

Fraguar la lectura y la escritura

Alfabetización académica en una asignatura de quinto año de la Licenciatura en Trabajo Social (UNPaz)



Ana Candil*

Resumen

En este artículo desentramamos un hilo del trabajo docente orientado a acompañar a los estudiantes en las lecturas y las escrituras en la materia Trabajo Social V de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz. Para ello, sintetizamos producciones teóricas sobre las escrituras y lecturas disciplinares y reponemos aspectos nodales de la alfabetización académica, perspectiva que viene cobrando un fuerte impulso en los ingresos de las carreras de grado en algunas universidades nacionales. Después, nos detenemos en señalar aspectos de quinto año del plan de estudios vigente. Seguido, ponemos a prueba, en un sentido metafórico, la idea de *fragua* en relación con la alfabetización académica y hacemos alusión a tres características: la construcción, la procesualidad y el compartir. Posteriormente, y mediante una revisión de decisiones didácticas y de materiales elaborados desde el año 2016 hasta la actualidad, detallamos doce propuestas planificadas y desplegadas por el equipo docente y compartidas y valoradas por los estudiantes. Entre ellas se encuentran la digitalización del programa, hoja de ruta y bibliografía obligatoria, ampliatoria y emergente; las lecturas en voz alta de pasajes de textos y sobre los desafíos de la escritura; la contextualización de los textos; la elaboración de guías de lectura; las devoluciones en torno a la escritura y las posibilidades que ofrece la reescritura en instancias de evaluación; la realización de actividades optativas escritas; la incorporación de obras

* Licenciada en Trabajo Social y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de José C. Paz.

literarias como material de reflexión situada; la articulación con otros equipos de la universidad; la elaboración de materiales pedagógicos referidos a la lectura y la elaboración y autoevaluación de escritos y la escritura de clases por parte de las docentes. A través de estas propuestas aspiramos a socializar posibilidades de la alfabetización académica en la terminalidad de la carrera de grado.

Palabras clave

universidad - trabajo docente - alfabetización académica

Introducción

*nadie aprende a escribir de una sola vez,
[...] el aprendizaje, por el contrario,
continúa durante toda la vida profesional.*

Howard Becker,
Manual de escritura para científicos sociales

En la actualidad, leer y escribir son prácticas recurrentes en la vida cotidiana, al punto que se señaló que “atraviesa[n] [...] cada momento de nuestra existencia. Vivimos en una sociedad que nos obliga, cotidiana y constantemente a leer y escribir” (Belinche et al, 2014: 2). Leemos carteles, WhatsApp, correos electrónicos, números de colectivos, destinos de los trenes, libros, artículos, diarios, esquelas, papeles, pantallas, clases, foros... Leemos, también, cuerpos, gestos y movimientos. Escribimos papeles, listas, en general, tenemos biromes a mano y en las mochilas y carteras, agendas, cuadernos de notas, celulares, *tablets* o computadoras en las que vamos abriendo archivos con informaciones que nos parecen relevantes o que nos interesa preservar.

Si bien la lectura y la escritura tienen tiempos y lugares extendidos en nuestras vidas, en este artículo queremos enfocarnos en un ámbito particular que despertó nuestro interés en las aulas (materiales y virtuales) de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPaz): las lecturas y escrituras académico-disciplinarias. Específicamente, nos interesa desentramar un hilo del trabajo docente desplegado en la materia Trabajo Social V, desde los inicios de la misma en el año 2016 hasta el día de hoy, orientado a fraguar la lectura y la escritura académica.¹ La pregunta que intentaremos responder a lo largo de las páginas es ¿cómo acompañamos a los estudiantes en la lectura y la escritura académica desde la enseñanza en una materia ubicada en el último año del plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo

¹ Utilizo la primera persona del plural en este escrito gracias a Noelia Villarroel con quien comparto el trabajo docente en esta materia. Sin su acuerdo, predisposición y proposiciones, estos planteos hubieran sido sólo adherencias personales.

Social de la UNPaz? Para transitar este interrogante, primero, señalaremos aspectos sobre las escrituras y las lecturas en la disciplina; luego, sintetizaremos algunas características de la currícula en el último año de la carrera de grado y algunos aspectos teóricos sobre la noción de alfabetización académica y, ulteriormente, probaremos el uso de *la fragua* para presentar doce propuestas orientadas a trabajar en torno de la lectura y la escritura académica que fuimos delineando con el correr de los años.

Las escrituras y las lecturas en trabajo social

En este acápite realizaremos un recorrido por los principales aportes teóricos en el campo de la escritura y la lectura en trabajo social. En un primer momento, se recuperarán producciones centradas en indagar sobre la escritura y, en un segundo momento, aquellas vinculadas a la lectura de textos académicos.

Las escrituras y las lecturas fueron tematizadas en las últimas décadas de formas diversas por producciones de colegas. Cristina Melano (2003) realizó un interesante recorrido sobre la escritura a partir de la reposición de caracterizaciones de semiólogos y lingüistas reconocidos. También esbozó una periodización sobre los diferentes momentos de la escritura en el trabajo social y señaló que, en general, el objetivo de la escritura de informes y notas es argumentativo por lo que conviene atender al problema de la verosimilitud. Además, puntualizó una serie de tensiones en la escritura profesional: leer la escritura de los cuerpos, la traducción del escriba y la precisión terminológica. Este artículo es sumamente referido y retomado en otras producciones. Un aspecto relevante es que plantea la necesidad de abordar la escritura tanto en la formación de grado como en el ejercicio profesional.

Por su parte, Rosa María Cifuentes Gil (2018) también se interesó por la escritura en la profesión y, desde otras perspectivas, ofreció algunos señalamientos para desplegar la escritura de modos fluidos y teniendo como faro la escritura autoral, prioritariamente, desde aportes teóricos de las ciencias sociales. La autora sostuvo que “al escribir avanzamos en el tránsito de lo privado a lo público, expresamos comprensiones, interpretaciones y críticas sobre el contexto, el hacer, los horizontes, apalancadas en los procesos de autorreflexión que posibilitan escribir” (2018: 30).

