas de enseñanza. Entre esos temas se distinguen: El Estado, las Políticas Públicas, la intervención con niños y jóvenes, la discusión cultural en relación a qué saberes son relevantes para la sociedad en un determinado contexto, la reflexión sobre la vida política y su impacto en las condiciones de vida de las ciudadanías, el lugar de las instituciones en general y de la institución escolar en particular (D1).

Creo que hay una fuerte vinculación, siempre y cuando no se confunda que es lo mismo una intervención desde el Trabajo Social que una práctica de enseñanza, porque no lo son. Si existen elementos comunes, herramientas metodológicas atraviesan ambos campos, pero los objetivos son distintos y propios de cada ámbito (D2).

El Trabajo Social promueve una comprensión crítica del mundo social complejo y, por lo tanto, habilita una mirada reflexiva y crítica sobre las prácticas de enseñanza que son, también, complejas, situadas e históricas. En este sentido, considero que nuestro campo específico brinda herramientas interesantes para habilitar construcciones conceptuales desde las cuales los docentes pueden interpretar y reflexionar sobre las situaciones en las que se proponen intervenir. Es decir, que habilita la construcción de mediaciones entre la teoría y la práctica docente, lo que resulta fundamental para pensar las prácticas de enseñanza. Por ejemplo, son ejes esenciales en nuestra profesión la garantía de los derechos humanos, la educación sexual integral, el respeto a las diversidades e interculturalidades, el reconocimiento del otro como sujeto activo, entre otras. Sin embargo, pensar esta relación es aún hoy un desafío (tal vez por lo novedoso del campo), lo que hace que toda consideración al respecto sea simplemente una aproximación o un aporte a la construcción colectiva y no una afirmación ya "cerrada" (D3).

Los docentes recuperan al reflexionar acerca de esta relación propuesta, que tanto en el ejercicio profesional de los trabajadores sociales como en la tarea docente en los ámbitos de la enseñanza, se comparte una mirada crítica acerca de la realidad social y herramientas metodológicas para su comprensión. Dejan en claro que los objetivos que se persiguen son diferentes, pero encuentran líneas desde donde construir la actividad docente de un profesor en Trabajo Social como desafío y oportunidad para la profesión de entablar un diálogo con otra disciplina de las Ciencias Sociales en la construcción siempre provisoria de conocimiento colectivo y situado, como saber relevante para sociedad y como posibilidad también de ampliar su campo de inserción laboral.

b. Aportes de DCSTS a la formación de profesores en Trabajo Social

Constituye un desafío la construcción de saberes colectivos junto a estudiantes que poseen una formación de base disciplinar como es el caso del Trabajo Social. Como ya expresamos, existen perspectivas afines a la Didáctica y al Trabajo Social ya que ambas disciplinas pertenecen al campo de las Ciencias Sociales y como tales problematizan a la realidad social en la que como sujetos somos producto y productores de ella.

En este sentido la propuesta recupera estos diálogos, focalizando en la construcción del rol docente.

Situar algunos debates en relación a la docencia en la actualidad, la institución escolar contemporánea, y a los saberes que se vuelven relevantes a trabajar desde el campo de la ciudadanía. (D1)

El dictado de la materia permite que los estudiantes incorporen herramientas pedagógicas que habiliten la articulación de las categorías teóricas de la Didáctica con las características (contextos, procesos sociales, problemáticas) en las que se desenvuelven las prácticas profesionales de un Profesor en Trabajo Social, tanto en ámbitos de educación institucional y formal, al decir de la cátedra "...abordar las prácticas de enseñanza, en toda su complejidad, como objeto de comprensión y análisis..." (D2)

Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social constituye la única materia de formación didáctica en el Profesorado en Trabajo Social de nuestra facultad. Problematizar el ejercicio del Trabajo Social desde un enfoque en su rol docente es aún hoy un desafío, y por ello considero que esta materia resulta de gran relevancia para la formación de profesores/as en Trabajo Social. Es una materia que da lugar a dicho proceso de problematización y a la construcción colectiva de un saber-hacer docente en nuestro campo. Esto a partir de reflexionar sobre la práctica docente como práctica político-cultural, situada, reflexiva y crítica, tal como mencioné en la respuesta anterior.

Además, permite a los futuros profesores en Trabajo Social “ensayar” el diseño de una secuencia didáctica, algo que necesariamente deberán realizar cuando ejerzan la profesión y que no se aborda en ninguna otra materia con anterioridad a la nuestra (D3).

Los docentes reconocen que la materia DCSTS se constituye como la única que problematiza el hacer docente enfocando en la construcción y problematización de los saberes de la Didáctica en el plan de estudios del Profesorado en Trabajo Social. Cabe aclarar que esta materia es correlativa de Prácticas de Enseñanza que cursan al año siguiente.

En DCSTS se analiza a la práctica docente como político cultural, situada, reflexiva y crítica e incorporando herramientas didácticas para su futura práctica docente en distintos contextos sociales.

En la materia los futuros docentes *ensayan* el diseño y la planificación de una secuencia didáctica en la propuesta de enseñanza que elaboran de manera grupal, como primera aproximación a la intervención en los procesos educativos de manera situada y reflexiva, como aporte a la construcción de ciudadanía con jóvenes en la escuela secundaria.

Podríamos decir que la materia como espacio formativo permite tensionar, reflexionar y construir colectivamente saberes docentes, articulando con los aportes del Trabajo Social.

c. Tutorías grupales/espacios de supervisión. Criterios

Una de las experiencias centrales que la materia pretende propiciar es el diseño de una secuencia didáctica en torno de algún eje de formación del trayecto de formación ciudadana en la escuela secundaria. El desarrollo de la secuencia implica la construcción/delimitación de los saberes de la enseñanza y los sentidos de abordarlos problemáticamente con un grupo de jóvenes, estudiantes de algunos de los niveles de la escuela secundaria.

Esta producción se elabora de a grupos de 3 (tres) estudiantes, con momentos de discusión colectiva en torno de los aportes del campo del Trabajo Social a la comprensión de las dimensiones involucradas en las realidades sociales en análisis y espacios de tutorías que abren al diálogo y a la pregunta respecto de las múltiples decisiones involucradas en el proyecto.

Si bien los criterios pueden estar ajustados al contexto, y a acuerdos que organizamos en reuniones de cátedra, existen algunas pautas que se han tornado como significativas y que se repiten en todas las cohortes que desarrollamos.

En primer lugar, la apuesta de que la propuesta debe ser enmarcada desde el lugar de un Profesional docente, y en ese marco será importante el diálogo con los Diseños curriculares del eje transversal de Ciudadanía en la escuela secundaria para la provincia de Buenos Aires.

En segundo lugar, la formulación de una fundamentación que pueda establecer diálogos entre las categorías conceptuales que la cátedra propone trabajar y los debates en relación al campo del trabajo social.

Por otra parte, se vuelve relevante que el “recorte” de temas/problemas sea asequible en el marco de una secuencia de 3(tres) o 4(cuatro) encuentros (D1).

