

Interpelando los procesos de enseñanza-aprendizaje: el primer año de la formación universitaria en Trabajo Social



Mara Mattioni (UNPaz-UNLaM), Marina Stancanelli (UNLU-UNPaz), Vanesa Villeta (UNLU), Débora Elescano (UNLP), Melina Fernández (UNLP), Rocío Pieruzzini Cid (UNLP), Cecilia Chianetta (UNLa-UBA), Sabrina Ubeda (UNLa), María José Vilas (UNLa), Norma Ibarra (UBA), María Cecilia Testa (UBA-UNM) y Javier Bráncoli (UBA-UNM). Red de docentes de primer año de la carrera de Trabajo Social

Acerca de por qué interpelar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el primer año de la formación universitaria

Durante el advenimiento del siglo XX y XXI, la educación superior se ha posicionado como una fortaleza de los Estados a nivel mundial, dando cuenta de una masificación interna y continua sin antecedentes (Ezcurra, 2007, 2011).

Específicamente en el ámbito nacional, es posible reconocer que el incremento de ingresantes en la educación universitaria se ha sumado a cierta heterogeneidad a nivel etario, económico e incluso respecto de las trayectorias educativas individuales y familiares de las personas ingresantes.

Si bien el acceso a la universidad aparecía hasta hace relativamente escaso tiempo como un derecho más bien declarativo, coincidimos con Rinesi (2015) en que el derecho a la educación forma parte de nuestra Constitución y de un cúmulo de leyes que la fomentan y regulan. En este sentido, la universidad como derecho (más no como obligación) se funda en tres antecedentes vinculados a la política pública de la última década.

En primer lugar, vale mencionar la obligatoriedad de la escuela media: y lo que esta significa como “representación de la posibilidad de estudiar en la universidad, como un derecho de la juventud y ya no como una prerrogativa o un privilegio de unos pocos” (Rinesi, 2015: 58-59).

En segunda instancia, se presenta el significativo aumento de universidades y la expansión geográfica de ellas. En menos de medio siglo se quintuplicó la cantidad de universidades públicas; esto ocurrió en tres “oleadas”: a fines de la década de 1960 y comienzos de los setenta, a mitad de los años noventa y en la última década.

Y en último lugar, se hacen presentes un conjunto significativo de políticas públicas que contribuyen a garantizar este derecho a la educación universitaria, entre las que identificamos el Programa PROGRESAR, y la AUH.

En este sentido, cabe destacar el rasgo democratizador que tienen las políticas desarrolladas en las últimas décadas en términos de la oferta institucional y de generación de oportunidades para grupos cuyos horizontes fueron tradicionalmente mucho más estrechos (Marquina y Chiroleu, 2015). Empero, estos cambios dentro del sistema universitario argentino requieren de ciertas consideraciones vinculadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo a la generación de estrategias para avanzar en la nivelación de conocimientos en el momento del ingreso, pasando por la gradualidad en el cursado y la contención ante las dificultades académicas y socioeconómicas e incluso a la instancia de la terminalidad de los estudios universitarios.

Cabe tomar en consideración las reflexiones de Marquina y Chiroleu (2015) al referir que, ante el abordaje de estas problemáticas, la innovación resulta ser una condición fundamental a adoptar por las instituciones, requiriendo de pluralidad de perspectivas y de diversos modelos de organización a fin de enfrentarlas atendiendo al contexto y a las características propias de lxs destinatarios. En este sentido es que resulta relevante ubicar el trabajo de la Red de Docentes de Primer Año de la Carrera de Trabajo Social,¹ un espacio de interrelación conformado por docentes de materias de trayectos de formación inicial específica de Trabajo Social de universidades nacionales.

Desde la Red de Docentes de Primer Año de la Carrera de Trabajo Social, en tanto espacio interuniversitario conformado por docentes, nos proponemos reflexionar respecto del primer año de la formación universitaria, entendiendo que

1 En función de lo manifestado en publicaciones precedentes (Mattioni y Fink, 2018), es menester caracterizar a la Red de Docentes de Primer Año de la Carrera de Trabajo Social como 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).

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.

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).

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 (Mattioni y Fink, 2018: 2).

Asimismo, estas primeras problematizaciones fueron ganando profundidad y abriendo a nuevos interrogantes y desafíos que nos ponen en necesidad de debate permanente en el sentido de ir profundizando los diversos aspectos que atraviesan las particularidades de los procesos de formación en el primer año de las carreras de Trabajo Social en nuestras universidades. Este proceso lo venimos concretizando especialmente a través de la formación, el debate y la producción. El presente intenta delinear algunas de los ejes puestos en reflexión en este último tiempo.