Las cuestiones, problemas y desafíos que señalaron Melano (2003) y Cifuentes Gil (2018) –más allá de las diferentes perspectivas de abordaje y de los diferentes tiempos y territorios de los que emergieron sus ensayos (Argentina y Costa Rica, respectivamente)– presentan gran actualidad. Observamos esto considerando que incluso tanto el Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires como el Consejo Profesional de Trabajo Social de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los últimos años ofrecieron espacios orientados a abordar el desafío de la escritura.²

² El Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires impulsó el “Seminario: La producción escrita en Trabajo Social. Modalidad de registros e informes sociales” en el año 2018. Por su parte, el Colegio de Trabajadores Sociales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante 2020 y 2021, impulsó el “Taller de Crónica: Narrar el Trabajo Social. Voces, experiencias y territorios”.

Otras producciones alrededor de la escritura en trabajo social hicieron foco en un género discursivo específico: los informes sociales. Osvaldo Marcón señaló que los informes sociales se relacionan con “la intervención escritural profesional” (2002: 5); Silvina Bolcatto (2007), adhirió y afirmó: “escribir es intervención” (2007: 7) y Alicia Genolet (2007) agregó que en la escritura permiten asentarse las prácticas y decisiones profesionales, las miradas sobre los problemas. Además, señaló que “la escritura implica poder. Conforma también la capacidad de abstracción: da cuenta de una forma de pensar y la forma de estructurar un discurso, que tiene implicancias en la construcción de un sentido político para la intervención” (2007: 25).

Por su parte, Manuel Mallardi (2018) añadió que la escritura de informes sociales –como una relación de comunicación diferida espacial y temporalmente– “implica participar de determinadas relaciones sociales, donde qué y cómo se escribe remite necesariamente a relaciones de poder, tanto entre el/la profesional y el/la usuario/a como entre el/la profesional y el/la destinatario/a del informe” (2018: 37). Walter Giribuela (2018) abonó esta idea y señaló: “si el informe social fuera un documento profesional carente de todo poder, ¿por qué motivo alguien querría opinar, sugerir y hasta indicar modificaciones sobre él?” (2018: 11). Sol Chinni, Micaela Maldonado y Nadia Perez (2018) advirtieron que “si bien es el informe social la herramienta de comunicación que hace visible la intervención profesional, sería un error considerar que toda la intervención se resume en este [...] género discursivo” (2018: 2).

Estas producciones se articulan con el interés de este artículo en dos sentidos. Por un lado, coinciden en la consideración de la importancia de las textualizaciones en la práctica profesional. Por otro lado, señalan que las mismas se enmarcan en diferentes relaciones de poder y, por lo tanto, tienen efectos.

La escritura en la formación de grado en trabajo social fue atendida en función de otro género discursivo: los registros de prácticas preprofesionales. María Pilar Fuentes (2001) señaló que la posibilidad que ofrece trabajar con registros se sustenta, entre otras cuestiones, en la “valoración de la información escrita” (2001: 7) y su necesaria problematización. Por su parte, Susana Castro (2011) se detuvo en enmarcar la elaboración de los registros en las prácticas preprofesionales en debates epistemológicos y sostuvo que “la importancia del registro como instrumento pedagógico relevante [...] posibilita un recorrido dialéctico de la información procesada y las mediaciones teórico-metodológicas implementadas” (2011: 6). Silvia Ghiselli y Natalia Castrogiovanni (2019) sostuvieron que la elaboración de registros “permite [...] comprenderlos como un aspecto estratégico de la intervención profesional [...] [en su] capacidad comunicativa [...] su capacidad de reconstruir los escenarios de intervención” (2019: 165). Estas producciones se vinculan directamente con la pregunta que nos interesa recorrer ya que giran en torno de reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la escritura en el trabajo social.

Respecto de la lectura en relación con la disciplina, en el mismo texto ya citado, Cifuentes Gil (2018) señaló que “cuando leemos nuestro cuerpo trabaja más allá de la memoria y la conciencia: imprimimos postura al texto, lo inventamos; conducimos el deseo de escribir, convertimos el producto en producción, en promesa” (2018: 14). Para la autora, lectura y escritura están enlazadas. Esta premisa es compartida por Melano (2003): “la escritura supone la existencia de [la] lectura, existen escritores

porque existen lectores. El lector trata, desde códigos propios, que se relacionan con el lenguaje de su época de correr el velo de la escritura” (2003: 115-116).

Por su parte, Andrea Oliva (2003) sostuvo, en referencia a los materiales teóricos, que es prudente entenderlos como recursos de la intervención social y, por ello, presentan el problema de la asequibilidad. En otras palabras, que los materiales estén disponibles para que los profesionales podamos leerlos. En este señalamiento, desde su perspectiva, se condensan varios problemas: la investidura de mercancía del conocimiento teórico (a través de la publicación de libros comercializados); que lo publicado en diferentes universidades está mediado por cuestiones presupuestarias, políticas y editoriales y que suele ser leído solo en el marco de esas universidades (cuestión que dificulta la circulación); entre otros. Es relevante explicitar una diferencia importante entre el tiempo del trabajo de Oliva (2003) y la actualidad: para el año 2003 internet no era masiva y el acceso a los materiales teóricos era más dificultoso que en la actualidad.

Al indagar sobre bibliografía en torno de la práctica de la lectura desde la profesión, otros materiales hicieron foco en la lectura de los cuerpos, de las situaciones, de los procesos y de los contextos en los procesos de intervención. De hecho, páginas y páginas aparecieron en los repositorios bibliográficos virtuales al ingresar las siguientes palabras clave: lectura y trabajo social. Esto es valioso ya que vincula a la lectura con una forma de ver, con perspectivas para comprender y analizar los procesos de intervención profesional. Pero estas producciones no se relacionan directamente con el interrogante sobre la lectura de textos académicos, producidos desde la disciplina. Como señalamos en la introducción, nuestro interés está enfocado a las formas de orientar la lectura y la escritura disciplinares a partir de los procesos de enseñanza. Por ello, es necesario indagar otros campos de saber y reconocer otras perspectivas que proponen y posibilitan los acompañamientos en y con las palabras: nos referimos a la alfabetización académica.