En los espacios de tutorías grupales suelen ponerse en juegos varias dimensiones, no sólo las conceptuales (comprensión e incorporación de las categorías teóricas) sino también la conformación de los grupos (vínculos, roles, compromisos, responsabilidades, debates y construcción de consensos); los tiempos, interrogantes, dudas y angustias propias de cada proceso y de cada integrante del grupo; los contextos en los que esos procesos de enseñanza aprendizaje se llevan a cabo. Todas estas dimensiones y algunas más que debo estar olvidando ahora son relevantes al momento de realizar una tutoría (D2).

Las tutorías grupales son uno de los espacios más importantes y distintivos de la materia. Es el momento en el que podemos tomarnos el tiempo de debatir con cada grupo de estudiantes sobre la secuencia didáctica que se encuentran diseñando, evacuar dudas, generar nuevas preguntas y acompañar en la búsqueda de respuestas. Son espacios que permiten conocer tanto el proceso colectivo de escritura del diseño como, también, la individualidad de cada estudiante. Es por ello que considero fundamental que se genere un espacio de confianza donde los estudiantes puedan sentirse seguros para realizar preguntas y ensayar afirmaciones, para compartir los avances, pero también las dudas y frustraciones que van encontrando en el proceso. Por otra parte, una vez generado este espacio de confianza se vuelve muy importante la repregunta del docente, ya que no se trata de “bajar información” o transmitir “verdades únicas” a los estudiantes sino de acompañar, sumar herramientas para que ellos puedan construir sus propias respuestas a partir de la reflexión y el intercambio con docentes y compañeros. En este sentido, las tutorías se vuelven también de gran relevancia para poder evaluar el proceso de cada grupo y de cada estudiante en su paso por la materia, ya que como docentes podemos ir conociendo las dudas y debates y la resolución de los mismos. Y por ello, no buscamos como trabajo final la entrega de la “secuencia didáctica perfecta” sino que los estudiantes puedan incorporar a lo largo del proceso de qué se trata diseñar una secuencia didáctica, que puedan mostrar un avance interesante en cuanto al punto de partida y el punto de llegada que como grupo pudieron construir (D3).

Las tutorías grupales son consideradas como espacios fundamentales para acompañar a los grupos de estudiantes en la elaboración de las secuencias didácticas que se proponen construir. No solamente allí, se realizan mediaciones conceptuales que aporten a la comprensión de categorías teóricas, sino también se acompaña la conformación y el trabajo en equipo. Por otro lado este espacio permite conocer e ir evaluando los avances que van realizando los estudiantes de manera individual y colectiva. Reflexionan acerca del rol docente en este

proceso, el cual no es transmitir información de manera unidireccional sino guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante la generación de preguntas, reflexiones sobre lo elaborado, acercando herramientas que les permitan construir sus propias resoluciones. El objetivo final es que los estudiantes comprendan el diseño didáctico y sean capaces de construir propuestas pedagógicas fundamentadas y contextualizadas.

3) Aportes de la DCSTS a la trayectoria formativa de los estudiantes desde sus propias experiencias. Reflexiones y debates.

En las entrevistas realizadas a los estudiantes aparecen categorías y prácticas que ellos consideran significativas.

a. Los contenidos que recuerdan de la materia

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria

Desde la cátedra proponemos la lectura de los diseños curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires, como marcos de actuación de su futura actividad docente en el eje transversal de las materias Construcción de Ciudadanía, Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía.

Pensar la enseñanza de las ciencias sociales y sus sentidos fueron contenidos muy valiosos. Recuerdo los textos de Siede como especialmente significativos y a la vez novedosos en ese momento para mí. Tengo el recuerdo de la sensación de descubrimiento en esas lecturas (E3).

La enseñanza como propuesta a construir. Este contenido permitió reparar en los marcos curriculares vigentes como campo de disputas. En estos documentos, no sólo se ubican los contenidos socialmente considerados valiosos sino, además, cierto consenso acerca de para qué y cómo enseñar (...) el campo de las Ciencias Sociales es, también, un territorio para construir esos saberes o contenidos de enseñanza desde una perspectiva centrada en la interdisciplinariedad (E1).

(...) los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires me fueron de gran ayuda y de mucha utilidad (...) para el trabajo de selección del contenido y orientaciones metodológicas para su enseñanza. El enfoque de trabajo de la didáctica de las ciencias sociales y el trabajo social a partir del análisis de problemáticas propias del campo, lo sigo utilizando como guía en mi práctica docente actual (E10).

En los párrafos de entrevistas citadas, la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria se concibe como práctica a ser construida. Enseñar en este nivel, acordando con Siede (2010) implica disputar sentidos, construir propuestas pedagógicas contextualizadas y asumir posicionamientos políticos respecto al conocimiento y su transmisión. Este autor habilita formas novedosas de pensar el campo educativo y a la práctica docente desde una mirada crítica y creativa sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria.

Los marcos curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires - correspondientes al eje de Ciudadanía-, son valorados como herramientas para la selección de contenidos y estrategias metodológicas como así también son como campo de disputa, donde se enuncian ciertas decisiones sociales acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y con qué finalidad. Es decir que estos documentos son reconocidos por su utilidad pero también por las decisiones políticas que allí se inscriben.

Se menciona también a la interdisciplina para abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales lo cual permite integrar múltiples perspectivas, enriqueciendo la comprensión de las problemáticas que se decidan analizar.

Las prácticas de enseñanza

Constituyen las prácticas sociales específicas que son objeto de trabajo de la materia DCSTS. Y lo son de una manera particular, dado que nuestro objetivo no es sólo comprenderlas, sino interpretarlas para posicionarnos en ellas desde la futura intervención docente.

Las prácticas de enseñanza como relación social, (...) permitió atender a la complejidad y multidimensionalidad de las prácticas de enseñanza. Por un lado, atender a un sentido común internalizado y naturalizado acerca de lo que significa enseñar, aprender, alfabetizar, transmitir, y, por otro lado, reparar en ese Otro de la intervención, los estudiantes (E1).

(...) la práctica de la enseñanza como una práctica situada que se distingue de la práctica de intervención del Trabajo Social (E7).

(...) las prácticas de enseñanza definen a la práctica docente y el sentido social de las instituciones educativas en la formación de los jóvenes (E4)

(...) la asignatura permite reconocer que la práctica de enseñanza debe configurarse desde un compromiso con la investigación acerca de lo que se enseña, el contenido, y cómo se enseña, es decir, lo metodológico, que exige reparar en la pertinencia del enfoque de enseñanza adoptado en virtud del diagnóstico acerca de la población destinataria. Cuando hablo de diagnóstico me refiero a conocer las trayectorias y experiencias de lxs aprendices, sus vínculos con el conocimiento, los saberes que producen y, por supuesto, las representaciones y expectativas en torno a la escuela y a la práctica docente (E1).

