

Prácticas preprofesionales y virtualización de la formación universitaria. La continuidad pedagógica en tiempos de COVID19

Ángeles Commisso¹

Rosario Diaz²

Mariana Cataldi³

Miriam Campos⁴

Fecha de recepción: 20/09/2021

Fecha de aprobación: 26/10/2021

Resumen:

El artículo se propone analizar la continuidad pedagógica en Trabajo Social a partir de la pandemia de COVID19, principalmente en las materias que tienen como eje el desarrollo de prácticas preprofesionales. Se caracteriza el proceso en UNPAZ, las modificaciones curriculares, los estudiantes, los docentes, el vínculo entre ambos, formulando preguntas e interpelaciones que tensionan la formación universitaria virtualizada.

Palabras clave:

TRABAJO SOCIAL - PRÁCTICAS PREPROFESIONALES - VIRTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA - CONTINUIDAD PEDAGÓGICA - PANDEMIA DE COVID19

Abstract:

The article proposes to analyze the pedagogical continuity in Social Work from the COVID19 pandemic, mainly in the subjects that have as their axis the development of pre-professional practices. The process in UNPAZ is characterized, the curricular modifications, the students, the professors, the link between both, formulating questions and interpellations that stress the virtualized university education.

Keywords:

SOCIAL WORK – PRE PROFESSIONAL PRACTICES – VIRTUALIZATION OF UNIVERSITY EDUCATION – PEDAGOGICAL CONTINUITY – COVID19 PANDEMIC

Introducción

El presente artículo se propone analizar la virtualización de la enseñanza universitaria en la carrera de Trabajo Social, principalmente en las materias que tienen como eje el desarrollo de prácticas preprofesionales. Para ello tomamos el caso de la materia Práctica de Trabajo Social II, de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ).

A lo largo del trabajo, se caracteriza brevemente la institución académica, enmarcada en el proceso de creación de las universidades del conurbano bonaerense, desarrollando

¹ Docente adjunta e investigadora, UNPAZ. Correo electrónico: angelescommisso@yahoo.com.ar

² Docente JTP, UNPAZ. Correo electrónico: diazrosario@yahoo.com

³ Docente JTP e investigadora UNPAZ/UBA. Correo electrónico: marianacataldi@hotmail.com

⁴ Docente adjunta e investigadora, UNPAZ/UNLU. Correo electrónico: camposmiriam1@gmail.com

puntualmente los objetivos, contenidos y modalidad pedagógica de la materia hasta la llegada de la pandemia de COVID-19.

Posteriormente, se describe el proceso de continuidad pedagógica virtualizada a partir de las medidas de aislamiento, social, preventivo y obligatorio (ASPO), con las particularidades que asume en UNPAZ y las estrategias pedagógicas que se fueron desarrollando desde la materia.

Luego se caracteriza a los estudiantes, a través de estudios realizados previamente, a los que se suman encuestas realizadas durante los dos ciclos lectivos atravesados por la enseñanza virtual. A partir de allí, se plantean situaciones vivenciadas y analizadas por el equipo docente y las modalidades y complejidades que asume el vínculo entre éste y el grupo de estudiantes.

Finalmente, se proponen algunos ejes de análisis, interpelaciones e interrogantes que tensionan las posibilidades de continuar la enseñanza virtualizada del Trabajo Social.

1-Trabajo social y docencia universitaria. El proceso de enseñanza aprendizaje de prácticas preprofesionales en las universidades del conurbano bonaerense

En el período 2004-2015, y luego de una crisis socioeconómica profunda de la Argentina, nuevas orientaciones en la política educativa dieron marco a la creación de dieciséis universidades nacionales (Marquina y Chiroleu, 2015). Estas universidades fueron creadas dentro de un Paradigma de Derechos, que aparece en la escena política como una posibilidad de disminuir la exclusión social, obligando a los Estados a garantizar las condiciones para el cumplimiento de esos derechos (Pautassi, 2010), con un desafío para intervenir en el desarrollo territorial y la articulación con actores comunitarios.

Cuatro de esas nuevas universidades se crearon en el Gran Buenos Aires, a partir del año 2009: Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional Arturo Jauretche, y Universidad Nacional de José C. Paz

En el Gran Buenos Aires, en términos de completud del nivel universitario, solo el 5,3% de la población mayor de 20 años culminó el nivel universitario en el 2010, en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) este porcentaje alcanzó al 20,6% de su población hacia el mismo año (Otero, Corica y Merbilhaa:2018). En este sentido, una ampliación universitaria podría significar una equiparación de oportunidades estrechando la desigualdad.