Con el objetivo de circunscribir la experiencia que nos interesa desarrollar, señalaremos algunas características de esa perspectiva y del encuadre para, posteriormente, avanzar en el trabajo docente en relación con la lectura y la escritura en la llamada terminalidad de la carrera de grado.

Alfabetización académica en el último año del plan de estudios

Trabajo Social V, la asignatura foco del presente artículo, se encuentra situada en el quinto año de formación según el plan de estudios vigente. En ese mismo año, les estudiantes suelen cursar también Metodología de la Investigación Social, Taller Final de Graduación,³ Prácticas de Trabajo Social V, Salud Pública, Gestión Gubernamental y dos seminarios optativos. Al leer las publicaciones de la revista *Ts. Territorios* de la Licenciatura en Trabajo Social de UNPaz, se encuentran producciones de algunas de estas materias que también hicieron referencia, de modos diversos, a la escritura (AA.VV., 2019;

³ Trabajo, también, en esta materia desde el año 2018.

Ghiselli y Castrogiovanni, 2019, 2020). Estos artículos permiten inferir que la escritura académica es una preocupación y ocupación compartida por parte de los equipos que desplegamos el trabajo docente en la llamada terminalidad de la carrera.

En Trabajo Social V trabajamos en torno a la elaboración de textualizaciones argumentativas/ensayísticas y fomentamos prácticas de lectura y escritura constantes. Antes de adentrarnos en algunas propuestas que desplegamos, nos detendremos sucintamente en algunas de las características de la perspectiva de la alfabetización académica que provocaron la escritura de estas páginas. Paula Carlino (2003, 2013, 2019) sostiene que el concepto de alfabetización académica implica reconocer aspectos de la enseñanza que les facilitan a los estudiantes acceder a las culturas disciplinares. En este sentido, alfabetizar académicamente requiere el despliegue de un conjunto de acciones tendientes a favorecer la participación en prácticas discursivas contextualizadas, por parte de quienes transitan la educación superior. En sus palabras: “implica estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares” (Carlino, 2003: 6).

En los últimos años, esta perspectiva viene cobrando fuerza en diferentes universidades públicas y nacionales, especialmente en los ingresos de las carreras de grado. En un texto reciente, Elena Valente y Mónica García (2019) señalaron que “la lectura y la escritura [...] tienen una gran presencia en la vida universitaria; en rigor, vertebran la mayoría de las actividades que se llevan a cabo en ella” (2019: 9). Por su parte, Marcelo Belinche et al (2014) agregaron que “los procesos de lectura y escritura se dan a lo largo de todo el proceso de escolaridad [...]. Es decir que siempre podemos aprender (y enseñar) a leer y a escribir” (2014: 4). Nora Graziano (2012) además señaló que asumir la alfabetización académica es un gesto de hospitalidad. En una investigación reciente, Pamela Bórtoli (2020a) subrayó que la escritura en el trabajo social es importante “durante el trayecto de formación [...] [y] también en el desempeño profesional, en tanto la producción y el uso de textos escritos es una actividad de alto impacto en las decisiones sobre servicios para el bienestar de las personas” (2020a: 7). Estas producciones ofrecen diferentes pistas para caracterizar, proponer y practicar la alfabetización académica, específicamente en el seno de la formación en trabajo social.

Los propósitos de las páginas que siguen son compartir algunas de las propuestas que fueron emergiendo a partir de situaciones concretas (siempre contextualizadas) en las aulas (materiales o virtuales) y aspirar a realizar un aporte al campo de la alfabetización académica en las Licenciaturas de Trabajo Social, ya que, como señaló Bórtoli (2020b), no abundan en el país textos que aborden esta relación. Señalamos esta cuestión ya que compartimos la idea de que en el trabajo docente se producen saberes que suelen ser tácitos, pero que al explicitarlos permiten que “la experiencia [...] [sea] formativa no sólo por el hecho de haber hecho o vivido mucho, sino en la medida en que pueda trabajarse lo acontecido” (Allialud, s/f: 4), que pueda ser el puntapié para enriquecer las prácticas, para habitarlas con gracia.

En el siguiente acápite pondremos a prueba la idea de *fragua* a partir de señalar doce propuestas que desplegamos con el objetivo de propiciar la lectura y la escritura desde la perspectiva de la alfabetización

académica (aunque algunas, también, fueron inspiradas en los talleres de escritura creativa), en una de las últimas materias que les estudiantes cursan en su carrera de grado en la Licenciatura en Trabajo Social de la UNPaz: Trabajo Social V.

La fragua

Nos referimos metafóricamente a la idea de fragua —y su verbo: fraguar— para hacer alusión a tres cuestiones diferenciadas y relacionadas. En primer lugar, a la construcción debido a que, etimológicamente, proviene del latín *fabricare*, es decir que implica trabajo y constantes revisiones; en segundo lugar, a la procesualidad dado que, según la Real Academia Española (2014), una de sus acepciones implica “idear, discurrir y trazar la disposición de algo”, es decir, requiere de tiempo, atención y anticipación y, en tercer lugar, al compartir, pues también hace alusión a los fogones. En este sentido, es un compartir doble: una perspectiva de trabajo dentro del equipo docente y compartir con los estudiantes. En vistas de estos aspectos, consideramos apropiado referirnos como fragua al modo específico en el que desplegamos la alfabetización académica. Ahora sí, las propuestas desplegadas.