En los testimonios analizados las prácticas de enseñanza son comprendidas como una relación social compleja y multidimensional, que va más allá de la mera transmisión de contenidos. Consideran además la necesidad de interpelar el sentido común naturalizado acerca de qué significa enseñar, aprender o alfabetizar, para poder construir una mirada crítica que recupere el carácter situado y contextual de la enseñanza. Recuperando a Jackson (2002) se trata de una práctica situada no solo en un espacio físico específico, sino también en un entorno cultural que abarca ideas previas, creencias, expectativas y supuestos, los cuales inciden tanto en el desarrollo de la actividad como en la forma en que los distintos actores sociales la comprenden y definen.

Asimismo, se plantea que enseñar implica un compromiso investigativo con el contenido y con la metodología, lo cual exige un diagnóstico situado de las trayectorias y saberes de los estudiantes, sus representaciones sobre la escuela y sus vínculos con el conocimiento.

En este marco, la enseñanza se define como una práctica situada, reflexiva y socialmente comprometida. Implica una postura epistemológica desde la cual los docentes organizan los saberes de forma particular, realizando selecciones disciplinares que reflejan sus trayectorias, miradas propias y también sus condicionamientos (Litwin, 1997).

Tal como hemos señalado previamente, las prácticas de enseñanza conforman uno de los núcleos temáticos centrales en la materia DCSTS, al estar estrechamente asociadas con las prácticas docentes.

Las prácticas docentes

Los estudiantes identifican las dimensiones ético políticas, la profesionalización del ejercicio docente entendida como práctica transformadora y situada y la

relación que se construye entre sujetos como algunos de los ejes distintivos de la práctica docente.

(...) reflexionar acerca de mi práctica docente sobre todo en la dimensión ético político en cómo se expresa en la práctica docente (E3).

Considero que el tránsito por la asignatura ha sido de aporte para mi actividad profesional como docente. Es decir que siento que me ha sumado herramientas en torno a una profesionalización de la labor docente desde el Trabajo Social(E5).

Lo que me quedó de la materia, es el posicionarme como docente. Tener en eje nuestra intervención pedagógica. Recuperar la mirada de ese sujeto (estudiante) desde nuestra intervención pedagógica (E9).

(...) recuerdo la materia como una de las más necesarias y enriquecedoras del profesorado ya que por su especificidad aportó muchos conocimientos propios del ámbito de la docencia que me resultaron nuevos para mí, o que me permitían ordenar ciertas búsquedas conceptuales que había realizado de manera personal para dar respuesta a las necesidades de los ámbitos laborales en los cuales me venía desempeñando como docente (E10).

Los contenidos que más recuerdo son aquellos que permiten analizar y reflexionar sobre las prácticas y tareas docentes, dado que las mismas se encuentran vinculadas a nuestras propias experiencias de formación como trabajadores sociales. Por dicha formación de base somos capaces de realizar lecturas críticas y reflexivas sobre diversas intervenciones desde una perspectiva que tiene en cuenta múltiples dimensiones, pero que desconoce en la mayoría de los casos el rol docente y más particularmente, en el nivel secundario. (E11).

Fue muy significativo para mí el tránsito por DCSTS. En principio, por todos los ideales, debates, nociones, herramientas, que pude incorporar a mi proyecto ético - político como trabajadora social. Como la constante propuesta de desnaturalizar mi entorno, el comprender los procesos de enseñanza como prácticas sociales; y la práctica docente como una acción transformadora (E12).

Hemos citado varios párrafos de los estudiantes, porque en ellos encontramos gran riqueza explicativa acerca de las prácticas docentes.

Resignifican el rol docente desde una perspectiva crítica que proviene desde la formación en Trabajo Social.

Sitúan como uno de los núcleos centrales, a la dimensión ético política de la práctica docente.

Reflexionan sobre cómo esta dimensión se expresa en el hacer pedagógico lo cual conlleva interrogar los sentidos y las decisiones que se ponen en juego al enseñar, qué se enseña, para qué y a quiénes.

Se trasciende una mirada técnica de la enseñanza al situarla como práctica cargada de sentido social y político. Expresan además la necesidad de

desarrollar herramientas para la profesionalización de la docencia en el Trabajo Social.

Entran en diálogo dos campos de saber que históricamente han estado separados: la intervención social y la enseñanza. El reconocimiento de la enseñanza como un campo específico, con saberes propios es visto como una oportunidad para ordenar búsquedas previas e incorporar marcos conceptuales que orienten la acción pedagógica.

Otro eje clave es el reconocimiento del estudiante como sujeto, en la construcción de una mirada pedagógica que reconozca sus trayectorias, sus saberes previos y sus experiencias. Esto se vincula con la idea de una intervención situada, que considera al aula como espacio social donde se entrecruzan múltiples dimensiones, constituyéndose como marcos de experiencia.

Se explicita también que las prácticas docentes están atravesadas por la experiencia de formación como trabajadores sociales, lo que habilita una lectura crítica de las intervenciones, reconociendo que a menudo sin formación específica en el campo educativo formal. Y ahí nuevamente se entrecruzan saberes en la formación docente, articulando saberes sociales con pedagógicos, especialmente en el nivel secundario, donde se concentran muchas desigualdades sociales y educativas.

Por último, la desnaturalización del entorno y la comprensión de las prácticas de enseñanza como prácticas sociales invitan a pensar la docencia no como reproductora sino como posibilidad de transformación. Y en este sentido el docente se posiciona como sujeto activo que interviene en un contexto determinado, lo que retoma a las ideas de la pedagogía crítica y el enfoque de enseñanza situada.

Los estudiantes de la escuela secundaria

Al diseñar una propuesta de enseñanza definimos ¿Qué enseñar y cómo? En la respuesta a estas preguntas construimos criterios de selección y jerarquización de algunos problemas de la realidad social y de algunos aportes conceptuales del campo disciplinar. Allí se pone en juego la lectura que hacemos de los sujetos/grupos de estudiantes con los que trabajamos, sus contextos sociales, sus prácticas culturales, y sus lecturas de ellas. También, los modos en que

comprendemos a los saberes sociales y a su relevancia para la formación de los jóvenes en el contexto de la escuela, los modos en que nos posicionamos en el mundo social.

(...) reconocer a lxs estudiantes, en tanto destinatarixs de la intervención. Reconocer que lxs estudiantes también detentan un poder, o, al menos, también buscan imponer sus intereses, disputan formas de enseñanza, cuestionan rutinas, usos del tiempo y del espacio, que también afectan nuestras representaciones sobre ellxs, sobre la docencia, sobre la escuela, etcétera (E1).

(...) desde la cátedra se nos invita a despertar la curiosidad del otrx, y promover la construcción de un sujetx críticx (E14).

(...) conocer las trayectorias y experiencias de lxs aprendices, sus vínculos con el conocimiento, los saberes que producen y, por supuesto, las representaciones y expectativas en torno a la escuela y a la práctica docente (E1).