José C. Paz, uno de los 135 municipios de la Provincia de Buenos Aires, donde fue creada la Universidad Nacional de José Paz, contaba en 2010 con 265.981 habitantes que representaba el 1.7% de la población de la Provincia, con una densidad de 4604.2 hab./km², con un analfabetismo que alcanzó al 2.3% de los habitantes; sólo un 9.3% alcanzó los estudios terciarios o universitarios, un 48.5% la educación secundaria y un 93.5% los estudios primarios⁵.

Una de las carreras que se organizó para ser dictada en esta universidad, desde sus inicios, fue la Licenciatura en Trabajo Social. Desde 2014, el equipo que presenta las siguientes reflexiones, participa en la materia anual y troncal Práctica de Trabajo Social II, que corresponde según el plan de estudios al segundo año de la carrera.

⁵ Recuperado de <https://www.estadistica.ec.gba.gov.ar>

Esta asignatura tiene la particularidad de ser la primera materia anual que implica simultáneamente la incorporación conceptual y práctica preprofesional en una organización institucional, para lo cual se divide a lxs estudiantes en diferentes grupos por institución.

La cursada se organiza en tres espacios complementarios: un espacio áulico de taller semanal, espacios de prácticas preprofesionales de cuatros horas semanales en espacios socio ocupacionales del Trabajo Social, y dos horas semanales de covisión grupal sobre los procesos de práctica con el acompañamiento de una docente.

El taller es un espacio de conceptualización, vivencia y reflexión. Se busca conjugar la apropiación de aportes teóricos, las sucesivas aproximaciones a la realidad realizadas en las prácticas y la deconstrucción de prenociones. Se fomenta construir una mirada crítica sobre la realidad, para desnaturalizar paulatinamente el mundo de la pseudoconcreción (Kosik, 1967), como forma de conocimiento.

Las prácticas preprofesionales constituyen el desafío de articular lo aprendido en el aula, con el conocimiento situacional que se va elaborando, y las problematizaciones e interpelaciones propias de los procesos de intervención preprofesional.

En la covisión se reflexiona sobre los momentos e instancias que van teniendo lugar a lo largo del año: la conformación como grupo, los facilitadores y obstaculizadores de la tarea, los aspectos aptitudinales y actitudinales, la utilización de los elementos tácticos operativos pertinentes, la dimensión ético política.

Se deduce de todo esto, la importancia y responsabilidad que le compete a lxs docentes, tanto en lo que respecta al cuidado necesario de las personas (estudiantes, y otrxs actorxs institucionales involucradxs en las prácticas), como al seguimiento y acompañamiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los espacios de la materia implican tener en cuenta, además de lo expuesto, las características de las instituciones donde se desarrollan las prácticas, cada estudiante y grupos de estudiantes, como así también aspectos contextuales que atraviesan las prácticas.

Con respecto a las instituciones, durante los últimos años, el vaciamiento de todo tipo de recursos (económicos y humanos) motivó: cambio de referentes, de directorxs, cierre de algunas instituciones, licenciamiento de personal, lo que impulsó el redireccionamiento de las planificaciones realizadas o incluso el cambio de centros de prácticas.

Otro aspecto en el que se trabaja arduamente es la complementariedad y no superposición de los roles de docente de campo y referentes institucionales. Ese trabajo articulado es central en el proceso de enseñanza aprendizaje, implicando un contacto fluido entre ambas partes, en la tarea de acompañamiento educativo y covisión por parte de lxs docentes de campo, y de apertura a la observación y participación en sus procesos de intervención por parte de lxs referentes institucionales, quienes también aportan la información sobre la temática específica abordada por la institución. Para profundizar esta tarea se busca realizar encuentros anuales del equipo con lxs referentes para evaluar el trabajo, profundizar el diálogo y brindar capacitación sobre temas de interés.

Con respecto a lxs estudiantes, se requiere que lxs docentes tengan en cuenta en su planificación ciertas particularidades: que lxs estudiantes aprendan a cuestionar la realidad aparente, que la problematicen y, a su vez, pongan en tensión las concepciones hasta ahora “válidas” con que se manejaban en la cotidianidad, el abordaje de la

incertidumbre, miedo y resistencias que genera el acercamiento a los procesos de intervención reales, como así también -en algunos casos- el cambio de rol: de usuaria de políticas sociales a la conformación de un rol pre profesional.

