

Procesos de reflexión colectiva en Trabajo Social: la experiencia de la Red de docentes universitarios de primeros años de la formación profesional



*Mara Mattioni (UNPAZ/UNLAM)
y Tatiana Fink (UNPAZ/UNLU)*

En la actualidad, los docentes nos encontramos en la encrucijada del contexto educativo no solo como simples ejecutores de la tarea educativa sino que además asumimos protagonismos en espacios que trascienden las aulas, asumiendo un compromiso docente, el cual entendemos como un potente articulador de procesos colectivos identitarios y promotor de profesionalidad que otorga sentido, implicación y acción a los procesos de reflexión (Fuentealba Jara y Dagach, 2014).

En los últimos años se vienen expandiendo iniciativas de trabajo en red entre docentes universitarios y, en particular, dentro de las carreras de Trabajo Social. Se han empezado a generar encuentros entre docentes que se nuclean en torno a asignaturas específicas, como es el caso de la red de docentes que aborda la temática de lo grupal, el género, la niñez, o como es el caso de nuestra experiencia particular en la que nos unió, la pertenencia a asignaturas troncales del primer año de formación profesional en Trabajo Social.

Los procesos de reflexión colectiva los asumimos como una oportunidad y estos espacios de encuentro significan una oportunidad no solo por tratarse de construcciones de identidades colectivas que promueven la reflexión conjunta, sino que además se han ido conformando como espacios intersubjetivos necesarios para la mejora efectiva de las prácticas pedagógicas transversales a cada universidad (Matus Rodríguez, 2013).

Desde las asignaturas troncales del primer año de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de José Clemente Paz hemos sentido la necesidad y manifestado el interés de participar activamente en uno de estos espacios colectivos de reflexión, y lo hemos concretizado integrando la Red de docentes de primer año de la carrera de Trabajo Social. A partir de la participación en esta Red, que hemos ido conformando conjuntamente con otros docentes universitarios, fuimos desarrollando dialógicamente reflexiones que presentan ejes transversales, los cuales surgen del encuentro entre actores sociales que coinciden en una realidad social compartida: ser docentes en materias de los primeros años de la carrera de Trabajo Social en universidades nacionales emplazadas en la provincia de Buenos Aires.

La Red de docentes de primer año de la carrera de Trabajo Social

La Red de docentes de primer año de la carrera de Trabajo Social¹ es un espacio de interrelación conformado por docentes de materias de trayectos de formación inicial específica de Trabajo Social de universidades nacionales que surge a partir de una iniciativa de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús (UNLA).

Dicha casa de estudios convocó en el mes de octubre del año 2015 a los docentes de los espacios teórico-prácticos focalizados en los primeros años de la carrera de Trabajo Social a unas jornadas de trabajo y discusión denominadas “Los espacios curriculares teórico-prácticos en los primeros años de enseñanza universitaria”. A partir de aquel primer espacio de reflexión colectivo surgió la necesidad de continuar los acercamientos buscando socializar y fortalecer las estrategias de inclusión educativa en la formación universitaria. Es en el año 2016 cuando se sientan las bases de la red, definiéndose como propósito principal la socialización de experiencias áulicas, y la difusión y apropiación colectiva de conocimiento sobre prácticas docentes y estrategias pedagógicas de trabajo con estudiantes ingresantes a la carrera de Trabajo Social.

La red tiene una estructura descentralizada, funcionando con coordinaciones y cocoordinaciones rotativas asumidas en un marco de acuerdo colectivo entre todos los integrantes de la red. Asimismo, la participación en la red está abierta a todos los docentes de las diversas universidades nacionales interesados en la formación profesional. En muchas ocasiones, los equipos docentes garantizan participación al ser representados en cada reunión por diferentes compañeros.

Dentro de las acciones principales que la red ha emprendido se destacan sus encuentros trimestrales, la participación activa en jornadas y congresos vinculados con la disciplina (encuentros organizados por la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social, FAUATS), tanto a través de instancias de capacitación como por medio de la producción y divulgación de conocimiento vinculado con los procesos de enseñanza-aprendizaje en los primeros años de la formación profesional.