La primera propuesta que desarrollamos, desde el comienzo de la materia en el año 2016, fue *la digitalización* del programa, cronograma y la totalidad de la bibliografía (obligatoria, ampliatoria y emergente). El objetivo de esta idea fue facilitar el acceso a (parte de) los materiales necesarios para estudiar ya que teníamos conocimiento de que no todos los estudiantes podían comprar fotocopias para leerlas y las rotaban entre ellos o les sacaban fotos para poder leerlas desde los celulares. En este sentido, y en cuanto a la bibliografía en papel, la acercábamos al centro de copiado de la sede central de la Universidad y también a la fotocopidora de la sede en la que se desarrollaba la cursada presencial. El objetivo de esta propuesta fue sencillo y estuvo relacionado con la asequibilidad (Oliva, 2003): ofrecer los materiales de todos los modos que fueran posibles. En esta misma línea, también, alentamos a los estudiantes a usar las computadoras y la Biblioteca de la Universidad.

La segunda propuesta, también desde los primeros años de la materia, fue la incorporación en el espacio áulico de *lecturas en voz alta sobre la lectura y la escritura*, que fuimos variando a lo ancho de las cursadas. Sobre la práctica de la lectura, le pusimos voz a fragmentos de un texto de Angela Pradelli (2013). El objetivo de esta idea fue alentar a los estudiantes a leer y, también, a reconocer a la lectura como una práctica situada que requiere disposición, tiempo, espacio y materiales.

Sobre la escritura, en los momentos de ofrecer a los estudiantes las consignas de los parciales domiciliarios (que propician la elaboración de un escrito sobre los contenidos de la materia y que constan de, al menos, dos tópicos para que puedan elegir cuál desarrollar según su elección), les leímos algunos relatos y/o fragmentos de escritores vivos, principalmente argentinos. Así, pasaron por las aulas las palabras de Pedro Mairal (2015), Leila Guerriero (2015 y 2019), Sylvia Molloy (2015), Silvina Gianti (2017) y Liliana Heker (2019) en las voces de las docentes (en la presencialidad) y/o en archivos con fotos de los libros (en la educación a distancia). El objetivo de este ofrecimiento fue socializar

las dificultades y desafíos sobre escribir que también atraviesan a los escritores consagrados. Además, quisimos compartir algunas de las páginas en las que encontramos envión cuando la escritura se nos hace cuesta arriba.

La tercera propuesta fue *contextualizar los escritos* de los autores que forman parte del programa analítico de la materia. En este sentido, especificamos en qué año escribieron, en qué contexto institucional, con qué fines (cuándo los autores lo señalaban) y en qué área temática (y con qué participantes de ese área) estaban conversando y argumentando de manera escrita. También, y no menos importante, señalamos si estaban vivos o no y el lugar en el que habitaron o habitan. El objetivo de esta propuesta fue doble. Por un lado, aspiró a colaborar con la tarea de pensar a los autores como personas (que además de tener apellidos, tienen nombres) y no sólo como letras impresas en fotocopias o en archivos de .pdf. Este objetivo estuvo impulsado por la provocación de Silvia Citro (2010): “que las palabras no tengan que ocultar ya la carne que les dio vida” (2010: 18). Por otro lado, anheló ofrecer información sobre el campo temático tenso en el que se inscriben los autores y las polémicas que desarrollan. Este objetivo estuvo inspirado en las sugerencias de Carlino (2003, 2019) para trabajar la lectura de textos académicos y no presuponer claves de lectura compartidas.

La cuarta propuesta fue la elaboración y socialización de *guías de lectura* elaboradas por las docentes. En un primer momento, eran guías integrativas por unidad, es decir, preguntas orientadas a la relación entre las categorías sobre las que giraban los textos de cada núcleo de contenido. Posteriormente, incluimos guías por texto cuyo objetivo era la orientación de la lectura hacia las categorías centrales de los mismos, la identificación de las dimensiones de los conceptos abordados por los autores y las relaciones entre las categorías que establecían. Estas guías fueron ofrecidas en el espacio áulico (material y virtual) y, dependiendo de los grupos de estudiantes, les solicitamos a algunos que las entregaran de forma escrita y voluntaria para que cuenten posteriormente con una devolución y/o a otros que las tengan en cuenta para la lectura orientada de los textos.

La quinta propuesta fue la *lectura en voz alta de pasajes de los textos* que los estudiantes señalaban que les resultaban dificultosos, mientras compartimos el espacio áulico en copresencia. El objetivo de esta idea fue que todos los presentes pudiéramos develar conjuntamente aquello que aparecía, en las voces de los estudiantes, como “¿qué quiere decir con esto?!” . Entonces, les preguntábamos si podían leer los párrafos en voz alta y, posteriormente, conversábamos sobre esos fragmentos en relación con otros del mismo texto, con textos del programa y también con textos vistos en otras unidades curriculares. También, y dependiendo del tema que se tratase, los relacionábamos con prácticas de la vida cotidiana. Esta propuesta posibilitó variadas cuestiones: desentramar fragmentos de los textos para volver a tramarlos, construir significatividad con los estudiantes sobre los contenidos, articular de modo más fluido los contenidos de la asignatura y establecer relaciones con contenidos trabajados en otras materias, lo que usualmente se nombra como articulación vertical y articulación horizontal.

La sexta propuesta fue incorporar *sugerencias en torno a la escritura* en las devoluciones de las instancias evaluativas escritas e individuales. Estas marcas, preguntas y recomendaciones tuvieron dos caracteres.

Por un lado, señalar cuestiones de orden ortográfico y de puntuación, en principio, y, luego, también en la forma de citación. Por otro lado, señalar cuestiones relacionadas con las formas de construcción y articulación de las oraciones y los párrafos. Sobre la primera cuestión, con el paso del tiempo y de múltiples ensayos, arribamos a marcar con resaltador amarillo desafíos sintácticos y sugerencias en los comentarios. Sobre la segunda cuestión, con el paso del tiempo, llegamos a realizar comentarios, mayoritariamente en forma de pregunta para colaborar con la reflexión sobre los modos de escribir. En ambos casos, con la llegada de la educación a distancia, lo incorporamos en las consignas de las evaluaciones como un propósito y como parte de la forma de las devoluciones y, en ese sentido, señalamos aspectos potentes y retos perseverantes. Una cuestión que observamos que se presentaba como sumamente desafiante en la escritura de actividades, trabajos prácticos y parciales eran los modos de relacionar ideas, por ello, además de la conversación oral (en aula y/o a través de videoconferencias) nos detuvimos en la organización de la estructura del texto, el uso de los conectores y, posteriormente, incorporamos un material específico sobre ello. En otro orden de cuestiones, pero atendiendo a los aspectos más desafiantes, señalamos cuestiones de edición: tipos de márgenes, tamaños y tipos de letra, formas de citado. Respecto de la citación, y dado que observamos que se les presentaba como complejo, incorporamos un material sobre normas APA. También, en algunos ciclos lectivos, nos detuvimos en la organización interna de los escritos y en los usos de los signos de puntuación. Esta propuesta estuvo inspirada en nuestra labor en otras materias (ubicadas en los inicios de las carreras de esta y de otras universidades) y en el trabajo de otras docentes de la carrera, formadas en Letras.