Las consignas de evaluación grupales también generan tensiones que requieren de acompañamiento, superación de conflictos, creación de consenso. El generar espacios para que se pueda dar ese diálogo es fundamental, a fin de constituirse como grupo y acompañar ese proceso de aprender a trabajar en equipo, aceptando las diferencias y valorando los aportes singulares en pos de una producción colectiva.

2- La irrupción de la pandemia, el aislamiento social y la continuidad pedagógica desde la virtualidad

Cuando una enfermedad se expande por múltiples países y afecta a grandes grupos de población se declara una pandemia mundial. Sin embargo, la misma enfermedad se manifiesta de distintas maneras regionalmente y en su configuración intervienen múltiples dimensiones. Todos estos factores de manera combinada dan lugar a formas diferenciales de transitar este momento y generan impactos económicos, laborales, culturales y educativos diferenciales.

A partir de la declaración de la pandemia de COVID-19, se implementa el cierre de las actividades presenciales en los ámbitos educativos de todos los niveles de enseñanza en más de 190 países con el fin de combatir la propagación del virus y aminorar su impacto (CEPAL, 2020). En la región latinoamericana, la suspensión de clases fue la medida más extendida, que interrumpió las trayectorias educativas afectando principalmente a la población más vulnerable. Las estrategias de continuidad puestas en marcha, como el uso de plataformas virtuales o las clases virtuales sincrónicas, evidenciaron el acceso desigual resultante de la violenta transición (Cruzat, 2020).

Algunxs estudiantes no contaban con dispositivos tecnológicos, acceso a servicios de internet o sufrían cortes de luz recurrentes que obstaculizaban el proceso educativo. Respecto de los equipos docentes, fue necesario replanificar y adaptar los contenidos para dar respuesta a las demandas emergentes. En la comunidad educativa, se presentaron limitaciones tecnológicas y simbólicas, tanto en estudiantes como en docentes (Cruzat, 2020). El nuevo escenario impuso la utilización de plataformas virtuales, en muchos casos sin contar con formación previa para el uso de estas herramientas:

La acción pedagógica y las nuevas demandas encuentran al personal docente con una formación y una disponibilidad de recursos que tienden a ser insuficientes para los retos que supone adecuar la oferta y los formatos pedagógicos a estudiantes en entornos desfavorecidos (CEPAL, 2020: 10).

En Argentina, desde el Estado se implementaron varias acciones en la esfera educativa que apuntaban a minimizar los riesgos de la población y detener la expansión del virus. Principalmente, al igual que en la mayoría de los países, se decidió suspender la actividad presencial en todos los niveles de enseñanza.⁶ De esta manera, se propuso la utilización

⁶Resolución 108/2020 APN-ME. Recuperado de:
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

de campus virtuales y otros tipos de entornos digitales para todas las Universidades del país.

La Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), mediante Resolución 105/2020⁷, estableció como régimen de cursada la modalidad de educación a distancia, a través de un campus virtual. Se dispuso que el plantel docente establezca mecanismos para que el aula virtual asignada cuente con información suficiente para abordar los contenidos de la materia mediante herramientas tales como WhatsApp, Zoom, Google Drive, correo electrónico.

Si bien ninguno de los documentos oficiales define formalmente la continuidad pedagógica, hacen referencia al sostenimiento de las unidades curriculares pasando de la presencialidad a la educación a distancia, utilizando las diferentes alternativas mencionadas u otras similares.

Con distintos tiempos y modalidades, numerosas universidades dispusieron la “continuidad pedagógica” mediante la adecuación de la programación académica a entornos virtuales. Esta situación supuso la creación de aulas cibernéticas, el rearmado de otras que existían, aunque estaban previstas para complementar instancias presenciales, la redefinición de los canales de comunicación con los estudiantes, la adaptación de materiales pedagógicos, entre otros aspectos (Petrelli, Isacovich, Mattioni, 2020: 12).

En la UNPAZ se llevó a cabo un conjunto de acciones tendientes a brindar apoyo a los estudiantes y a los equipos docentes, como la implementación de cursos de capacitación en enseñanza mediada por tecnologías, entre otras (Cataldi, 2021). Previamente, dos años antes, se había creado el Sistema Institucional de Educación a Distancia, entendido como espacio integrado de enseñanza, aprendizaje y gestión, en ese momento incorporado a la propuesta formativa presencial.⁸ Luego, en la emergencia sanitaria, se extiende la modalidad a distancia a otras propuestas académicas, como cursos, talleres y materias de las distintas carreras y se crean más de 900 aulas en el campus virtual de la Universidad⁹ a fin de sostener las actividades.