El oficio del estudiante: construcciones diversas que atraviesan el ingreso a la universidad

La tarea de reflexionar respecto de la realidad socio-educativa que atraviesa los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el primer año de la formación universitaria en Trabajo Social requiere repensar las condiciones en las cuales se enmarcan nuestras prácticas docentes y fortalecer las estrategias de inclusión educativa en la formación académica. En este marco, se generaron distintas acciones, entre las cuales se destacan la realización de una encuesta en cada una de las unidades académicas que participan de la red cuyo eje principal estuvo puesto en caracterizar los perfiles estudiantiles de las personas que ingresan a la carrera.

Para poner en diálogo las trayectorias de lxs estudiantes con el contexto socio-económico, cultural e institucional en el que se despliegan, resulta ineludible preguntarnos quiénes son lxs estudiantes que habitan nuestras aulas, cuáles son sus experiencias, sus trayectorias educativas, laborales y su experiencia de vida, así como sus intereses, deseos y motivaciones en el tránsito por la universidad y en la formación académica.

Un primer aspecto a destacar está relacionado con los motivos por los cuales lxs estudiantes eligen la carrera de Trabajo Social. En términos generales, la mayor parte de lxs estudiantes refiere a la “vocación de ayuda” (siendo la principal expresión utilizada por ellxs), cuestiones referidas a la formación personal, el compromiso social, referencias a la vocación, al interés por resolver problemas sociales; y en segundo lugar, al interés por materias y contenidos provenientes del campo de las ciencias sociales y humanidades. Asimismo, aparecen implicancias de vínculos familiares y/o de amistad en la elección de la carrera. Se registra que un porcentaje importante de estudiantes que se inscribe en la carrera de Trabajo Social participan en actividades de militancia política, social, religiosa o de voluntariado, entre otras.

Alfredo Carballeda (2017: 1) se pregunta acerca de qué nos hace querer ser trabajadores sociales, y concluye en que esto que enuncian lxs estudiantes se puede entender como

una preocupación por el Otro, expresada en la desigualdad; la injusticia, los Derechos Sociales, el padecimiento, el aislamiento, o la estigmatización. En definitiva una serie de temas que se van presentando y reformulando a través de diferentes momentos históricos y que se expresan en numerosas áreas de intervención de nuestra profesión.

Esta cuestión nos parece importante, ya que lxs estudiantes traen al aula muchas experiencias y prácticas en las que participan; siendo un desafío para nosotrxs como docentes tender puentes entre estas y la intervención profesional, a la vez de diferenciarlas. En este sentido, lxs estudiantes valoran los espacios de prácticas de formación profesional, como espacio de enseñanza-aprendizaje que les permite construir relaciones y estrategias de “afiliación” académica.

En segundo lugar, destacamos la necesidad de poner en diálogo las trayectorias educativas de lxs estudiantes con el contexto histórico-social e institucional en el que ellxs construyen el oficio de estudiante universitario. Coincidimos con Bracchi (2016), quien plantea que la experiencia educativa de lxs estudiantes es diversa y adquiere características particulares no lineales ni homogéneas ni predecibles; por lo que resulta apropiado hablar de experiencias educativas en plural.

Algunos avances preliminares a partir del trabajo realizado nos permiten aproximarnos a una caracterización general de lxs ingresantes a la carrera de Trabajo Social ubicando que la mayor parte de lxs estudiantes son primera generación familiar que ingresa a la educación universitaria, habiendo una gran proporción de estudiantes que finalizaron el nivel secundario con el Plan FinEs o en Secundaria de Adultxs, e incluso que ingresaron a la carrera mediante las posibilidades que brinda el artículo 7 de la Ley de Educación Superior.²

En cuanto al año de egreso de la escuela secundaria, se visualiza heterogeneidad en lxs ingresantes; con ello se expresa que hay varixs ingresantes que retoman estudios superiores luego de algún tiempo de interrumpir su trayectoria educativa e incluso habiendo transitado previamente otra carrera terciaria y/o universitaria.

Entendemos que generar información sostenida acerca de los perfiles de estudiantes que habitan las unidades académicas no solo nos permite interpelar nuestras prácticas docentes, sino también comprender que lxs estudiantes construyen su propias trayectorias paralelamente al devenir del curso de su vida y de la coyuntura socio-política que los contiene. En este sentido, las propuestas de enseñanza-aprendizaje

2 Este indica: “Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente”.

deben evitar miradas reduccionistas y homogeneizadoras centradas en el modelo del “estudiante esperadx” y reconocer que existen trayectorias educativas heterogéneas, procedencias geográficas, condiciones socio-económicas diferentes que se traducen en experiencias singulares en el aprendizaje.

Así, nos interesa recuperar una idea trabajada en numerosas investigaciones, en relación a la construcción del oficio de estudiante universitario. Vélez (2005: 2) plantea que

al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos, científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares. Este proceso lleva un tiempo; tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella.