El conocimiento que tenemos de la rutina y la cultura escolar muchas veces pueden convalidar practicas e intervenciones que se alejan de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes, acercándose por ejemplo, a la idea solapada de un individuo con ciertos atributos y capacidades que “merece”, más o menos oportunidades según ciertas representaciones sociales, corriéndose el eje de las prácticas y tareas docentes (...) incita a pensar como el contenido curricular de cierta materia realizado a nivel provincial puede tornarse en algo más asequible, interesante y cercano a los grupos particulares de jóvenes en determinadas situaciones, contextos y territorios. Pensar los; ¿Cómo, qué, para que, con quienes y por qué? (E11).

Al leer y releer las entrevistas realizadas a los estudiantes, aparecía en varias de ellas el reconocimiento al sujeto de la enseñanza, los estudiantes en la escuela secundaria, desde una perspectiva crítica, situada y contextualizada.

Al hacer referencia al rol que ocupan los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se los concibe como sujetos activos, con capacidad de agencia que disputan sentidos dentro y fuera del aula. Esta perspectiva rompe con representaciones tradicionales y naturalizadas que infantilizan o despolitizan a los jóvenes, sino que los consideran como sujetos con poder de decisión (Chaves, 2005) en tanto interpelan, resisten, negocian y proponen alternativas. Ampliando este análisis, no como contrapuesto sino como aporte, Tobeña (2011) plantea que la institución escolar gestada en la modernidad es puesta en jaque como guardiana de la cultura, ya que existe un desplazamiento como lugar – centro de las prácticas asociadas a la difusión, adquisición y uso del conocimiento, como también a la conformación de hábitos de pensamiento y acción (Tellez,2000, como se citó en Diker, 2008, p, 66).

En este mismo sentido, frente a la multiplicidad de agentes de transmisión cultural, se cuestiona a la autoridad docente en la transmisión de conocimiento, donde la figura del docente y su saber es deslegitimada.

Aquí se nos plantea un desafío ético, de someter a crítica las propias ideas, a revisar las propias representaciones, rutinas, las formas de intervención y las maneras de relacionarnos con los estudiantes, teniendo como norte aportar a su autonomía intelectual, que les permita ampliar el horizonte cultural. Como así también la construcción de saberes colectivos que inviten a pensar argumentativamente, dando señales *para mirar el mundo que no ven nuestros propios ojos* (Siede, 2010).

En los relatos, aparece también la necesidad de conocer las trayectorias, experiencias y representaciones de los estudiantes, como conocimiento fundamental para diseñar propuestas pedagógicas significativas y con sentido. Conocer el territorio, la cultura juvenil, las formas en que se vinculan con el conocimiento y con la escuela, permite planificar acciones educativas que conecten el saber escolar con los saberes cotidianos de los estudiantes.

Como plantea Falconi (2004) es necesario articular en el análisis de la construcción de la subjetividad de los jóvenes, a los procesos de apropiación de la cultura escolar y de la cultura juvenil en contextos específicos.

Hacen mención a estar atentos a no reproducir prácticas escolares excluyentes alejándose de la mirada meritocrática sobre los sujetos, cuestionando cómo el conocimiento que tenemos sobre *lo escolar* puede convalidar formas de intervención que refuercen desigualdades.

Finalmente, surge la importancia de contextualizar el contenido curricular, resignificándolo desde una mirada situada en los territorios y en las condiciones de vida de los jóvenes. En este sentido, la enseñanza aparece como práctica comprometida con la lectura situacional de los contextos y con la formación de sujetos críticos.

Construcción metodológica. La planificación de la secuencia didáctica.

Partimos de la noción de "construcción metodológica" como tarea de deliberación que articula dimensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas. Desde esta perspectiva la construcción de propuestas de enseñanza es un proceso de creación y recreación, donde los docentes asumen su tarea desde

una perspectiva de indagación y problematización de un recorte de la realidad en un contexto situado.

También, a lo largo de la cursada aprendí a realizar un proyecto de enseñanza junto con su respectivo diseño metodológico mediante un trabajo grupal; conocimiento que utilizo en varias estrategias de intervención en algunos espacios profesionales (E13).

la relación entre lo teórico, lo metodológico en la construcción de estrategias de enseñanza, planificación (...) En mi caso, además de los aportes conceptuales me permitió encontrar un gusto y placer en la reflexión en torno a la planificación y la concreción de las propuestas educativas, permitiendo ese nexo entre las intenciones que nos proponemos como docentes y el modo de llevarlas adelante, sin que se confundan con recetas implacables ni protocolos de acciones sin sentido o con un único sentido posible dado por el docente, sin tener en cuenta la otra parte del proceso que son los estudiantes con su subjetividad, el contexto en que se desarrolla esa práctica, etc. (E10).

El mayor aporte de la materia lo encuentro vinculado a la planificación de la secuencia didáctica para poder llevar adelante varias clases o encuentros con estudiantes. Una planificación pedagógica-didáctica pensada, con sus implicancias ético-políticas y no solo epistemológicas, en relación a cierto grupo de estudiantes con determinadas particularidades en un contexto socio-histórico complejo (E11).

Los estudiantes plantean aportes valiosos acerca del proceso de construcción metodológica y la importancia de la planificación didáctica desde una perspectiva crítica y situada.

Destacan el aprendizaje del diseño de un proyecto de enseñanza como una experiencia de trabajo colectivo en la materia DCSTS.

La planificación se presenta como una instancia formativa, en la que se articulan saberes teóricos, metodológicos y políticos, permitiendo pensar la práctica de manera situada, reflexiva y creativa.

Se recupera como uno de los aportes más relevantes la articulación entre teoría y práctica, entendiendo la planificación como una herramienta que posibilita concretar las intenciones pedagógicas en contextos reales.

Podemos decir coincidiendo con Edelstein (2023), que la dimensión metodológica se construye al decidir cómo articular en situaciones concretas distintos elementos como el espacio, el tiempo, la organización de los grupos, los materiales, las consignas y las formas de interacción. Esto implica tomar decisiones sobre qué hacer y qué no hacer, desde una mirada crítica y reflexiva que considere siempre por qué, para qué, cómo y cuándo, buscando coherencia y sentido en cada elección que realicemos.

Se menciona, además, a la planificación como práctica ética y política, en tanto implica tomar decisiones que suponen una posición frente al conocimiento, a los

estudiantes y al mundo social. En este sentido, se reconoce a los sujetos de la enseñanza como portadores del derecho a aprender y se asume la necesidad de incorporar la complejidad de los contextos.

Es decir que la planificación no solo organiza la práctica docente a través de la generación de secuencias didácticas reflexivas, sino que también constituye un acto de creación e invención que se manifiesta en el estilo en que cada docente articula, relaciona e integra todos los elementos para pensar su clase en donde se expresa su intencionalidad político pedagógica.