La séptima propuesta fue ofrecer la posibilidad de *la reescritura de sus textos* en la instancia de recuperatorios, a partir de incorporar las devoluciones realizadas en los parciales. Es decir, no imponer la elaboración de un nuevo escrito (salvo excepciones). Esta propuesta la ofrecimos en el marco de las normativas institucionales que regulan los procesos de evaluación. El objetivo fue reconocer y potenciar la reescritura que, como ya señaló Becker (2011), forma parte de la escritura misma.

La octava propuesta fue, un año antes de la educación a distancia, la realización de *actividades escritas*, optativas y grupales, durante las primeras semanas de cursada. Las mismas tenían consignas referidas a la identificación de conceptos y reposición de definiciones, como también, posteriormente, la relación de conceptos entre sí y, más adelante, con fuentes secundarias diversas. Esta incorporación fue valiosa ya que nos permitió enriquecer la consideración inicial de los grupos respecto de la escritura. Y, también, permitió que, a través de las devoluciones, pudieran reentregar y ver ellos mismos sus avances en este tópico. En relación con estas actividades, durante la educación a distancia de los años 2020 y 2021, incorporamos en el campus virtual diversos foros que, hilados en una secuencia didáctica, les ofrecieron a les cursantes distintas actividades que iban complejizándose semana a semana (primero, identificar conceptos en un texto; segundo, definirlos; tercero, identificar sus dimensiones; cuarto, relacionarlos; quinto, vincularlos con fuentes secundarias y; sexto, incluirlos en reflexiones propias). Les estudiantes participaron activamente de manera individual y/o grupal, según su preferencia.

La novena propuesta, desplegada en la educación a distancia, fue la incorporación en algunos de los foros de *obras literarias como material de reflexión situada*. De este modo, acercamos a les estudiantes

poemas, relatos y crónicas de Nina León (2020), Leila Surari (2020 y 2021), Natalia Carrizo (2020) y Flor Montfor (2021). A partir de (o con) estos textos, los estudiantes produjeron interesantísimas reflexiones escritas sobre sus propias experiencias en la pandemia, el encierro y, en ocasiones, las prácticas de maternaje en relación con la bibliografía académica.

La décima propuesta que desplegamos, hace ya varios años, fue la *articulación con otros equipos* de la universidad, en el caso específico de la lectura y la escritura, con la Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante (específicamente con el Área de Tutorías)⁴ y con la Coordinación de la carrera. El objetivo de esta propuesta fue doble. Por un lado, facilitar el acceso de los estudiantes a la oferta de la universidad, específicamente en lo que respecta a las alfabetizaciones, y, por otro lado, enriquecernos en las conversaciones con las tutoras sobre los diversos modos de orientar a los estudiantes.

La onceava propuesta referida a propiciar la lectura y la escritura de los estudiantes fue elaborar *materiales pedagógicos y/o intermedios* sobre estos tópicos, específicamente, propuestas de lectura y sugerencias para la elaboración de textos y autoevaluación de la escritura. Antes de la pandemia, estas cuestiones las reponíamos oralmente en las aulas físicas, suponemos que debido a la preeminencia de la oralidad en la comunicación educativa presencial. Pero, con la llegada de la educación a distancia en el año 2020, las formalizamos a partir de su escritura. Los materiales que elaboramos son los siguientes: *Propuesta para leer textos académicos* (Candil, 2020), *Notas para la presentación de actividades* (Candil y Villarroel, 2020), *Propuesta para la revisión de Trabajos prácticos obligatorios* (Candil y Villarroel, 2021a), *Propuesta para la elaboración y revisión de las Actividades obligatorias* (Candil y Villarroel, 2022). También, en las consignas de los parciales incluimos *Sugerencias para la elaboración y revisión de parciales* (Candil y Villarroel, 2021b) y, en este mismo sentido, cuando socializamos la información referida a las evaluaciones orales les ofrecemos las *Sugerencias para la preparación de exámenes orales* (Candil, 2021). Algunos de estos materiales los conversamos (les pedimos explícitamente que nos comenten y critiquen) con las tutoras disciplinares y con especialistas en lectura y escritura que laboran en la Universidad. Esta propuesta, además, estuvo inspirada en otros materiales pedagógicos de docentes de la carrera (Carbonetti y Gonzalez, 2020; Enrique, 2020). De este modo, nos interesa señalar que el intercambio interdisciplinario respetuoso enriqueció el trabajo docente.