¹ Las universidades participantes de la Red son Universidad Nacional de Lanús (UNLA), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Moreno (UNM), Universidad Nacional de Luján (UNLU) y Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ).

Durante los años 2016 y 2017 tuvieron lugar diversos encuentros de la red lográndose:

a) Haber organizado y coordinado el eje temático “Estudiantes ingresantes a Trabajo Social de las universidades nacionales: perfiles y estrategias inclusivas”, en el Encuentro Regional de FAUTS, desarrollado en Mar del Plata los días 3 y 4 de noviembre del 2016. En esa ocasión se presentaron nueve ponencias, distribuidas en dos mesas, sobre el eje temático antes mencionado. Seis de esos trabajos fueron presentados por miembros de la red y los otros tres fueron elaborados por docentes que dictan materias de los primeros años de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.

b) Haber planificado y realizado dos encuentros de actualización docente en la Universidad Nacional de Luján a cargo de dos docentes pedagogas del Departamento de Educación de la UNLU sobre la temática “Estrategias pedagógicas innovadoras en el primer año de enseñanza de Trabajo Social”.

Fueron dos jornadas de trabajo y discusión en las que se presentaron todos los miembros de la red y se amplió la invitación a todos los demás colegas de los equipos docentes que no participaban en la red.

c) Generar un instrumento común (encuesta digitalizada) con el objetivo de conocer el perfil de los estudiantes ingresantes a Trabajo Social en el año 2017 en las diferentes unidades académicas y promover los estudios comparados. El mismo fue consensuado por todos los miembros de la red y aplicado en los primeros meses del año 2017.

d) Organizar el proceso de publicación de un libro (en formato electrónico) a través de la editorial de la Universidad Nacional de Luján, incluyendo los trabajos realizados durante el año 2016 en los diversos encuentros.

e) Dar lugar nuevamente a una mesa temática en el Encuentro Nacional de FAUATS, realizado en la provincia de La Rioja, en la que todos los docentes expusieron trabajos sobre sus experiencias docentes de cada unidad académica.

Durante el inicio y la consolidación de la Red de docentes de primer año de la carrera de Trabajo Social se ha intentado mostrar la significación que tiene el primer año de permanencia en la universidad en relación con el problema del abandono de los estudios, los procesos de desgranamiento y la tasa de graduación, en un contexto de crecimiento acelerado de la matrícula (Ambroggio, 2000). De algún modo, cada sujeto accede a la universidad con una estructuración particular de propiedades individuales y familiares; y cada unidad académica conforma su primer año con determinadas características. Es en el interjuego entre las condiciones individuales y las orientaciones institucionales que se distingue una primera arista problematizadora que atraviesa el desarrollo de la red caracterizada por la descripción de atributos relevantes de los estudiantes. Desde que la red se formó, dicha información ha sido captada al inicio de cada ciclo escolar a través del instrumento cuantitativo mencionado previamente que se diseñó conjuntamente, el cual permitió recolectar información bajo el formato de una encuesta digital común a todas las unidades académicas.

A partir de dicho relevamiento fue posible establecer ejes comunes y particularidades de cada territorio y unidad académica. La selección fundamentada de las variables a incluir en el análisis y la estructuración de un diseño longitudinal que permitiese la recolección de datos aptos para representar procesos ha apostado a dar continuidad y precisar los análisis vinculados con la caracterización de los estudiantes (Ambroggio, 2000).

La particularidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de trayectos de formación inicial específica de Trabajo Social