En un estudio realizado en Francia por Alain Coulon (2005) sobre el pasaje del nivel secundario a la universidad, el investigador describe ‘tres tiempos’ por los que transitan los ingresantes: el tiempo del extrañamiento, en el cual el/la estudiante entra en un universo institucional desconocido cuyas pautas ‘rompen’ el mundo que acaba de dejar, que le es ciertamente familiar; el tiempo de aprendizaje, en el cual el/la estudiante se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, lo que supone un proceso de resocialización con las reglas del nuevo nivel y de la institución específica a la que ingresó; y el tiempo de afiliación, en el que el/la estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas. La afiliación describe el proceso por el cual un sujeto es protagonista de una conversión que se manifiesta, fundamentalmente, en su capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas.

Entendiendo que estos tiempos no son iguales para todxs y tampoco significan una suerte de evolución natural, Vélez (2005) nos alerta sobre la falsedad de pensar que este aprendizaje es una mera ‘cuestión de tiempo’, al decir que “el oficio de estudiante se aprende, no sin esfuerzo y en la interacción con situaciones que adquieren características particulares en cada institución; la misma cultura de la universidad puede reforzar el extrañamiento o contribuir a la afiliación” (Velez, 2005: 3). En esta línea de análisis resaltamos la importancia de pensar y repensar si las instituciones y lxs docentes tomamos en cuenta el perfil de estudiante que recibimos, o si hay una brecha entre estudiante real y estudiante esperadx o deseadx.

Al respecto de lo enunciado, Carlino (2005) se pregunta de qué modo estamos implicadxs lxs docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que encontramos en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Aprender en la universidad no es un logro garantizado, depende de las interacciones docente-estudiante-institución y de las condiciones que ofrecemos para que se ponga en marcha la actividad cognitiva.

Es en este marco del debate, destacamos la necesidad de desplegar las mejores propuestas de enseñanza posibles, de manera transversal en todas las materias, pero en particular en las de primer año, que po-

sibiliten que todos los/las estudiantes aprendan y se apropien del conocimiento. Junto con estrategias institucionales que puedan acompañar el proceso de construcción del oficio de estudiante universitario.

El territorio y sus modos de vincularse con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el primer año de la formación universitaria

El primer año de tránsito por la universidad no solo supone la inserción en un nuevo nivel educativo y la bifurcación de las trayectorias formativas de los estudiantes ingresantes, sino que también se posiciona como una instancia que pone en tensión el territorio que habitan las unidades académicas, las instituciones donde se desarrollan las prácticas profesionales y especialmente los estudiantes.

Desde la mirada docente advertimos que en el territorio se construye conocimiento, en tanto que los estudiantes al transitarlo, y aún con ideas muy preliminares en primer año de la carrera, comienzan a observar de manera tangible las formas concretas que adquiere la relación Estado-sociedad. Así, cuando “traen” el territorio al espacio áulico, traen sus experiencias, sus trayectorias educativas, sus vivencias personales y sociales, todas ellas enmarcadas en un espacio y tiempo. La recuperación de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje muestra que todas están atravesadas por las relaciones del territorio con el Estado, las instituciones públicas, la sociedad civil, las entidades privadas interpelándonos como sujetos históricos y sociales. Es así que la deconstrucción de las experiencias personales y el transitar el territorio desde la formación profesional posibilita nuevas miradas del espacio social.

Pensamos al territorio como “un espacio atravesado por las relaciones de poder, dominio y apropiación que involucra relaciones entre lo material y lo ideal, la naturaleza y la sociedad, la actividad económica, el poder político y la creación de significado” (Di Virgilio y Rodríguez, 2016: 46). El carácter relacional que contiene esta idea de territorio, da cuenta de cómo los diferentes actores con sus prácticas se apropian y transforman los espacios, produciendo cambios en las instituciones que habitan. Así, el territorio atraviesa la formación profesional, en tanto se cruza, se entrelaza con la universidad, con la carrera de Trabajo Social, con los docentes y los estudiantes, con las instituciones y organizaciones donde se realizan las prácticas profesionales. La extensión universitaria, como herramienta institucional, acompaña esta construcción fortaleciendo la vinculación territorio-universidad. Los proyectos que desde allí se despliegan posibilitan espacios de cooperación y reconocimiento de saberes en ambas direcciones, retroalimentando la relación de manera que la comunidad reconoce a la universidad en ellos y la universidad reconoce al territorio y lo resignifica.

En este sentido, la universidad y las prácticas profesionales influyen en el modo de habitar el territorio. La universidad se inserta en espacios que a los estudiantes les son cercanos, habituales, lo que posibilita el acceso y reconocimiento como parte integrante de un mismo territorio. El volver sobre el territorio con una nueva mirada que permita desnaturalizarlo, reconocerlo es parte del proceso de aprendizaje que los estudiantes atraviesan. De igual manera, en sus prácticas profesionales la relación con los centros de práctica y/o con entidades barriales permite la construcción de un nuevo espacio

social y simbólico en tanto que se lo piensa y cuestiona desde un lugar distinto al sentido común. El doble juego de las prácticas que se suceden en el territorio y las prácticas que produce el territorio.