El espacio de tutorías/supervisión en DCSTS

Entendemos a las tutorías como espacios de acompañamiento a los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Skliar (2012) nos habla de disponibilidad, la cual nos permite ensayar, indagar, aprender de la experiencia, equivocarnos y rectificar. Estas situaciones son posibles si entendemos a la disponibilidad como escucha, apertura, conexión. Incluir, alojar al otro/otros, reconocernos mutuamente generando un espacio de confianza y seguridad, sin olvidarnos de la generación del vínculo pedagógico en la relación entre docente y estudiantes, basado en el respeto y el establecimiento de relaciones dialógicas en el intercambio de saberes.

La supervisión significó una oportunidad para orientar, teórica y metodológicamente, la práctica de escritura de la propuesta de enseñanza. Esto también me pareció un aporte de la supervisión, reparar en el hecho de que la práctica de enseñanza se realiza, en primera instancia, a través de la escritura. que no puede funcionar separado del diálogo con una realidad, un contexto, un escenario institucional, e, incluso, con una comunidad. (...) fue importante en términos de co-producir, con la docente, una mirada problematizadora de la propuesta de enseñanza: reparando en sus fortalezas y puntos ciegos (E1).

Las tutorías respecto a las producciones, se hicieron con sugerencias destinadas a orientar nuestro trabajo. La presencia de preguntas, que nos llevaban a continuar deliberando, creemos que eso potenció el trabajo grupal. Comenzar a dialogar con otros nos cuesta. ¿Cómo desde el rol docente hacer una devolución que aporte y no que sea destructiva de una propuesta de enseñanza? (E15)

(...) las tutorías me han servido para tener un acompañamiento más específico en torno a las planificaciones de las clases, los contenidos elegidos y su viabilidad. En ese sentido, es importante aclarar que yo curse hace 4 años la asignatura y a su vez, se realizó de manera virtual. De todas maneras, las tutorías me han brindado y consolidado en torno a determinadas herramientas a la hora de planificar el diseño de las clases (E5).

Recuerdo las tutorías (...) como un espacio de mucha claridad y orientación para la construcción de la propuesta educativa que teníamos que realizar. A pesar de las circunstancias en las que realizamos la cursada, atravesados por la virtualidad obligada por la pandemia, recuerdo la calidez de la docente y la posibilidad que nos brindaba de reflexionar sobre las ideas y el trabajo que íbamos realizando. Creo que finalmente nos permitió elaborar una planificación que era muy rica en contenido y que nos permitió comprender el proceso de producción de una propuesta de enseñanza, articulando lo teórico con lo práctico y la dimensión política que subyace a toda propuesta. Lo recuerdo como un espacio muy enriquecedor y de aprendizaje significativos (E10).

Las tutorías grupales han resultado una estrategia de acompañamiento muy importante al momento de diseñar las clases. Revisar la coherencia entre los objetivos, aprendizajes a lograr, contenidos a abordar, recursos didácticos y evaluación, suponían un trabajo de equipo que iba en crecimiento. De allí que resultara potente el espacio tutorial (E7).

Si bien las diversas dimensiones se encuentran, desde mi mirada, intrínsecamente relacionadas, podría considerar la dimensión metodológica como una de las que más contribuyó en el proceso de enseñanza y de aprendizaje al interior de las tutorías grupales. La participación, el intercambio, el análisis reflexivo aportó a problematizar los procesos de formación de manera situada. A pensar en ellos como socio-históricamente constituidos y vinculados a cierta "visión del mundo" y "orden social". Permitiendo pensar los desafíos que presenta el contexto al momento de realizar una propuesta pedagógica didáctica (E11).

En primer lugar, lo enriquecedor de la grupalidad para este tipo de procesos, la posibilidad de dialogar/debatir con aquella persona encargada de acompañar el proceso en relación a dudas, cuestionamientos y formas de seguir pensando el trabajo a presentar, aquello que resultaba interesante para seguir pensando y profundizando. Creo que es de un gran aporte tanto en relación al inicio del trabajo, permitiendo en nuestro caso poder superar el pánico a la hoja en blanco, al caos de las ideas iniciales, la posibilidad de ir ordenando tanto en lo conceptual como en lo metodológico algunos supuestos y también considero que ha sido de gran aporte en los momentos finales, para pensarlo como síntesis del proceso y revisando la totalidad del mismo visualizando la coherencia ente los diferentes momentos (E14).

El espacio de tutorías/supervisión desde la mirada de los estudiantes consultados, aparece cumpliendo un rol fundamental en su proceso de formación, principalmente en el acompañamiento docente en la construcción de propuestas de enseñanza grupales, reflexivas y contextualizadas. Se da importancia a cómo ese acompañamiento afectivo, teórico y metodológico permitió relacionar las prácticas de enseñanza con la realidad social y comunitaria, enriqueciendo el sentido del proceso de enseñanza, mediante el debate grupal de saberes y dudas que iban surgiendo, como así también para vencer *el temor inicial a la hoja en blanco*.

Hacen mención a la importancia de estos espacios, en la virtualidad obligada en la época de pandemia, donde el diálogo con los docentes y la calidez en el

acompañamiento fueron importantes para transitar el proceso de aprendizaje, en momentos de mucha incertidumbre para la vida humana a nivel mundial.

Por otro lado, las tutorías grupales son reconocidas como estrategia de acompañamiento en el diseño de las clases. La posibilidad de revisar colectivamente la coherencia entre los contenidos a enseñar, los objetivos propuestos y los recursos didácticos a utilizar, lo consideran como aporte enriquecedor al trabajo grupal. Fortaleciendo una mirada crítica y situada sobre la enseñanza y la formación docente en cuanto a comprenderla como proceso sociohistórico constituido y a pensar los desafíos que presenta el contexto desde el momento de elaborar la propuesta de enseñanza. Por último, el reconocimiento en la producción colectiva de la enseñanza de las dimensiones teóricas, metodológicas y políticas que constituyen a las prácticas docentes.

b. La identidad docente del profesor en Trabajador Social

El campo profesional de cada disciplina, constituye un campo donde circula un capital cultural específico -estrechamente vinculado al capital económico, simbólico y social- acumulado históricamente, que orienta las estrategias de los profesionales comprometidos con el mismo (Bourdieu 2007).

(...) Llevaba ya varios años ejerciendo como docente, la materia me brindó un gran soporte conceptual para posicionarme en las instituciones desde ciertas miradas que tenía, creo que, por la formación como trabajadora social, pero no estaba segura de que tuvieran también su resonancia en el campo de la didáctica o la docencia (...) En ese sentido, la materia me brindó muchas herramientas para posicionarme desde la especificidad docente en el contexto institucional. También me brindó cierto espacio de seguridad personal donde referenciar me para fundamentar la toma de decisiones y el ejercicio docente(E10).

Reconocer el carácter social de las prácticas de enseñanza permitió reparar en las posibilidades de diálogo intergeneracional que se habilita (o no) en la escuela. Esto condujo a una reconstrucción de la propia biografía como estudiante, y su problematización, como condición para pensar, en este presente, la propia identidad docente. Pensar en clave de identidad docente (E1).