A mediados del año 2020, se adopta la medida de instaurar una Comisión Consultiva en Situaciones de Pandemia que tiene la función de evaluar la situación de la UNPAZ en el contexto de emergencia sanitaria, informar y brindar recomendaciones al rectorado¹⁰ y luego se crea un Fondo Solidario de Emergencia Social UNPAZ/COVID-19 integrado por aportes solidarios y voluntarios destinado a proveer alimentos y productos de primera necesidad a las familias que lo necesiten.¹¹

⁷ Resolución 105/2020. Recuperado de:

<https://unpaz.edu.ar/sites/default/files/reso%20105-2020.pdf>

⁸ Resolución N°107/18. Recuperado de:

<https://unpaz.edu.ar/sites/default/files/reso%20cs%2043-18.pdf>

⁹ Resolución N° 169/2020. Recuperado de:

<https://unpaz.edu.ar/sites/default/files/reso%20169-2020.pdf>

¹⁰ Resolución CS N° 43/2020. Recuperado de:

<https://unpaz.edu.ar/sites/default/files/reso%20cs%2043-2020.pdf>

¹¹ Resolución CS N° 71/2020. Recuperado de:

<https://unpaz.edu.ar/sites/default/files/reso%20cs%2071-2020.pdf>

Para todas las carreras de grado y posgrado de la UNPAZ se implementa la modalidad de educación a distancia a través del campus virtual, única herramienta de registro de las actividades sincrónicas y asincrónicas. También se modifica el Régimen de Estudios de Grado y Posgrado en algunos artículos, implementando una evaluación integradora obligatoria, explicitando la modalidad para los exámenes finales y modificando los plazos y condiciones para la regularidad, tornándolos más flexibles.¹² Se establece que cada Departamento reprogramará la carga horaria práctica que no pueda desarrollarse bajo la modalidad a distancia.

En cuanto a las Prácticas preprofesionales de la Carrera de Trabajo Social, la imposibilidad de asistir de manera presencial a los Centros de Práctica semanalmente como se realizaba en años anteriores, requirió de la readecuación de las actividades. En el proceso de inserción, se realizaron entrevistas virtuales a diferentes actores institucionales, se trabajó en la indagación a través de fuentes secundarias y se consensuaron las actividades posibles de realizar con las referentes de cada Centro. La modalidad de implementación de las prácticas se revisó de manera permanente, dada la falta de certeza de los tiempos que duraría la suspensión de la concurrencia presencial a las Instituciones designadas a tal fin.

El pasaje abrupto de la presencialidad a la virtualidad no admitió previsiones por el carácter intempestivo del fenómeno, y trajo aparejadas nuevas problemáticas y desafíos. A partir de la recopilación bibliográfica realizada, hallamos varias referencias a los sentimientos que generó la virtualización forzada en otras instituciones educativas. La educación en estado de emergencia, “mal orientada”, puede ser una fuente de tensión, estrés y frustración y tiene efectos emocionales (Cruzat, 2020).

Según docentes de Trabajo Social de Rosario, Argentina, la realización de prácticas “sin prácticas” provocó perplejidad e incertidumbre, aumentó el estrés psíquico y físico y “*nos hizo sentir que nos quedábamos sin red ni piso de posibilidad*” (Boschetti, Fugini, Rubio, Ramirez Benitez, Villamajó y Zamarreño, 2020: 142).

La virtualización se hizo extensiva inicialmente a todas las carreras y asignaturas, aún las que requerían de la presencia física en centros de prácticas. Cruzat (2020) reconoce las limitaciones al desarrollar contenidos prácticos, que no pueden ser dictados de modo virtual y que hay materias más propicias para dicha modalidad, como las teóricas. Agrega que “*...la enseñanza personalizada, las vivencias, las experiencias y las emociones no son virtualizables de manera sencilla*” (Cruzat, 2020: 14).

3- Particularidades de lxs estudiantes de UNPAZ antes y durante la pandemia

En el año 2017, en la materia Práctica de Trabajo Social II, se realizó un estudio de tipo cuanti/cualitativo, descriptivo, aplicando una encuesta de preguntas cerradas y abiertas a 42 estudiantes. El trabajo de campo se llevó a cabo en los meses de septiembre y octubre y lxs estudiantes fueron convocadxs a participar voluntariamente en la investigación, siendo informadxs previamente sobre los alcances de esta y sus derechos, requiriendo la firma del consentimiento informado que formaliza los recaudos éticos aplicados.¹³

¹² Resolución N° 169/2020. Recuperado de:
<https://unpaz.edu.ar/sites/default/files/reso%20169-2020.pdf>

¹³ El resultado de este trabajo se presentó en el “1er congreso Nacional de Prácticas de enseñanza en la Universidad”, realizado en la Universidad Nacional de Avellaneda en el año 2017.