Las prácticas en el territorio como estrategia pedagógica, promueven la reflexión, discusión y construcción de nuevos relatos que dan cuenta de la multiplicidad de miradas que pueden confluir en un mismo espacio. Estas prácticas académicas permiten conocer y reconocer el espacio territorial como elemento fundamental para comprender la interacción social al tiempo que habilita a lxs estudiantes la construcción de un relato colectivo, particular y grupal a partir de sus experiencias con el acompañamiento del equipo docente. Así, el ejercicio de las prácticas preprofesionales en el territorio construye conocimiento situado que le otorga sentido a la formación profesional.

Al pensar el territorio como identidad reconocemos el intercambio que se da en el territorio entre lxs diferentes actores (individuos y colectivos) que lo configuran haciéndolo singular; así lo plantea Alejandro González (2011) cuando refiere que cada unx establece una relación directa con sus lugares de vida, de los cuales se apropia contribuyendo los mismos a la constitución de su identidad individual o colectiva. En este sentido lxs estudiantes del primer año ejercen su identidad en tanto pertenencia y arraigo de y en sus territorios. Ellxs se reconocen como parte integrante del territorio en el que además se profesionalizan como trabajadores sociales.

Tal como se menciona en Vilas, Moreno, Torres y Jacobazzo, “la idea de territorio desde un abordaje complejo que dialoga con el contexto se vuelve central en la misión y en el proyecto institucional de la Universidad” (2018: 58). Esta relación territorio-universidad se materializa cuando indagamos en lxs estudiantes de primer año acerca del conocimiento previo de (por ejemplo) la UNLa y los motivos de su elección: en sus relatos nos muestran cómo la universidad ya formaba parte de su vida cotidiana antes del ingreso: “a la universidad ya la conocía, aunque solo por fuera”, “la conocía de pasar”, “porque era cercana a mi casa”, “mi prima trabaja acá”, “en la escuela, habíamos hablado de la universidad”, “la conocía de antes porque soy de Lanús”. Estos datos no hacen más que expresar la relevancia de las universidades del conurbano, en tanto su ubicación y construcción simbólica en el territorio, al constituirse en la primera y, en muchos casos, la única posibilidad de acceder a estudios superiores que tienen estos sectores de la población, ya que de no existir dichas universidades probablemente no se trasladarían a la ciudad de Buenos Aires por factores vinculados a los recursos monetarios, de tiempo y/o sociales-culturales. La inserción de instituciones, en este caso, de educación superior impacta en los sujetos generando nuevas prácticas, nuevos sentidos, nuevas identidades articulando una construcción social colectiva.

El territorio es ámbito socio-espacial-político no exento de conflictos y disputas, que ofrece y genera limitaciones como así también posibilidades para que cada actor despliegue su accionar. Posicionarnos desde una perspectiva que más que sintetizar complejiza el concepto encierra la intención de diversificar la mirada acerca de cómo el territorio se presenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario desde diferentes aristas.

Teoría y práctica como totalidad: acerca de las tensiones que atraviesan los procesos de formación profesional en el primer año de la carrera

Abordar la tensión entre las categorías “teoría” y “práctica” requiere de innumerables revisiones que exceden incluso al trabajo social como profesión, anclándose en desacuerdos persistentes en las ciencias sociales en formato de históricas oposiciones y debates tales como objetividad y subjetividad, teoría y empiria, sujeto y objeto o investigación e intervención.

Los dualismos expuestos previamente ocultan en sus eternos debates una “ilusión de transparencia” (Grassi, 1995) vinculada con una aparente posibilidad de acceder a los fenómenos en sí mismos (Palma, 1984), incluso una propuesta de realidad inmediata a la que se accedería a través de lo vivencial despojado de conocimientos teóricos (Grassi, 1995).

En el marco de la historia del trabajo social y los sustentos teóricos-políticos conservadores que caracterizaron el ejercicio profesional en sus orígenes, pero que hoy se presenta con trazos diversos, frases tales como “la formación que se recibe es muy teórica”, “existe un academicismo elitista”, “es necesario poner los pies en el barro y salir del escritorio” o “hay un alejamiento de la realidad” dan cuenta de cómo la inclusión de la teoría social en la formación de los trabajadores sociales se percibió de un modo descalificado (Parra, 1998; Grassi, 1995) o supeditado a la experiencia, matriz de pensamiento que prioriza dentro de la práctica profesional la dimensión técnico-instrumental sobre la dimensión ético-política (Villetea, 2007).