El objetivo de que pueda pensarme como docente se logró, teniendo presente el realizar propuestas pedagógico didácticas vinculadas al territorio y a los intereses-necesidades de lxs estudiantes(E11).

Al indagar sobre la construcción de la identidad docente del profesor en Trabajo Social, podemos destacar cómo las trayectorias individuales y la formación académica inciden en la manera en que los profesionales se posicionan en el

campo educativo. Partimos de la idea de que cada disciplina posee un capital cultural específico vinculado a otros tipos de capitales (económico, simbólico y social), lo que sitúa a los docentes en un espacio de disputa y posicionamiento dentro de las instituciones.

Aparece aquí, la reflexión sobre el proceso de reconocerse como docentes. La experiencia en la materia les permitió fortalecer sus miradas sobre la enseñanza, brindándoles herramientas conceptuales para fundamentar sus prácticas y tomar decisiones pedagógicas con mayor seguridad. El diálogo ente la formación actual y la previa en la licenciatura en Trabajo Social, da lugar a pensar que la identidad docente es una construcción en permanente transformación.

La problematización y la reconstrucción de la propia biografía como estudiante se constituyen en pasos fundamentales para comprender y redefinir la propia identidad docente. Esta reflexión les permite reconocer sus propios condicionamientos y al mismo tiempo generar propuestas pedagógicas que respondan a las realidades e intereses de los estudiantes, vinculando la enseñanza con el territorio.

Reflexión y contextualización juegan un papel importante en la consolidación de una práctica docente comprometida y situada.

c. Aportes de DCSTS a la actividad profesional

La recuperación realizada por los entrevistados nos acerca a conocer como fueron comprendidos y apropiados los conocimientos/saberes en los procesos de formación en DCSTS y en el profesorado y resignificados en su puesta en acto, en que ahora ellos ejercen la actividad docente.

(...) la dinámica propuesta desde el dictado de DCSTS en las clases como disparadores favorecieron el intercambio entre compañeros pudiendo enriquecer mi posicionamiento con respecto a algunas perspectivas y formas de ver el mundo. Puntualmente la posibilidad de revisar la propuesta en miras de pensar el desarrollo de los talleres con niños y jóvenes en mi espacio ocupacional y/o la posibilidad de pensar ciertos materiales para el acompañamiento a equipos técnicos siendo otra de las líneas de trabajo que desarrollo (E13).

(...) para mi trabajo actual y en relación a lo que me resulta más significativo (...) el proceso de construcción de propuestas de enseñanza fue de gran aporte. Particularmente pensar en las distintas perspectivas pedagógicas – didácticas, entendiendo la complejidad de la práctica y la imposibilidad de reducirlo técnicamente. La posibilidad de superar la conceptualización de la didáctica como cuestión solamente práctica entendiéndola desde sus distintas dimensiones y atravesamiento político con respecto a la enseñanza (E14).

Considerar que la práctica docente (...), no sólo se constituye desde la técnica, sino que está fuertemente atravesada por lo ideológico. Por eso, después de concluir la cursada, la noción de “didáctica” se amplía, porque no se trata sólo de “cómo enseñar algo” sino de considerar a quiénes se dirige esa enseñanza, cuál es la relevancia de un saber determinado en una comunidad específica y cómo ese saber puede ser democratizado (E1).

(...) contribuyó mucho a pensar tanto mi actividad profesional y a pensarme como Trabajadora Social docente. La docencia ocupa una gran parte de mi actividad laboral y la materia contribuyó en pensarla como práctica de enseñanza y sobre todo a reflexionar en torno al sentido de la misma (E3),

Claramente, la asignatura ha aportado (...) en relación a comprender las dimensiones de la práctica de enseñanza: políticas, teóricas, metodológicas... sus características singulares que la distinguen de otras prácticas sociales (E7).

De acuerdo a los testimonios extraídos de las entrevistas, podemos decir que la materia permitió que los estudiantes que la cursaron y que ya ejercían la docencia, pudieran resignificarla desde una perspectiva crítica, reflexionando sobre la enseñanza como proceso social y político.

Superaron la idea de la didáctica, como herramienta solamente técnica, para entenderla como campo atravesado por dimensiones teóricas, ideológicas, políticas y metodológicas. Estas reflexiones contribuyeron a diseñar propuestas educativas más reflexivas y situadas en contextos específicos.

En cuanto a la dinámica de las clases, basada en el intercambio y el debate, permitió que los estudiantes enriquecieran sus perspectivas acerca de la enseñanza, promoviendo la construcción colectiva del conocimiento lo que favorece la democratización del saber.

Los aportes de la materia se extienden más allá del ámbito escolar, a otros espacios ocupacionales del Trabajo Social, donde también la enseñanza es considerada como herramienta fundamental para la intervención profesional en el ámbito extraescolar.

Respecto al sentido de la enseñanza, la materia permitió que los estudiantes reflexionen acerca de cómo enseñar, para qué y para quiénes y reafirmar la

imperiosa necesidad de garantizar el acceso al conocimiento en distintos contextos.

X) Reflexiones finales

Como hallazgos del presente Trabajo Final Integrador podemos identificar:

- La importancia que le otorgan los entrevistados -docentes y estudiantes- a los espacios de tutorías, como potenciadores de la construcción de saberes de manera colectiva y colaborativa, donde la problematización y los interrogantes adquieren especial relevancia.

Coincidiendo con Siede (2010, p. 275)

(...) la función de la pregunta, no solo es abrir, sino también orientar, no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. De este modo la pregunta tiene sentido y ayuda a construir sentidos compartidos entre quienes la abordan.

En estos espacios la pregunta propicia la reflexión, el planteamiento de problemas, de hipótesis, de posibles respuestas, favoreciendo además la comunicación de los estudiantes entre sí y con los docentes creando un ambiente favorable para el aprendizaje. Ese intercambio de saberes que se produce, va generando confianza en los estudiantes para tomar la palabra, hacer consultas sin miedo al error, a medida que nos vamos conociendo y adentrándonos en la tarea.

- La importancia que le otorgan los estudiantes a la retroalimentación entre pares.

Los espacios en clase de intercambio grupales, en que cada grupo tenía que explicar su proyecto y hacerlo entendible para el resto de compañeros. Recibir sus preguntas y aportes como retroalimentación. Descubrir que un tema/problema, genera otras miradas diferentes a las nuestras (E15).

Valoramos participar en la lectura colectiva de los proyectos, algo novedoso en nuestra formación (E13).

Les permite conocer diferentes miradas en la construcción de un tema/problema y reflexionar acerca de sus propias producciones, la generación del saber de manera colectiva y colaborativa.

- A nivel institucional, la decisión de dictar la materia de manera virtual, una vez al año -luego del levantamiento del aislamiento social preventivo y

obligatorio causado por la epidemia de COVID 19- permitió que Trabajadores Sociales residentes en lugares alejados de la ciudad de La Plata al retornar a la presencialidad física áulica, elijan continuar con la formación docente.