La inserción de materias denominadas “troncales teórico-prácticas” en el primer año de la currícula de la carrera de Trabajo Social radica precisamente en la importancia del conocimiento de la realidad social como totalidad histórica para el desarrollo de esta disciplina en particular y de las ciencias sociales en general. Esto requiere, entre otros factores, de la formación de profesionales con capacidad crítica para producir análisis sustentables de la realidad así como la creación de nuevos instrumentos y saberes que aporten a la generación de mejores condiciones para el ejercicio de la actividad específica de los trabajadores sociales. En este sentido, a través de las asignaturas vinculadas específicamente a los procesos de intervención, se apuesta a que los estudiantes comprendan los aspectos teórico-metodológicos que involucra este proceso y despierten en ellos el interés y la capacidad para comprenderlos, diseñarlos, llevarlos adelante y evaluarlos, incluso a aquellos desarrollados por otros.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje atravesados por los equipos docentes y grupos de estudiantes ante las asignaturas de primer año, tal como promueve la Red de docentes de primer año de la carrera de Trabajo Social, permiten reflexionar colectivamente en torno a la visibilización de obstáculos significativos que requieren la elaboración de sistemas de apoyo y espacios dialogados a través de ejercicios teórico-práctico reflexivos. Conjuntamente con otros docentes de otras universidades se han compartido experiencias y evaluado tanto los obstáculos como los facilitadores que se presentan cotidianamente en la tarea docente, destacando como denominador común dentro de las estrategias didácticas al trabajo en equipo. El encuadre de las asignaturas en general contempla el trabajo en equipo tanto en el espacio áulico como en las salidas a campo, propiciando y atendiendo a diversas dinámicas y miradas intragrupo, clase y, además, entre estudiantes y docentes.

Es precisamente el trabajo en equipo dentro y fuera del espacio del aula (con lecturas y reflexiones sobre trabajos de análisis, de investigaciones, informes de investigación, análisis de casos, noticias periodísticas, observaciones de diversos documentales vinculados a investigaciones de distintas disciplinas de las ciencias sociales, así como particulares del Trabajo Social) el que permite la lectura crítica y la posibilidad de atender, desentrañar y comprender las diversas expresiones de la complejidad que presenta la realidad social, favoreciendo procesos de desnaturalización y reflexividad sobre el propio sentido común de los estudiantes de primer año de la carrera de Trabajo Social.

En relación con aquellas cuestiones distintivas de las asignaturas específicas iniciales de la formación en Trabajo Social, es menester destacar que por el simple hecho de estar ubicadas en el primer año de la carrera no permanecen escindidas del gran interrogante vinculado a qué hacer con la enseñanza de la lectura y la escritura (Fernández y Carlino, 2007; Carlino, 2005) que pareciera posicionarse como una vacancia a la hora de iniciar los procesos de enseñanza y aprendizaje específicos.

Dicha preocupación no solo encierra en sí misma discusiones epistemológicas vinculadas con la construcción del conocimiento, e incluso sobre las tensiones entre los campos disciplinares (Bourdieu, 1980), sino que en la vida cotidiana universitaria se materializa a la hora de invitar a los estudiantes a leer (y comprender) la bibliografía básica de las asignaturas, e incluso al enfrentarse a ejercicios de escritura, aceptando inevitablemente que “comprender y redactar son una condición que contribuye en forma decisiva a la permanencia y al éxito académico, [siendo] por lo tanto, enseñar a estudiar también una responsabilidad indelegable de la universidad” (Fernández y Carlino, 2007: 2).

Lejos de ubicar la responsabilidad de esta realidad sociopedagógica en un actor o escenario “culpable a condenar”, como ser la educación secundaria, los mismos estudiantes o los espacios previos al ingreso formal (cursos de ingreso o niveladores, entre otros), la posición de los equipos de docentes representantes de las asignaturas troncales del primer año de la carrera de Trabajo Social focalizó en no escindir la lectura y la escritura de las disciplinas en las que las personas se están formando como si fuesen habilidades generalizables y extrapolables, sino, en términos de Russell (1990), correrse de la “queja universal” y sumar la enseñanza de la lectura y la escritura a los programas didácticos de trabajo de cada asignatura.

El proceso de trabajo que atraviesa a estas acciones didácticas no solo conlleva períodos laxos de tiempo, el atravesamiento de capacitaciones formales y la retroalimentación en espacios de reflexión colectivos intracátedras e interuniversidades, sino que además requiere de una revisión íntimamente vinculada al marco pedagógico que encuadra la tarea docente, desde la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje hasta la evaluación de los mismos.