Al decir de Weber Suardiaz (2010), como perspectiva de conocimiento y de lectura de la realidad, el empirismo ha persistido como puerta de entrada a lo real (Fuentes, 2008), como si esta fuera transparente. Desde esta posición se entiende que el análisis sobre la realidad puede ser captado y reflejado transparentemente. Hay una “ilusión de transparencia” (Weber Suardiaz, 2010; Fuentes, 2008) de la realidad, que conlleva la idea de su carácter natural, que no es más que una mirada apariencial y simplificada de la vida social, y esta concepción desdibuja el papel de la teoría.

Todos estos debates atraviesan el diseño y desarrollo de las prácticas preprofesionales dentro de los planes de estudio al pensar los programas de las carreras de Trabajo Social. Así, las distintas unidades académicas proponen y llevan adelante esquemas que intentan dar cuenta de formación teórica y práctica, y de cierto contacto con el territorio en formato de entrevistas, visitas institucionales, observaciones participantes y paneles con profesionales, entre otros.

Más allá de la pluralidad de modos empleados para dar lugar a las “articulaciones” tan anheladas (ya sea incluyendo ambas operaciones de pensamiento en una misma asignatura, generando espacios de diálogo entre lxs docentes de “la materia teórica” y de “las prácticas”, solicitando registros de campo para ponerlos en relación con los abordajes conceptuales, entre otros), resulta ineludible pensar que el acceso del sujeto a la realidad siempre es mediado por esquemas conceptuales de percepción e inter-

pretación que son históricamente construidos y conforman el conocimiento cotidiano (Grassi, 1995), las prenociones, los estereotipos y el imaginario colectivo.

Es precisamente la teoría aquello que trasciende lo inmediato, lo evidente, lo concreto, lo sensible para ubicarlo en estructuras y procesos históricos efectuando una interpretación reflexiva y validando los supuestos sobre la realidad.

De un tiempo a esta parte, a partir de ciertos cambios en la estructura social argentina (Del Cueto y Luzzi, 2012) y de la apertura de un mayor número de universidades ancladas en territorios cercanos a los de habitabilidad de lxs estudiantes (Mattioni, 2017), es posible enriquecer las vicisitudes que atraviesan la relación entre las categorías teoría y práctica al pensar las trayectorias de lxs estudiantes en su primer año universitario, con ciertos atravesamientos subjetivos en primera persona.

Estar, experimentar, sentirse y vivenciarse en y como parte del territorio, habitar el mismo espacio que habita la universidad y las instituciones que conforman “el campo” al que se sale, complejizó –“puso en el aula”– la tensión entre la teoría y la práctica, impregnando las clases de relatos y anécdotas de los propios estudiantes, tales como “cuando yo fui al Servicio Social tal institución me encontré con una trabajadora social que me trató de tal manera”, “yo creo que el Trabajo Social tiene que mirar al otro como yo sentí que hizo la trabajadora social de la escuela cuando vino a mi casa”.

Más allá del solo hecho de vivir en un contexto histórico determinado, el haber atravesado en la vida cotidiana una determinada forma de ejercer el trabajo social pareciera generar en lxs estudiantes un conocimiento cotidiano, el “estar y experimentar en primera persona”, que trae “la práctica” al aula, aun antes que llegue la “teoría”.

Esta particularidad que atraviesa el presente de la formación de trabajo social, donde tanto lxs docentes como lxs estudiantes somos o podríamos ser usuarios de servicios sociales se transforma en un terreno fértil para aprehender la problematización de la realidad social como aquella operación de pensamiento que disuelve la dicotomía entre la teoría y práctica. Ser parte de la realidad social exige la construcción de explicaciones de la misma, el carácter práctico de los sentidos dados en la vida cotidiana hace que dichas explicaciones sean realizadas, generalmente, desde opiniones formadas a partir del “sentido común”. El sentido común es un conocimiento utilitario, acrítico, con poca reflexión, pero que posee consenso por lo que constituye imaginarios cristalizados y naturalizados que modelan los sentidos de la vida cotidiana.

Problematizar implica constituir un “problema”, una “situación problemática” dado al trabajo social como objeto de la práctica profesional (o preprofesional), formularle preguntas, buscar múltiples definiciones y reconocer a los sujetos de estas y los argumentos, implícitos y explícitos, que lo sostienen, a partir de los cuales un acontecimiento o conjunto de acontecimientos deviene en problema que demanda algún tipo de intervención (Grassi, 1995; Weber Suardiaz, 2010; Cavalleri, 2008). La problematización permite la comprensión de la realidad social, del territorio, en cuanto totalidad compleja, contradictoria, dinámica y socio-histórica.