- En este mismo sentido encontramos que colegas, docentes de la Facultad de Trabajo de Trabajo Social buscan en el profesorado herramientas pedagógico didácticas que aporten a su ejercicio profesional docente en el nivel universitario.

A modo de conclusiones que abren nuevos caminos

Para concluir este trabajo intentaré recuperar aquellas reflexiones que cobraron fuerza en este recorrido, que lo considero construcción colectiva porque fue posible a partir de los aportes y generosa disposición de los colegas, tanto docentes como estudiantes que aceptaron compartir sus saberes para que pudiera llegar a este momento.

Asumir la responsabilidad ética de contribuir a la formación de profesores en Trabajo Social, implica recorrer un camino interdisciplinario, donde cada profesión tiene mucho para decir y aportar, sometiendo a discusión sus saberes con la finalidad de que surja lo más valioso como producto de reflexión colectiva. Todos elegimos continuar formándonos dentro de la Universidad Pública y gratuita, en tiempos en que peligra la educación pública y que resulta imperioso su defensa.

Como enunciamos al comienzo del TFI, nos propusimos como desafío colectivo desde la creación del profesorado, aportar a la construcción del campo de intervención y del perfil de formación del profesorado en Trabajo Social, en tanto espacio de nuevos saberes y reflexiones.

La propuesta de analizar los conocimientos -saberes y prácticas- que se reconocen como valiosos en la formación de profesores en Trabajo Social, desde las perspectivas de los docentes de la materia DCSTS y los estudiantes que la cursaron, tuvo como propósito analizar nuestra práctica docente conociendo las diferentes miradas con quienes compartimos los procesos de enseñanza y de

aprendizaje, en ese espacio situado como es el aula, sin desconocer el contexto más amplio en el que se encuentra incluida y las múltiples determinaciones que la atraviesan.

Revisar nuestras prácticas docentes, nos lleva a ejercitar una mirada rigurosa y sistemática que encuentre relaciones y conexiones entre los observables directos de situaciones vividas y las construcciones discursivas y actitudinales que hacemos de ellas, alejándonos de apreciaciones y prejuicios del sentido común sobre las mismas.

En el mismo sentido, las clases se constituyen como lugar de encuentro y espacios de construcción de saberes colectivos y de subjetividades en tanto configuran un entramado de experiencias, relaciones y sentidos en el cual los sujetos, las instituciones y los grupos redefinen su propia identidad desde la participación activa y en articulación con otros.

En cuanto a las prácticas de la enseñanza, acordando con Jackson (2002), dan a conocer las intencionalidades educativas, el posicionamiento político acerca del qué, para qué y cómo, los contenidos que se enseñan y las características de los sujetos, contextualizados no solo en un espacio particular, sino que están incluidos en un contexto cultural más amplio que incluye nociones, supuestos previos, expectativas, lo cual influye en la actividad y en cómo la determinan e interpretan los actores sociales vinculados en ellas.

El pensamiento crítico se construye a partir de reflexionar, comprender y crear propuestas con sentido ético y político a partir de tomarnos un tiempo y objetivarnos para analizar aquello que realizamos en el cotidiano en nuestras prácticas docentes que tiene como premisa construir conocimiento situado y socialmente comprometido, a través de experiencias de mediación entre los estudiantes, sus saberes, los de los campos disciplinares y las realidades en que esperamos intervengamos como profesores en un futuro cercano.

En cuanto a la materia se constituye como un espacio clave dentro del Profesorado en Trabajo Social, al habilitar procesos de construcción de conocimiento pedagógico didáctico que conjugan teoría y práctica, formación disciplinar y compromiso ético-político con el derecho a la educación, donde podemos construir colectivamente saberes docentes articulando con los conocimientos que aporta el Trabajo Social, lo cual conlleva asumir el rol docente.

Donde se reúnen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, teniendo como norte al sujeto que aprende, reconociendo sus trayectorias, sus saberes previos y sus experiencias, generando intervenciones situadas entendidas como marcos de experiencia, prestando especial atención al contexto.

Ejerciendo la docencia comprometida con la realidad social en la cual se desarrolla, lo que implica crear prácticas con sentido político y social que promuevan reflexiones y nuevos saberes a ser incorporados.

Coincidiendo con Merieu (1998) la pedagogía debe colocar en el centro del sistema educativo la relación del sujeto con el mundo y que sea acompañado por quienes lo han precedido, que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado.

Nuestra tarea docente consiste en aportar a las condiciones necesarias para que los estudiantes construyan su propio saber mediante el proceso de aprendizaje. A modo de reflexión personal, elijo continuar por este camino basado principalmente en el diálogo y la deliberación con los estudiantes, no sólo en la transmisión y discusión de contenidos curriculares, sino también en el descubrimiento de las potencialidades que cada uno posee.

El alojar al otro, a su palabra, a sus conocimientos, sus resistencias a lo nuevo, posibilita que sus saberes nos interpelen y modifiquen nuestros modos de construir estrategias pedagógicas que enriquezcan nuestra práctica docente. Ello permite reconocernos como trabajadores intelectuales y de la cultura desde un posicionamiento en los procesos de transformación sociales, políticos y culturales en defensa de la educación como construcción colectiva de conocimientos. Esto nos invita a continuar reflexionando con otros.

En este sentido, propongo como primera línea de acción poner en discusión esta construcción reflexiva en el marco de las reuniones de cátedra. A través de su análisis colectivo, podremos revisar qué aportes podemos realizar para el fortalecimiento del Profesorado en Trabajo Social. Al mismo tiempo, ofrecer una devolución a los colegas que compartieron sus saberes, generando así un espacio de encuentro e invitación a continuar reflexionando juntos, y a abrir camino a quienes nos sucederán en el futuro.

XI) Bibliografía

Abate S.M., Orellano, V. (2015) Horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente (En línea). Trabajo presentado en III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, 2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada, Argentina. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>

Bourdieu, P. (1990) Sociología y cultura. Editorial Grijalbo. Traduc. de Martha Pou. Editorial Grijalbo- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

Bourdieu, P. (1995). Transmitir un oficio. En P. Bourdieu y L. Wacquant Respuestas por una antropología reflexiva. Editorial Siglo XXI México.

Bourdieu, P. (2007) El sentido práctico. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

Castel, R. (1997) La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Chaves, M. (2005) Juventud negada y negativizada; representaciones y formas discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Última década, 13(23), 09-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000200002>

de Alba A. (1994) Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Díaz Barriga, A. (1994) El contenido Cap.4. En: El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. Ediciones Pomares S.A. Barcelona-México.

Diker, G. (2008) Autoridad y transmisión: Algunas notas teóricas para re- pensar la educación. Revista Educación y Humanismo, No. 15 - pp. 58-69 - Noviembre, 2008 - Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2153>

Edelstein, G. (2023) Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematizaciones desde la docencia en la universidad. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP)
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161611>

Edelstein, G. (2017) Apuntes del seminario Análisis de las prácticas de la enseñanza. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP. La Plata.