La muestra arroja que el 83% de lxs entrevistadxs son mujeres, lo que confirma la tendencia feminizante de la profesión (Siede, 2015). El rango etario es heterogéneo, lo cual puede deberse a la cercanía de la Universidad, ya que brinda la oportunidad de estudiar tanto a quienes acaban de terminar la escuela secundaria como a personas que hace mucho tiempo concluyeron los estudios secundarios, teniendo pendiente el proyecto de estudiar. Respecto de la edad se desprende que la mayoría se ubica en la franja etaria de los 20 a 25 años, seguido de la categoría 30 a 35 años. Su lugar de procedencia prioritario son partidos aledaños como Pilar, San Miguel, Malvinas Argentinas, y sólo el 24% de lxs entrevistadxs reside en José C. Paz, partido en que se emplaza la sede universitaria. Otra variable analizada es la situación laboral y económica, en la cual la mayoría afirma desempeñar trabajos informales, seguido por empleo formal y plan social. También se observa la combinación de plan social con empleo informal.

Del estudio surge que los grupos familiares convivientes predominantes se encuentran conformados por 4 o más integrantes, no hallándose ningún caso de estudiantes que viven solxs en una vivienda. Con relación a la cantidad de personas a su cargo, el 57% afirma tener este tipo de responsabilidad. Así mismo la investigación arroja los antecedentes educativos de la familia, con un predominio de nivel primario alcanzado en los padres, seguido del nivel secundario. Sólo el 7% refiere estudios universitarios en su madre o padre, siendo la gran mayoría primera generación de estudiantes universitarix en su familia (Campos, Commisso, Cataldi, Díaz y Nuñez, 2019).

A partir de las encuestas realizadas a través de Google Forms a estudiantes de la materia durante 2020 y 2021, se pudo observar que la caracterización descripta se mantuvo los siguientes años, con algunas modificaciones durante la pandemia. En el año 2020 se encuestaron 91 estudiantes al finalizar el primer cuatrimestre y 74 al terminar la cursada, la diferencia de formularios completados no responde al porcentaje de deserción en la materia, sino a que la participación no es obligatoria. Así mismo en el presente ciclo lectivo se administró la misma encuesta al finalizar el primer cuatrimestre, con la participación de 75 estudiantes.

En estos estudios, en relación a la situación laboral se observa un crecimiento de trabajos productivos dentro del hogar, entre los que se destacan emprendimientos de producción, ventas de alimentos, comercialización de artículos de limpieza, vestimenta y productos de belleza. Estas actividades en el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio decretado por el Gobierno Nacional¹⁴ resultan estrategias familiares de vida (Torrado, 1981/1998) o estrategias de reproducción. La muestra arroja una adaptación y esfuerzo mayor en la cursada entre quienes trabajan fuera de la casa, participando desde la vía pública y/o mientras se trasladan en transporte público, incluso algunxs cursan desde el lugar de trabajo. Esto último también sucede cuando logran conseguir trabajo y se superponen los horarios, porque de lo contrario optan por abandonar los estudios.

La variable sobre el acceso a la tecnología es indagada en profundidad, ya que es el único medio para seguir estudiando. En el primer cuatrimestre del 2020 lxs estudiantes enumeran obstáculos de la cursada virtual, tales como: *“Mi falta de tiempo y problemas personales”*, *“No tener clase presencial”*, *“Problemas con la herramienta tecnológica”*, *“Algunos compañeros tuvieron que dejar la materia por no tener internet”*, *“El no poder tener las clases presenciales”*, *“Los altibajos por esta situación, la tarea escolar de mí hija.*