La reconstrucción que realicemos del territorio y de los problemas y demandas deben captar los distintos aspectos que caracterizan la sociedad (antagonismos ideológicos, políticos, desigualdades económicas, de género, culturales, sectores en disputa, clases sociales, etc.), a fin de evitar reducir la demanda a problemas familiares y singulares, como si los mismos se desarrollaran aislados de la propia dinámica histórico-social que los constituye y reproduce. Asimismo, permitirá identificar las “alteridades históricas” (Segato, 2007) que caracterizan las formas tradicionales de segregación y jerarquización que se fueron formando a lo largo de las historias nacionales particulares (“Bs. As-interior”; “europeos-blancos-criollos-indígenas-negros”; “varones-mujeres-disidencias”; “adultos-menores”; “centro-periferia”; “barrio-country-villa”; “patrón-trabajadores”; “ocupados-desocupados”, etc.) entendiendo al territorio como una “noción plenamente histórica y política”.

Desde esta perspectiva, la práctica del trabajo social no constituye una acción “aislada”, “abstracta” o “independiente” de las múltiples determinaciones que constituyen la realidad social, y es precisamente la problematización de dicha realidad social lo que posibilita y prioriza trascender el terreno de la demanda como núcleo exclusivo de la intervención profesional, buscando descubrir los sujetos histórico-sociales portadores de esas necesidades, al mismo tiempo que permite contextualizar estas necesidades y de este modo superar la dimensión asistencial y rescatar fundamentalmente la dimensión política de las prácticas del TS (Parra, 1998).

La opacidad de los “problemas” y “demandas” nos exige ejercitar el análisis de los fenómenos develando la dinámica que encierran, en tanto son manifestaciones de un modo concreto de reproducción de las relaciones sociales. Relaciones sociales que no son “naturales”, sino expresiones del accionar humano a lo largo de la historia, enmarcadas en un orden social, con continuidades y rupturas en torno a las desigualdades y posiciones de los distintos sujetos en la estructura social.

Es decir que lo que intentamos, en tanto profesionales y docentes, es poner en movimiento cotidianamente en nuestras prácticas académicas de formación en trabajo social, los ejes y reflexiones que abordamos precedentemente; entendemos que en ese camino estamos, al decir de lxs propios estudiantes: “Muchas de las situaciones problemáticas en las que se supone vamos a intervenir ya las vivenciamos, y es como mirar las problemáticas con nuevos elementos y ves cosas que antes no veías”.³

Estrategias docentes de desarrollo específico en asignaturas de primer año de la carrera de Trabajo Social

Muchos estudios alertan acerca del impacto del desgranamiento en el primer año (Ezcurra, 2016: 27), a la vez que nos señalan sobre brechas de graduación que se explicarían por dificultades en el periodo de inicio. Es tan relevante el primer año, que algunos autores lo mencionan como el campo de batalla central, en el que el esfuerzo de ampliación del acceso será perdido o ganado.

³ Testimonio ofrecido en el marco del Foro coordinado por la Red titulado “Estudiantes de primer año de Trabajo Social y prácticas docentes”, desarrollado en el Encuentro académico de la Regional Pampeana de FAUATS 2018 “Diálogos e interpretaciones a la formación en Trabajo Social”.

Una explicación a esta particularidad que atravesaría el primer año se *encontraría* —de acuerdo a algunas investigaciones—⁴ en las dificultades académicas severas que afectarían a estudiantes con situaciones económicas desventajosas. El uso del potencial permite entrever que quizás las explicaciones a estos fenómenos sean convergentes, más que excluyentes. Así, las desventajas socioeconómicas convergen junto a otras problemáticas, de modo tal de conforman un cúmulo de explicaciones que obstaculizan el desempeño, a la vez que pueden impactar en el desgranamiento, el cual puede ser comprendido como un fenómeno educativo sobredeterminado por los condicionantes adversos que lo explican.

El factor económico, aun cuando la educación superior sea gratuita, constituye un factor crucial. Prueba de ello son los gastos que les estudiantes no pueden afrontar, como, por ejemplo, compra de textos, traslados a la universidad, traslado a los centros de práctica, etc. Otra barrera la constituye la inserción laboral de lxs estudiantes, sobre todo cuando refiere a cargas horarias muy extensas.

Una perspectiva dominante es encontrar las causas de estos problemas en lxs estudiantes. De hecho, la mayoría de las estrategias que las instituciones realizan focalizan allí sus propuestas. Las acciones más corrientes son programas dirigidos a lxs estudiantes más que a lxs docentes; por lo general, responden a esquemas de apoyo y orientación poco conectados con la cursada regular y focalizados en lxs estudiantes más necesitados de asistencia (económica, académica) (Ezcurra, 2016: 45).

Quizás, las instituciones sean también un factor causal, un condicionante primario decisivo para el desempeño académico y la persistencia. En esa línea, algunos trabajos muestran que lo que lxs estudiantes *hacen en el aula* cuenta más para el aprendizaje y la retención que su perfil. También, debemos considerar que muchas de las dificultades que se señalan para lxs estudiantes ingresantes (nuevas exigencias, tiempos, lecturas, etc., etc), no se vinculan tanto con condicionantes socioeconómicos, sino más bien al hecho de ser *novatos*, inexpertos en lo que refiere a cómo estudiar en la universidad.