Edelstein, G. (2011) Formar y Formarse en la enseñanza. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Edelstein, G. (2005) Enseñanza, políticas y construcción didáctica. En: G.Frigerio y G. Diker (comps.) Educar: ese acto político. Del estante Editorial. Buenos Aires.

Edelstein, G., C. Salit, G. Domjan y P. Gabbarini (2008) Módulo 2: Práctica docente. Programa de capacitación docente continua a distancia. Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires.

Edelstein, G. y E. Litwin (1993) Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario. Revista Argentina de educación. Año XI N° 19. AGCE. Bs. As.

Falconi, O. (2004) Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? Kairós Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luis.

Jackson, P. (1992) La vida en las aulas. Editorial Morata. Madrid.

Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós Editora. Buenos Aires.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós Editora. Buenos Aires.

Maxwell, J.A. (1996) Qualitative research desingn. An interactive approach, Applied Social Research Methods Series, Volumen 41, London, sage Publications, Traducción de Mario E. Perrone para uso interno del Seminario de Investigación Cualitativa CEIL- CONICET. Buenos Aires, Argentina.

Morandi, G. y Ros, M. (2022) Pensar las prácticas: la construcción de propuestas de formación. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/148866>

Murillo, J.F (2008) Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Convenio Andrés Bello. Bogotá.

Núñez, P. (2015) La producción escolar de la(s) juventud (es): desigualdad, convivencia y situaciones de discriminación en la escuela secundaria. Revista Cátedra Paralela, Universidad Nacional de Rosario. <https://catedraparalela.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/198>

Remedi, E. (2004) La intervención educativa. Conferencia magistral pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. 28 de marzo al 2 de abril. México, D.F.

Riccetti A., Aguilar Mansilla F. y Echenique H. (2016) Re-pensando la formación docente desde la cátedra de Pedagogía. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612016000200008&lng=es&nrm=iso

Sala, D. (2014) Evaluemos sin miedo. Propuesta de un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en las prácticas de formación profesional, de la Cátedra de Trabajo Social III. Facultad de Trabajo Social. UNLP.

Salinas, D. (1997) Curriculum, racionalidad y discurso didáctico. En: Poggi, M. (Comp.) Apuntes y Aportes para la gestión curricular. Cap. 2. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

Salinas, D. (1994) La planificación de la enseñanza ¿técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo F. y Blanco N. Teoría y desarrollo del curriculum. Editorial Aljibe. España.

Schettini, P y Cortazzo, I (2015) Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. EDULP. La Plata.

Siede, I. (2010) Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Cap. 9. En: Siede, I. (Comp.) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Editorial Aique. Buenos Aires.

Silver, J. y Pasos, M. (2010) La Formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34999>

Skliar, C. (2012) No hay que estar preparado sino disponible. Saberes. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Disponible en <http://revistasaberes.com.ar/2012/12/no-hay-que-estar-preparado-sino-disponible/>

Steiman, J. (2017) Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Un enfoque teórico analítico. Hologramática. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Lomas de Zamora.

Taylor, S. y Bogdan, J. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La Búsqueda de significados. Ediciones Paidós. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2010) Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Tobeña, V. (2011) La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En: Tiramonti, G. (directora) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe.

Valles, M. (1997) Técnicas de conversación, narración (I): las entrevistas en profundidad. Cap. 6 177-233. En: Técnicas cualitativas de investigación social. Editorial Síntesis. Madrid.

XII) Anexos

Guía de entrevista para Equipo Docente de DCSyTS durante el periodo 2018 al 2023.

Nota: para un registro propio, te solicito tu nombre, correo electrónico, celular, los cuales son confidenciales a fin de poder realizarte alguna consulta si es necesario y sistematizar la información para mi proyecto de indagación.

Nombre:

Correo electrónico:

Celular:

Me podrías contar ¿cómo llegaste a DCSTS?

¿Desde qué año formas parte del equipo docente? Si ya no perteneces a la cátedra, ¿durante qué tiempo estuviste?

Antes de incorporarte a DCSTS, ¿tenías experiencia en docencia frente a estudiantes?

¿Qué apreciaciones podés compartir respecto a la propuesta pedagógica de DCSTS?

¿Cuáles consideras que son las categorías conceptuales y prácticas que definen a la materia?

¿Qué aportes considerás que Didáctica hace a la formación de profesores/as en Trabajo Social?

En relación al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes ¿Cuál es tu rol como docente?

¿Me podrías contar acerca del desarrollo de las tutorías grupales? ¿Qué criterios considerás relevantes tener en cuenta al momento de realizarlas?

¿Cómo entendés la relación entre Trabajo Social y las prácticas de enseñanza?

¿Quisieras realizar algún aporte y/o reflexión respecto a la propuesta pedagógica?

¡¡¡Gracias por tu tiempo!!!

Guía de entrevista a estudiantes que cursaron Didáctica de las Ciencias y el Trabajo Social del Profesorado en Trabajo Social- FTS-UNLP, en el periodo 2018 al 2023.

Nota: para un registro propio, te solicito tus datos personales, los cuales son confidenciales a fin de poder realizarte alguna consulta si es necesario y sistematizar la información para mi proyecto de indagación.

Datos personales

Nombre del entrevistado/a:

Lugar de trabajo:

Antigüedad en el puesto de trabajo:

Trabajo docente/profesor/a, en el área de la docencia

¿Has tenido experiencias como docente frente a estudiantes? En el caso que se desarrollaron en diferentes espacios, ¿podrías enumerarlas?

Lugar/es:

Trabajo en Equipo de Orientación Escolar

¿Has formado parte de un Equipo de Orientación Escolar? En el caso que se desarrollaron en diferentes espacios, ¿podrías enumerarlas?

Lugar/es:

Respecto al Profesorado en Trabajo Social

¿En qué año cursaste la materia DCSTS? ¿Modalidad virtual o presencial?

¿Modalidad intensiva en febrero o cuatrimestral?

¿Recordás algunos contenidos de la materia Didáctica en la Ciencias Sociales y Trabajo Social? En el caso de que tu respuesta sea afirmativa: ¿Podrías identificar algunos saberes que considerás valiosos? ¿Por qué?

En relación a las tutorías grupales que desarrollamos durante la cursada:

¿Recordás alguna dimensión específica de las mismas? En caso de que tu respuesta sea afirmativa: ¿Considerás que esos espacios contribuían para acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Podés profundizar en tu respuesta?

¿Considerás que el tránsito por la materia fue un aporte a tu actividad profesional? ¿Por qué?

¿Logramos el objetivo de que puedas pensarte como Trabajador Social docente?

Desde tu experiencia actual, ¿Tendrías modificaciones/sugerencias para la propuesta pedagógica de DCSTS?

¿Algo más que quieras decir/ agregar respecto a la tarea docente desarrollada desde la materia DCSTS?

¡¡¡Muchas gracias por tu tiempo!!!