Acerca de la educación problematizadora como marco pedagógico para la formación profesional

Los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren, especialmente en las asignaturas de primer año, de una concepción de la enseñanza de grado desde ópticas innovadoras que no se limiten únicamente a la retransmisión de saberes memorísticos, sino que impulsen el uso de los dispositivos comunicacionales que ya forman parte de la sociedad, siendo admitidos como nuevas formas de producir conocimiento. Así, se apuesta a apartar la dicotomía por la que transita la educación en su cotidianeidad, donde se opone el saber aceptado y consolidado al aprendizaje a través de andamiajes y atravesado por conflictos cognitivos. Lo mismo ocurre con la función del docente, el cual se corre del lugar de un simple transmisor de saberes para convertirse en organizador de un nuevo sistema de enseñanza que incluya interrogantes y procesos de formación de equipos de trabajo.

A partir de los núcleos presentados, resulta fundamental diseñar pedagógicamente desafíos y conflictos cognitivos que permitan no solo comprender la lógica propia de la disciplina, sino además desandar el camino para comprender y apropiarse de la teoría y la práctica como praxis social, y en clave de componente imprescindible de una práctica profesional autónoma. De algún modo, los contenidos teórico-metodológicos adquiridos en el proceso de formación van más allá de los contenidos conceptuales o temáticos, dado que, en ciertas oportunidades, hacen referencia a habilidades: tanto ante la preparación de instancias de evaluación de producto como ante las salidas a terreno. La combinatoria posible entre conceptos y destrezas nos lleva a pensar en una mayor heterogeneidad formativa de los estudiantes.

Por ello resulta fundamental pensar la formación de grado no solo como la aprehensión de contenidos, sino también cómo, dónde y en qué circunstancias estos son utilizados, cómo se los interrelaciona o vincula a tales situaciones; es decir, la importancia de incorporar los conceptos a partir de procesos.

La formación de los profesionales debe hacer hincapié, entonces, en los procesos formativos en contenidos con los que adquieren actitud crítica, lectura y comunicación académica, procesos de investigación, lectura de la realidad y plasticidad en el manejo de conceptos teóricos; más allá de la adquisición escolarizada de temáticas, pues esos se incorporan, tarde o temprano, por añadidura (Carnevalli, 2014: 56).

Este marco requiere de una posición constructiva y creativa frente a la enseñanza y el aprendizaje, así como de una actitud activa de los estudiantes, sumada al diseño de instancias de mayor autonomía y responsabilidad; al decir de Martín-Barbero (2003:45): “si ya no se escribe como antes ni se lee como antes es porque tampoco se puede ver ni representar como antes; no siendo ello reducible al hecho tecnológico”.

La referencia que nos posiciona a la hora de establecer los fundamentos y al hablar de un marco educativo, horizontal y participativo es la pedagogía de Pablo Freire, quien afirma que desarrollar una educación problematizadora exige superar la contradicción educador-educando como una forma de establecer una relación dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Freire (1976) propone que el educador se transforme en educador-educando y los educandos en educando-educador. De esta manera, los educandos, en vez de ser dóciles, se convierten en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien también es un investigador crítico. La educación problematizadora exige entonces la reflexión, ausente en la educación bancaria. Hacemos propias las palabras de Freire (1985: 69) de que “todo conocimiento comienza por la pregunta”. Por ello creemos y organizamos la propuesta de asignaturas concibiendo a la educación problematizadora ante todo como una pedagogía de hacer (nos) preguntas. En las preguntas radica el inicio del conocimiento, es decir, que este radica allí, en la curiosidad. A modo transversal, resulta ser el propósito central de la propuesta pedagógica posibilitar que los estudiantes, futuros profesionales científicos sociales, puedan interrogarse sobre aquello que acontece en los espacios comunitarios, institucionales y específicamente áulicos, desnaturalizando

prácticas y rituales, ubicándose como sujetos activos de estos procesos sociales, históricos, culturales, políticos y educativos de los que somos parte.