Lejos de minimizar estas iniciativas que, además, consideramos imprescindibles en el contexto actual, y conscientes de los límites que las mismas presentan, nos referiremos, entonces, a acompañamientos que favorecen el acceso a derechos: derecho a estudiar en la universidad, derecho a viajar, a trasladarse, derecho a disponer de materiales de estudio, derecho a participar de espacios de debate colectivos, derecho a aprender los desempeños profesionales, etc., etc.

A los efectos de este artículo, proponemos cuatro ejes desde donde analizar los acompañamientos docentes/institucionales:

1. Acompañamiento Pedagógico. Priorizan contener, informar a lxs estudiantes ingresantes sobre las opciones de formación académica, los objetivos de las materias, las correlatividades, los planes de estudios, las exigencias de cada materia, los modos de cursada y las formas de acreditación por cada cátedra.
2. Participación en la “vida universitaria”: refiere a ofrecer toda información sobre la estructura universitaria, sus órganos de gestión, sus modos de funcionamiento y participación.

4 Para profundizar en este tema, sugerimos la lectura de Ezcurra (2016).

3. Servicios y Recursos: dar a conocer y tender puentes con los recursos y servicios que cada universidad pone a disposición para los estudiantes, ofreciendo los medios, canales y recursos existentes.

4. Lectura y escritura académica: Parte del convencimiento que escribir y leer en la universidad no son actos espontáneos o *naturales*, sino contenidos y destrezas a aprender por parte de lxs estudiantes y que, por lo tanto, requieren de ofertas institucionales *ad hoc*.

Para concluir, y a partir del análisis que propone Noelia Sierra, traemos el concepto de *presencia constante* como vía de entrada para repensar los acompañamientos docentes.⁵ En primer lugar, reafirmamos la necesidad de pensar estos acompañamientos a partir de su inserción institucional incorporando la dimensión subjetiva como parte constitutiva de la dimensión institucional. La experiencia nos ha demostrado que las intervenciones institucionales con acompañamiento constante no pueden analizarse y/o ejecutarse como acciones desacopladas. Surge, así, la necesidad de enmarcarlas, como acciones definidas desde políticas de Estado, que se propongan revertir la matriz desigual e injusta (Sierra: 2016, 40).⁶

Es la presencia constante de las instituciones la que permitirá dotar de un carácter más integral a estas iniciativas. Así, y para analizar qué entendemos por presencia constante, incluimos el valor del tiempo para avanzar en estrategias de acompañamiento; los sostenes, referidos a derivaciones y acompañamientos claros y duraderos; la interdisciplina para afinar el diagnóstico y la propuesta; las redes de apoyo; el protagonismo de lxs sujetos en todo el proceso, favoreciendo su autonomía.

Sin duda, la constancia en los diagnósticos redundará en capacidades para revisar y modificar las estrategias que se desarrollan desde las instituciones de educación superior. En ese sentido, la realización de estudios cualitativos que pongan en palabra la voz de lxs estudiantes ingresantes nos aportarán las *pistas* desde donde continuar pensando nuestras estrategias de acompañamiento.

Nuevos comienzos

A partir de las reflexiones construidas, problematizadas y sistematizadas, fruto de una sucesión de encuentros y espacios de debate compartidos, se hace evidente que nos desafían nuevos contextos socio-históricos, así como también se desenvuelven en los territorios nuevos debates, llegando y habitando nuevos estudiantes las universidades, se nos hacen necesarias nuevas producciones y configuraciones.

En este sentido, se hace ineludible el diseño de nuevas y diversas estrategias tanto en la esfera de la política educativa, como en la vida institucional y también en la construcción y el desarrollo de las prácticas docentes.

5 La autora trabaja la noción de presencia constante para analizar los dispositivos institucionales que se ponen en juego en intervenciones con otros.

6 Por ejemplo, políticas de acceso a la educación superior: apertura de nuevas universidades; sistemas de becas y de viáticos, etc.

Hoy asistimos a un nuevo embate neoliberal y, frente a ello, los distintos sectores que conformamos la comunidad universitaria estamos posicionados en la defensa de las conquistas universitarias; en este sentido, coincidimos con los planteos de Grimson, en que

para mantener esa potencia viva, las instituciones tienen que estar vivas, atentas a las demandas de los distintos sectores de la comunidad universitaria, de la comunidad territorial y del conjunto del sistema universitario. En este sentido, el gran desafío de las universidades argentinas [...] es [...] fortalecer las tendencias a los procesos de autorreflexión institucional y de un reformismo permanente orientado por el interés público, el derecho al conocimiento y las necesidades de un desarrollo integral de la sociedad (Grimson, 2018: 165).