La doceava propuesta que desarrollamos las docentes fue *la escritura de clases* durante la educación a distancia. Vale reconocer que en aquellas semanas de marzo de 2020, las primeras fueron rústicas y que, a medida que pasó el tiempo y las posteriores reescrituras, fuimos convirtiéndolas en más

4 La Universidad Nacional de José C. Paz cuenta con una Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante en la que se enmarca un Sistema Integral de Tutorías. En la actualidad se despliegan diferentes estrategias: un aula virtual transversal para los estudiantes, tutorías en los inicios de las carreras de grado, talleres de fortalecimiento y apoyo a las trayectorias (UNPaz, 2022). En lo que respecta a la articulación con esta área institucional, a partir del año 2018 y por diferentes situaciones que nos convocaron en el espacio áulico, nos contactamos con la tutora asignada para la totalidad de la carrera y comenzamos a trabajar articuladamente en el acompañamiento de algunos estudiantes. También, posteriormente, socializamos con la totalidad de los estudiantes las propuestas que desarrolla el área y que se comunican a nivel institucional. Si interesara ahondar en aspectos de las tutorías en los inicios de las carreras de grado desde una perspectiva etnográfica, se sugiere consultar las producciones de Lucía Petrelli (2018, 2020 y 2021) y Lucía Petrelli y Vanina Cabrera (2019).

sofisticadas. Las veintiuna clases escritas tuvieron como objetivo facilitar la accesibilidad a la continuidad pedagógica ya que, por los datos que les estudiantes nos compartieron, no todos tenían dispositivos tecnológicos de uso exclusivo, conectividad, tiempo y espacio para estudiar a horarios determinados en la cotidianidad de la vida en aislamiento y/o distanciamiento social sanitario. Estas clases implicaron el despliegue –escrito– de la transposición didáctica que incluyó una articulación retrospectiva con las clases pasadas, un desarrollo, organización y jerarquización de los contenidos y una hilazón proyectiva con las clases futuras. También, en su mayoría, incluimos la explicitación de los objetivos de la clase y las ideas del sentido habitual que nos interesaba tensionar. Cabe señalar que estas clases nos fueron sumamente desafiantes ya que no teníamos mucha experiencia en este género específico de escritura. Otro objetivo de esta propuesta fue que les estudiantes pudieran leerlas las veces que pudieran y/o quisieran y, además, que queden disponibles todo el año para que los vínculos entre las mismas sean sencillos de establecer (además de que los explicitamos). Con la llegada de la educación bimodal, en el año 2022, volvimos a reescribir parte de ellas.

De modo esquemático, sintético y no secuencial, estas fueron algunas ideas que posteriormente se convirtieron en propuestas para promover la lectura y la escritura académica de los estudiantes en la materia Trabajo Social V, a lo largo del tiempo. Luego de este recorrido (en páginas y, sobre todo, en más de un lustro de ensayos), este año formalizamos la alfabetización académica en el programa y la anunciamos explícitamente en la presentación de la materia, de forma presencial, en el aula, con ventanas abiertas, barbijos puestos y mirándonos sin la mediación de las pantallas.

Recapitulación

En estas páginas nos propusimos responder el interrogante: ¿cómo acompañamos a los estudiantes en la lectura y la escritura académica en la materia Trabajo Social V, ubicada en el último año del plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNPaz? Para desarrollar su respuesta, reseñamos producciones teóricas pioneras sobre la escritura y la lectura en trabajo social. También retomamos la perspectiva de la alfabetización académica y su potencia. En este sentido, notamos que prioritariamente las producciones que se inscriben en esta perspectiva analizan los inicios de las carreras de grado y/o en los cursos de ingresos de universidades nacionales. A partir de tener en cuenta esta característica, señalamos el encuadre de la asignatura en el plan de estudios vigente. Luego, pusimos a prueba el uso metafórico de la *fragua* –y el fraguar– para dar cuenta de una forma específica de asumir la alfabetización académica que implicó una procesualidad, un compartir y una construcción a lo largo del tiempo, tanto dentro del equipo docente como con los estudiantes. Posteriormente, repasamos, de modo sintético y no secuencial, algunas de las inquietudes que con los años cobraron forma de ideas (en principio, descabelladas) para convertirlas en propuestas incipientes, en ensayos enriquecidos y en prácticas compartidas con los estudiantes en una de las materias que suelen cursarse en el (o los) último(s) año(s) de la Licenciatura en Trabajo Social. En otras palabras, socializamos algunas de las decisiones didácticas que tomamos y asumimos. Vale señalar que siempre queda mucho por hacer,

pero el reconocimiento de lo ya hecho permite dimensionar algunas posibilidades construidas con titubeos en el camino de hacerle lugar a transitar los interrogantes que se presentan en las aulas. Veremos, más adelante, qué nuevos desafíos emergen y qué nuevas formas de transitar los ya conocidos encontramos.

Exergo autobiográfico

Para finalizar, me interesa realizar tres comentarios referidos a mi biografía académica que se conectan con el interés de escribir y publicar este artículo.

Uno. Estos interrogantes difícilmente se me hubieran aparecido si no hubiera compartido la lectura y la escritura con otras personas desde que era estudiante hasta el día de hoy. Por ello, quiero agradecer a mis compañeros (de cursadas, de materias, de cátedras, de equipos de investigación, de grupos de estudio) y a mis directores de tesis (por su generosidad y rigurosidad) por elaborar escrituras y lecturas compartidas, y también por acompañarme a avanzar en mis propias escrituras. Con todos ellos aprendí, en las idas y vueltas de los archivos con comentarios, controles de cambios y en las conversaciones, que siempre se puede mejorar (sea un parcial, una clase, una consigna, un artículo, una ponencia, una tesis, un libro) y que es necesario poner puntos finales para seguir. También quiero agradecer a mis compañeros y coordinadores de talleres de lectura y escritura creativa (que hice y sigo haciendo) por señalar mis redundancias retóricas, marcar mis mañas verbales y por enseñarme que todo puede ser escrito menos rebuscadamente de lo que suele escribirse por, desde y para la academia. Quiero señalar, explícitamente, que aprendí y que continuo aprendiendo a leer y a escribir con otros.

Dos. Muchos de los textos citados en este artículo fueron identificados, buscados y leídos años después de que surgiera el interrogante sobre la lectura y la escritura en las aulas y luego de haber ensayado algunas de las propuestas señaladas anteriormente. En otras palabras, en la antípoda de leer, sentirme interpelada, luego proponer y después desplegar ensayos, este camino fue a la inversa. Primero aparecieron las inquietudes e incomodidades; luego esbozamos, junto a mi compañera pedagógica de esta materia, ideas e improvisamos propuestas; después llegaron los textos; posteriormente la articulación de los ensayos enriquecidos y sofisticados a partir de las invitaciones de la alfabetización académica; seguido la incorporación de esta perspectiva al programa de la materia y, ulteriormente, escribí este artículo que apuesta a organizar el recorrido transitado en estos siete años.