Una propuesta de trabajo cooperativa requiere de estrategias pedagógicas que posibiliten la participación y la reflexión tanto individual como grupal. Ejemplo de ello resultan ser las actividades que promueven los controles cruzados de propuestas metodológicas, entre estudiantes, entre grupos de trabajo y entre docentes. Desde esta concepción, se consideran tres ejes metodológicos que se ensamblan en un proceso dialéctico progresivo y espiralado: a) la consideración de los conocimientos previos y experiencias que los estudiantes contienen sobre el Trabajo Social; b) las propuestas, incluso institucionales, que posibiliten la indagación, búsqueda e investigación bibliográfica y documental sobre el objeto de estudio desde los aportes del campo disciplinar y c) la valoración y toma de conciencia de los estudiantes y docentes acerca de aprendizajes sobre procesos de intervención y la producción de trabajos escritos articuladores, retomando la dimensión ético-política del Trabajo Social como profesión.

Así, resulta necesario aprovechar estas ocasiones de escritura para reflexionar sobre los procesos de formación que nuestros estudiantes desarrollan, pero también, y especialmente, brindarnos el tiempo y espacio para repensar nuestra tarea docente. Hemos ido aprendiendo de manera conjunta, y comprometidamente, con otros docentes, con quienes reflexionamos colectivamente en la red que nuestra función docente no se limita a cumplir un rol, sino que concebimos la docencia universitaria como una *posición construida por cada profesional de la educación ante situaciones y sujetos diversos de manera activa, sin estatutos previos demarcados, generando, en consecuencia, la construcción de una posición también en aquellos con quienes nos vinculamos, tanto docentes de otras casas académicas como, y especialmente, estudiantes.*

Desde esta perspectiva, los docentes confrontamos, negociamos y reformulamos, al decir de Southwell y Vassiliades (2014), los sentidos de las políticas públicas (las de educación superior en particular), dejando atrás consideraciones respecto de los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, descartando la contingencia de esbozarlos como “una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente”.

El “compromiso docente” y la conformación de espacios de reflexión colectivos

Varios autores, enmarcados en perspectivas analíticas educativas (Matus Rodríguez, 2013) han referido en los últimos años que existe una brecha entre la formulación política de estrategias educativas y su materialización en espacios concretos, más aun en contextos de cambio, emanando las estrategias y alianzas no solo de la profesionalidad docente sino también de la esencia de ser profesor (Fuentealba Jara y Dagach, 2014), reconociendo al docente como un actor más dentro de las transacciones simbólicas entre los actores.

Al poner el acento en los modos de actuar y relacionarse propios de la práctica educativa, no solo se recogen dimensiones subjetivas del quehacer del profesor sino que se explicitan los distintos espacios de actuación de los docentes. Dichos espacios tienen que ver, entre otras cosas, con disposiciones que se generan en la relación que establece el docente con sus estudiantes, en la fuerza de la identificación con la enseñanza, con la institución en la cual se desempeña y con las oportunidades de desarrollo profesional a las que accede (Fuentelba Jara y Dagach, 2014).

Estos ámbitos pueden ser leídos en tres dimensiones, a saber, institucional, personal y profesional, que engloban lo que recientes aproximaciones denominan “compromiso docente” y que emerge en la discusión académica como un poderoso articulador de la identidad profesional y de la esencia de la docencia, coincidiendo que el compromiso es de vital importancia a la hora de pensar en una educación de calidad.

El hecho de incluir y destacar especialmente la dimensión humana que los docentes imprimen en el desarrollo de su trabajo, sin desconocer que este también es político y que, como tal, puede promover cambios de concepciones y comportamientos significativos en los profesores que están formando, permite “reconfigurar la profesionalidad docente, analizándola en términos de trayectorias, y reposicionando las improntas otorgadas por las experiencias cotidianas que nutren las biográficas docentes” (Oliveira de Azevedo, 2013: 18).

En este sentido, el compromiso docente ha sido identificado como uno de los factores más críticos para el éxito futuro de la educación, refiriendo que asumir el compromiso, desde esta perspectiva, es central para comprender cómo los profesores definen y redefinen su identidad profesional, cómo encaran tanto las reformas como las demandas cotidianas en diversos contextos y situaciones sociales complejas (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010).