Así, resulta imprescindible, por tanto, repensar nuestras prácticas docentes, académicas, pedagógicas, profesionales e institucionales no ya desde lo individual, sino como necesidad y desafío de pensar y pensarnos con otros. Entendemos que estos redireccionamientos las más de las veces van a depender de las construcciones que generemos en ese sentido; por ello es que nos encaminamos en dirección de intentar generar un colectivo en tanto Red en la que poner en tensión nuestras prácticas y sustentos desde la problematización e interpelación en la que es necesaria una universidad que se piense a sí misma y que reflexione sobre sí misma; una universidad que sea espacio de debate sobre el rol que debe cumplir en el actual contexto socio-histórico.

Bibliografía

- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiante universitario: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14.
- Carballeda, A. (2017). *¿Qué nos hace ser trabajadores sociales? ¿Por qué el Trabajo Social?* Ficha de Cátedra Trabajo Social 1. Facultad de Trabajo Social, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cavalleri, M. S. (2008). *Repensando el concepto de problemas sociales. La noción de situaciones problemáticas*. En R. Castronovo y M. S. Cavalleri (coords.), *Compartiendo notas: el Trabajo Social en la contemporaneidad*. Remedios de Escalada: UNLA.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París: Anthropos/Económica.
- Del Cueto, C. y Luzzi, M. (2012). *Miradas sobre una sociedad fragmentada. Transformaciones de la estructura social argentina (1983-2008)*. En M. Luzzi, *Problemas socioeconómicos de la Argentina contemporánea, 1976-2010*. Los polvorines: Ediciones UNGS/IEC.
- Di Virgilio, M. M. y Rodríguez, M. C. (2016). *De políticas públicas, escalas y territorios: la ciudad como objeto de intervención*. En C. Rodríguez, *Territorio, políticas habitacionales y transformaciones urbanas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Ezcurra, A. M. (2007). *Cuadernos de Pedagogía Universitaria N° 2. Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Los polvorines: Ediciones UNGS/IEC.
- (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los polvorines: Ediciones UNGS/IEC.
- (2016). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los polvorines: Ediciones UNGS/IEC.
- Fuentes, M. P. (2008). La cuestión metodológica como cuestión esencialmente política. *Revista Escenarios*, 13(8).
- González, A. R. (2011). *Nuevas percepciones del territorio, Espacio social y el Tiempo. Un estudio desde los conceptos tradicionales (o clásicos) hasta su concepción en el siglo XXI*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. 10, 11 y 12 de noviembre de 2011.
- Grassi, E. (1995). La implicancia de la investigación social en la práctica del Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 9.
- Grimson, A. (2018). *El derecho al conocimiento y el aniversario de la reforma*. En A 100 años de la Reforma Universitaria. Conferencias en la Universidad Nacional de Hurlingham. Villa Tesei: UnaHur.
- Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 24(43), (7 a 16).
- Mattioni, M. (2017). Nuevas universidades del conurbano bonaerense. Tensiones y encuentros a en la educación universitaria a la luz de las nociones de inclusión y accesibilidad. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 7(13-14), 22-28.
- Mattioni, M. y Fink, T. (2018). Procesos de reflexión colectiva en Trabajo Social: la experiencia de la Red de docentes universitarios de primeros años de la formación profesional. *Revista de Trabajo Social Territorios*. 2, 103-107.
- Palma, D. (1984). *La promoción social de los sectores populares*. Buenos Aires: Humanitas/CELATS.
- Parra, G. (1998). *En el camino de la investigación cualitativa: Reflexiones sobre Reconstrucción Histórica, Historia Oral y Trabajo Social*. En XVI Congreso Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: Ediciones UNGS/IEC.
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Sierra, N. (2016). Presencia constante. *Revista de Políticas Sociales*, 3(4), 37-42.
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 2(1). Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad. Córdoba: Ediciones de la UNRC.
- Vilas, M. J., Moreno, A., Torres, C. y Yacobbazo, S. (2018). *Reflexiones en torno a las Prácticas Profesionales en Trabajo social. Universidad Nacional de Lanús, Argentina*. En V. Verbauwede, R. Zabinski y L. Del Prado (comps.), *Formación en Trabajo social. Miradas y reflexiones sobre el proceso de enseñanza*. Entre Ríos: Editorial Fundación La Hendija.
- Villeta, V. (2007). Demandas sociohistóricas y función política del Trabajo Social en el proceso de institucionalización. En G. Parra (comp.), *Aproximaciones a la intervención profesional en los orígenes del Trabajo Social argentino. Colección Cuadernos de Trabajo*, 23.
- Weber Suardiaz, C. (2010). La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social. *Revista Escenarios*, 10(15), 71-76.