Tres. Creo que los desafíos de la escritura en general y de la escritura académico-disciplinar en particular se presentan, con especificidades, en distintos momentos de la trayectoria educativa y laboral. También creo que pueden cambiar los modos, las formas, los contenidos, las textualizaciones, los ritmos, la cadencia, las palabras a lo largo del tiempo y de las situaciones. Pero se presentan con intensidades diversas. O al menos se me hizo presente, una vez más, el desafío mientras escribí y reescribí varias veces estas páginas. E hice lo mismo que suelo hacer desde hace ya rato largo, cuando no me apremian las fechas de entrega: leí lo escrito, revisé algunos de los textos que cité, me sentí incómoda con el

hilo conductor y con mis palabras, me levanté de la silla, resoplé, cerré el archivo. Lo dejé difuso en el vaivén de los días, las tardes y las noches. Esperé atenta y trabajando (esta vez porque pude y un poco también porque ya conozco mi proceso de escritura) a ese momento que describió Claire Keeagan: “Hay un punto en el que el trabajo empieza a transformarse, y se enciende, y el lenguaje da un giro, y uno entiende qué es lo que estuvo haciendo” (2009: s/p). Entonces, una tarde me senté nuevamente frente a la computadora, roté los hombros para atrás, expandí las costillas, intenté extender el tórax y acomodar las vértebras de la columna, abrí nuevamente los archivos bibliográficos, entrelacé las manos, leí, estiré las falanges, busqué más bibliografía, respiré hondo, abrí el archivo de este artículo y reescribí estas páginas al ritmo del sonido plástico de las teclas cuando se mueven por el peso que imprimen las yemas de mis dedos. Después, envié el artículo a la revista y, semanas más tarde, llegó una devolución rigurosa y exhaustiva que me sugirió reescribir parte de este texto que pensaba terminado y revisarlo en su completitud. Leí con atención las recomendaciones, las tomé e hice lo mismo que en la reescritura anterior. Y quedó mejor.

Bibliografía y materiales citados

- AA.VV. (2019). El proceso de elaboración del trabajo final de graduación: ampliando a nuevos saberes y destrezas. *Ts. Territorios – Revista de Trabajo Social*, 3, 146-163. Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/584/534>
- Allialud, A. (s/f). *La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber*. Recuperado de http://envios.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/catedra_Latapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Belinche, M. y equipo (2014). Leer y escribir, prácticas sociales continuas. *Anuario de investigaciones 2013-2014*. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51446>
- Bolcatto, S. (2007). El informe en el Trabajo Social. Algunas ideas para trabajar. En *El informe*. Paraná: UNER. Páginas 7-15. Recuperado de <https://trabajosocialsantafe.org/wp-content/uploads/2019/02/UNER-el-informe-y-el-registro.pdf>
- Bórtoli, P. (2020a). Alfabetización académica en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social: exploración de las prácticas de lectura y escritura. *Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 33, 1-12. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/12404>
- (2020b). La escritura en el ámbito de la Licenciatura en Trabajo Social: reflexiones a una década de la creación de la carrera. En L. Michlig, L. y C. Sánchez (comps.), *Tramas - Notas e interpretaciones de lo social: 10 años de Trabajo Social en la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de <https://www.fcjs.unl.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/Tramas-Diciembre-2020.pdf>
- Candil, A. (2020). *Propuesta para leer textos académicos*. (Material pedagógico de Trabajo Social V. Licenciatura de Trabajo Social). Universidad Nacional de José C. Paz. José C. Paz.