Más allá de destacarse como un factor a ponderar a lo largo de los trayectos universitarios en su totalidad, los primeros años de las carreras de formación profesional parecieran demandar tanto de los estudiantes como de los docentes que llevan adelante esas asignaturas, ciertas particularidades configuradas en términos de enseñar, aprender y acompañar la construcción de oficios, ya sea el oficio estudiantil como el del profesor. Este proceso de construcción pareciera ser el que permite ir perfilando una posición docente específica y estrechamente vinculada al nivel universitario que, además, no pierda de vista los sentidos aportados por los niveles previos a la categoría “docente”.

Caracterizando el proceso de construcción de las posiciones docentes, en términos de Tardif (2002) el saber docente se destaca por su naturaleza social, considerando que se adquiere en el contexto de la socialización profesional, es decir, en las relaciones que los profesionales establecen en los contextos en los cuales participan. Por medio de ellas es posible también la incorporación, modificación y adaptación de sus ideas, valores y creencias a lo largo de una historia profesional, en la cual el profesor aprende el oficio de enseñante, y sus particularidades, mientras realiza su trabajo.

Así, la imagen que el profesional tiene de sí y su profesión se construye, en cierto modo, partiendo de la significación social existente respecto de la profesión, de la revisión constante del imaginario social,

de las tradiciones, de la reafirmación de las prácticas consagradas culturalmente que se configuran como significativas, del contraste entre teorías y prácticas, de la construcción de las nuevas teorías y, especialmente, del intercambio reflexivo y dialógico con otros pares.

De este modo, la posición docente no puede dejar a un lado a lo largo de su proceso de construcción, en términos de Oliveira de Azevedo (2013: 4)

el significado que cada profesor (como actor y autor) confiere a la actividad docente en su vida cotidiana a partir de sus valores, su modo de situarse en el mundo, su historia de vida, sus representaciones, saberes, angustias y anhelos, y el sentido que tiene en su vida el hecho de ser profesor; así como, las redes de relaciones con otros profesores en las escuelas, sindicatos y otros espacios sociales.

La capacidad del docente de responder constructivamente a las tensiones propias e inherentes a su quehacer, se transforma en una herramienta clave que fortalece y mantiene el compromiso, ya que implica que el docente desarrolla su trabajo porque elige hacerlo, y no en función de presiones y requerimientos externos; tampoco en base a resultados, aprobación social, reconocimiento o cualquier otro elemento que impulse externamente el trabajo que realiza, sino más bien porque el trabajo es importante y significativo para él (Fuentealba Jara y Dagach, 2014).

Para seguir construyendo

Pensar en el sostenimiento de un espacio transinstitucional de reflexión docente que promueva el análisis y la síntesis de las prácticas pedagógicas cotidianas se enlaza con vigor a la constitución de las redes de docentes.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de este tipo de espacios de reflexión y construcción de conocimiento conoce ritmos, no se gesta en forma lineal sino que pasa por períodos en que presenta un estado de cierta armonía general, períodos que, sin embargo, son transitorios, ya que el desarrollo los deja atrás para avanzar en dirección a otra etapa que, a su vez, busca también llegar a una cierta armonía en sí misma.

Pensar la práctica docente en conjunto con otros docentes nos dispone a desarrollar una puesta en común, y estamos convencidas de que toda puesta en común ofrece mayor oportunidad de construir efectos de comprensión y elaboración colectiva. Este compromiso docente requiere interesarse por numerosos saberes que convergen, se discuten y se apoyan mutuamente en sus diferencias. Reunirse en una red, dar a conversar lo que se trabaja en cada materia y universidad, requiere de una convocatoria, de una invitación previa que alguien acepta. La conformación de una red pone en conversación dialectos disciplinares diferentes con diversas miradas docentes que enriquecen el quehacer profesional y, también, propone un trabajo colectivo sobre un saber que busca saberse. Un saber que no se propone

dominar, sino ser compartido y repensado. Probablemente sea posible que aquello común que atravesó a todos los miembros desde un inicio haya sido el deseo de un encuentro con otros, con quienes descubrir una comprensión nueva a cuestiones que llevan su tiempo instaladas.