- (2021). *Sugerencias para la preparación de exámenes orales*. (Material pedagógico de Trabajo Social V. Licenciatura de Trabajo Social). Universidad Nacional de José C. Paz. José C. Paz.
- Candil, A. y Villarroel, N. (2020). *Notas para la presentación de actividades*. (Material pedagógico Trabajo Social V. Licenciatura de Trabajo Social). Universidad Nacional de José C. Paz. José C. Paz.
- (2021a). *Propuesta para la revisión de Trabajos prácticos obligatorios*. (Material pedagógico de Trabajo Social V. Licenciatura de Trabajo Social). Universidad Nacional de José C. Paz. José C. Paz.
- (2021b). *Sugerencias para la elaboración de parciales*. (Material pedagógico de Trabajo Social V. Licenciatura de Trabajo Social). Universidad Nacional de José C. Paz. José C. Paz.
- (2022). *Propuesta para la elaboración y revisión de las Actividades obligatorias*. (Material pedagógico de Trabajo Social V. Licenciatura de Trabajo Social). Universidad Nacional de José C. Paz. José C. Paz.
- Carbonetti, M. y Gonzalez, L. (2020). *Sugerencias para la revisión y reescritura del proyecto de investigación*. (Material pedagógico de Taller Final de Graduación. Licenciatura de Trabajo Social). Universidad Nacional de José C. Paz. José C. Paz.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3 (2), 17-23. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289>
- (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- (2019). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, S. (2011). El registro en la intervención: una reflexión epistemológica. En *Trabajo Social. Producciones docentes 1*. Buenos Aires: UBA. Recuperado de <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/cap3.pdf>
- Chinni, S., Maldonado, M. y Perez, N. (2018). Fundamentos técnico-metodológicos para la elaboración de aproximaciones diagnósticas dentro de los informes sociales. *Revista Margen*, 89, 1-7. Recuperado de https://www.margen.org/suscri/margen89/chinni_89.pdf
- Cifuentes Gil, R. (2018). El valor de escribir, publicar y aprender en Trabajo Social: reflexiones y aportes desde la experiencia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 25, 13-34. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prsp/n26/2389-993X-prsp-26-00013.pdf>
- Citro, S. (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Enrique, I. (2020). *Guía de Lectura: La construcción de los antecedentes de investigación y el marco teórico*. (Material pedagógico de Taller Final de Graduación. Licenciatura en Trabajo Social). Universidad Nacional de José C. Paz. José C. Paz.
- Fuentes, M. (2001). Lo que el viento no se llevó... el registro de campo y su importancia en el proceso de intervención profesional del Trabajo Social. En AA. VV. *El diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención profesional* (1-8). Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Genolet, A. (2007). El informe como modo de dar cuenta de procesos de investigación. En *El informe* (21-30). Paraná: UNER. Recuperado de <https://trabajosocialsantafe.org/wp-content/uploads/2019/02/UNER-el-informe-y-el-registro.pdf>
- Ghiselli, S. y Castrogiovanni, N. (2019). El registro en la intervención individual/familiar (en el marco de las prácticas preprofesionales de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz). *Ts. Territorios*, 3, 163-172. Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/585/535>
- (2020). *Trabajo social y situaciones problemáticas. Categoría esencial para los debates sobre intervención profesional*. José C. Paz: EDUNPAZ. Recuperado de <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/download/52/63/199-1?inline=1>
- Giaganti, S. (2017). *Tarda en apagarse*. Buenos Aires: Caleta Olivia.
- Giribuela, W. (2018). Prólogo. Discursos y escritura profesional: algunas reflexiones a partir de los Informes Sociales. En M. Mallardi, *Informe social y relaciones familiares. Categorías en disputa* (9-14). Tandil: Puka.
- Graziano, N. (2012). La alfabetización académica como responsabilidad del enseñante, entre la hostilidad y la hospitalidad al estudiante-migrante. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4(5), 266-283. Recuperado de https://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_graziano.pdf
- Guerrero, L. (2015). *Zona de obras*. Buenos Aires: Alfaguara.
- (2019). *Teoría de la gravedad*. Buenos Aires: Asteroide.
- Heker, L. (2019). *La trastienda de la escritura*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Keegan, C. (13 de diciembre de 2009). Los cuentos nunca quieren ser contados. *Revista Ñ* (s/d).
- León, N. (2020). *Día 14 de cuarentena*. Recuperado de <https://www.instagram.com/p/B-UntnDApST/>
- libreríasudestada (14/4/2020). *Maternar en cuarentena*. Recuperado de <https://www.instagram.com/p/B--9tGLgAtx/>
- Mairal, P. (2015). *Maniobras de evasión*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Mallardi, M. (2018). *Informe social y relaciones familiares. Categorías en disputa*. Tandil: Puka.
- Marcón, O. (2002). *La intervención escritural en Trabajo Social* (Exposición comunicada en el panel “El informe como producción escrita”). Colegio Profesional de Trabajadores Sociales de la Provincia de Santa Fe. Reconquista. Recuperado de https://www.edumargen.org/docs/curso55-5/unid04/apunte02_04.pdf
- Melano, C. (2003). Escritura y Trabajo Social. Del autor al lector. *Alternativas, Cuaderno de Trabajo Social*, 11, 115-121. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5628/1/ALT_11_08.pdf
- Molloy, S. (2015). *Vivir entre lenguas*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Montfor, F. (30 de abril de 2021). *Criar, cuidar, pagar*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/338593-criar-cuidar-pagar>
- Oliva, A. (2003). *Los recursos en la intervención profesional del Trabajo Social*. Tandil: GIyAS

- Petrelli, L. (2018). Trabajo docente y procesos de inclusión en la Universidad Nacional de José C. Paz: enseñanza, dispositivos institucionales de acompañamiento y líneas ad hoc. En N. Goren y P. Isacovich, *El trabajo en el Conurbano Bonaerense: actores, instituciones y sentidos*. José C. Paz: Edunpaz. Recuperado de <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/view/14/20/55-2%0D>
- (2020). La política de tutoría reversionada: contextos y relaciones para pensar el trabajo docente en el ámbito universitario. *Revista Pilquen*, 17(1), 69-75. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2677/59464>
- (2021). El trabajo docente en una Universidad del Bicentenario: ámbitos y estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de las trayectorias académicas estudiantiles. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 1-9. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/10976/11377>
- Petrelli, L. y Cabrera, V. (2019). La política como método de investigación: las tutorías como analizador de relaciones y regulaciones en la vida universitaria. *RAES*, 11(19), 52-63. Recuperado de http://www.revistaraes.net/revistas/raes19_art4.pdf
- Pradelli, A. (2013). *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Paidós.
- Sucari, L. (29 de marzo de 2020). *Vivir día a día al ritmo de una novela distópica*. Recuperado de https://www.clarin.com/cultura/escrabe-leila-sucari-vivir-dia-dia-ritmo-novela-distopica_0_jG5wisg0V.html?fbclid=IwAR3v33v8aHxB7rz-mLE2MIUqy5d_15d4qOL6rOPfVfjOdkDZk-sM_NdA4Jk
- (2021). *Te hablaría del viento*. Buenos Aires: Excursiones.
- Valente, E. y García, M. (2019). *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica*. Los Polvorines: Ediciones UNGS. Recuperado de <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/9789876303262-completo.pdf>

Fuentes documentales

- Colegio Profesional de Trabajo Social de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2020). *Taller de crónica: Narrar el Trabajo Social. Voces, experiencias y territorios*. Recuperado de <https://www.trabajo-social.org.ar/taller-de-cronica-narrar-el-trabajo-social-voces-experiencias-y-territorios/>
- Colegio Profesional de Trabajo Social de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2021). *Taller de crónica: Narrar el Trabajo Social. Voces, experiencias y territorios*. Recuperado de <https://www.trabajo-social.org.ar/taller-de-cronica-narrar-el-trabajo-social-voces-experiencias-y-territorios-2/>
- Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Seminario: La producción escrita en Trabajo Social: modalidades de registros e informes sociales*. Recuperado de <https://catspba.org.ar/seminario-la-produccion-escrita-en-trabajo-social-modalidades-de-registros-e-informes-sociales/>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- UNPaz (2022) *Sistema integral de tutorías*. Recuperado de <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/view/14/20/55-2%0D>