De algún modo, es ineludible comprender que no resultan suficientes los espacios de crecimiento individual, sino que se requiere del “otro” como otra totalidad con la cual vincularse, presentándose los espacios colectivos como modos alternativos, complementarios y, sin dudas, indispensables para construir los procesos de enseñanza-aprendizaje cotidianos.

Pensando en la necesidad de contar con un “otro” que interpele las propias significaciones y, por ende, la práctica profesional docente cotidiana, es que la articulación entre pares se posiciona como una oportunidad para reinventar la posición docente universitaria. Articular entre pares se presenta de algún modo como una modalidad de reflexividad intrainstitucional (a través de los proyectos de trabajo interprácticas pre profesionales y otras asignaturas), interinstitucional (experiencias tales como las redes de asignaturas de distintas casas de estudio) e incluso intersectorial (a través del vínculo que los docentes de las prácticas preprofesionales establecen con las instituciones y los actores que forman parte de los centros de prácticas).

La posición docente que planteamos aquí implica convicciones, convencimientos y preocupaciones que insisten en nosotros desde hace tiempo y han encontrado lugar en el espacio colectivo de la red. La convicción de la importancia que tiene el encuentro interpersonal. El encuentro dialógico tiene gran potencia cuando se renuncia a los protagonismos y se establecen horizontalidades. El convencimiento de que el diálogo entre docentes trabajadores sociales con distintas perspectivas teóricas es más fértil que cualquier atrincheramiento en una perspectiva que se quiera única y se proponga ignorar y/o anular otras. La coincidencia en las diferencias genera aprendizajes y, por eso, pensar colectivamente se nos representa a la vez como la tarea de aprehender: asociando, juntando, hilvanando lo que concierne a nuestro trabajo docente.

Esta posibilidad de generar encuentros sistemáticos que cuenten con un encuadre formal y cierta permanencia en el tiempo incluye también a los espacios de formación docente, propiciados tanto por la red de docentes de materias de primer año como así también por universidades como la UNPAZ, la UNLU y la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), entre otras, que focalizan en el conflicto de partes respecto de quién debe asumir la responsabilidad de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel universitario (Carlino, 2005; Dorrnzoro y Luchetti, 2017). Este interrogante que interpela los roles, las incumbencias y las responsabilidades al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario es un gran exponente respecto de que el único modo de ensayar una respuesta implica un trabajo con otros docentes de disciplinas semejantes o diversas, pero una reflexión colectiva al fin.

Los cambios en el modo de pensar, de formular interrogantes y de ensayar respuestas posibles parecieran transformarse en la base para producir otras alteraciones necesarias en la formación universitaria y, más específicamente, respecto del trabajo docente como categoría analítica y dinámica.

Posicionar la práctica de la enseñanza como proyecto colectivo, al decir de Mariana Maggio (2018), supone estar en diálogo con otros colegas docentes generando al interior de cada cátedra, universidad, e incluso al interior del mismo sistema universitario, espacios institucionales alternativos que alienten producciones de proyectos comunes que atraviesen la práctica cotidiana.

Bibliografía de referencia

- Ambroggio, G. (2000). El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera. *Cuadernos de Educación*, 1(1), 133-143.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Bourdieu, P. (1980). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montessor.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carnevalli, M. (2014). Aspectos teórico-metodológicos adquiridos en la formación. Análisis de los trabajos finales de grado. *Revista Escenarios*, 20(20), 51-57.
- Dorronzoro, M. I. y Luchetti, M. F. (2017). Dispositivos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en la universidad: algunos lineamientos para su elaboración. *Revista Scripta*, 21(43), 105-126.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas de la UNCPBA. *Cuadernos de Educación*, V(5), 277-289.
- Freire, P. y Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía da pergunta*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuentealba Jara, R. y Dagach, P. (2014). Compromiso docente: una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos XL(I)*, 257-273.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Matus Rodríguez, L. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Revista EXITUS* 3(1), 75-87.
- Oliveira de Azevedo, H. (2013). La construcción de la profesionalidad docente. *Revista Educación*, 22(42).
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a social interpretation. *College English*, 52(1), 52-73.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. 11(11), 1-25.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes y formación profesional*. Madrid: Narcea.