¹⁴ Decreto 297/2020. Recuperado: <https://www.boletinoficial.gob.ar>

Y que a veces la señal de internet era débil”, “No asistir al centro de prácticas”, “La mala conexión a internet que en ocasiones me dejaba fuera de clase y el no tener la experiencia vivencial dentro del centro”, “Leer del celular y las fallas de conexión a la hora del zoom o videollamada”, “Falta de internet o luz, que en algunas de las clases no pude dar presente”, “Los obstáculos fueron no tener buena señal”, “Mis días de trabajo rotaban y a veces viajando me tenía que conectar y me dificultaba concentrarme”. En el mismo período del año 2021, el 53% señaló como obstáculo la conectividad, encontrando limitaciones similares a las mencionadas del año anterior, es decir, la falta de recursos para acceder a la conexión y desconocimiento de las diferentes plataformas, su uso y alcance. El teléfono celular es el dispositivo más utilizado tanto para acceder a la bibliografía como para tomar clases, presenta dificultades como la escasa capacidad de memoria, lo oneroso de los datos móviles, la mala calidad del servicio de internet, la necesidad de organizarse para compartir los dispositivos con otros miembros de la familia que también estudian. Se extraen descripciones de estudiantes que lo grafican:

Inconvenientes personales y el tema de tener un solo dispositivo para conectarse, para leer los textos más que nada ya que me quedaba en el celu para leer cuando mis hijas no se conectaban”, “La mala conexión de internet , yo tengo un celular para realizar los trabajos y entregar los parciales y con este dispositivo estudiamos cuatro y eso me obstaculizó no poder relacionarme mucho con los textos, la situación difícil que atravesamos junto con mi familia a causa del covid, fueron varias semanas sin poder leer y entender los textos.

En el inicio del ciclo lectivo 2021, a pesar de la no presencialidad, se percibe entusiasmo por estudiar y participar, pero con el paso del tiempo aparece un agotamiento por la modalidad, calificando a la cursada virtual como ‘densa’, reclamando la necesidad de ir a campo, de insertarse presencialmente en los centros de prácticas. En la encuesta realizada al finalizar el primer cuatrimestre del presente año enuncian: *“Aunque fue bastante intenso el ritmo, creo que es acorde a la formación que necesitamos. Y quizás lo virtual lo hace más cansador”, “Necesitamos hacer encuentros en grupos para poder ir al campo, por supuesto con los protocolos adecuados”.* Cabe remarcar que el cursar la materia en el hogar superpone actividades académicas y domésticas simultáneas, por lo cual la atención nunca es plena, surgen interrupciones y ruidos que irrumpen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes de la materia son mujeres, tomar clase en el ámbito doméstico implica una carga mayor, ya que se superponen el espacio público y el privado, dado que las mujeres se ven requeridas a cumplir el rol socialmente asignado de cuidadoras y responsables del trabajo doméstico no remunerado (Aguirre, 2008). Esto se ve reflejado en la expresión que surge de la encuesta del 2021: *“El estar en casa dificulta un poco más prestar atención y dedicarle tiempo a la materia”*, entre otras expresiones que dan cuenta de la triple jornada de trabajo: estudiar, realizar un trabajo remunerado, desarrollar tareas de cuidado en el hogar; actividades que con la virtualización de la enseñanza y el teletrabajo tienen lugar en un mismo tiempo y espacio.

En pandemia la cursada es atravesada por la situación sanitaria, el estado de salud-enfermedad se enuncia en cada encuentro: estar cursando la enfermedad de covid-19, tener familiares internados o recientemente fallecidos. Paralelamente, la virtualidad

permite que estudiantes que padecen el coronavirus o están cumpliendo aislamiento se conecten, aunque con una participación escasa o nula. En este contexto, lxs docentes cumplen un rol de contención, orientación y acompañamiento, adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje a la circunstancia puntual sin perder los objetivos propuestos por la materia, buscando el sostenimiento de la trayectoria educativa de lxs estudiantes en un equilibrio entre inclusión y calidad de enseñanza (Terigi, 2014).

Por otra parte, las medidas de restricción para circular generaron desgaste emocional en la población estudiantil, surgiendo en los encuentros virtuales personas que expresan angustia, llanto, dicen sentirse afectadxs emocionalmente, muy cargadxs, inestables, etc. En las dinámicas grupales de integración -adaptadas a la virtualidad- se percibió ansiedad y desánimo, oficiando lxs docentes como motivadorxs para la continuidad académica de lxs estudiantes. Este acompañamiento fue valorado al finalizar el 2020 por el 58% de las personas encuestadas como facilitador:

sólo agradecer el sostenimiento de las clases y el compromiso y contención de las docentes, no es fácil cuando estudiantes y profesoras están atravesadas por una situación individual tan delicada como el aislamiento, los miedos, problemas económicos y la incertidumbre que genera la pandemia.

En esta contextualización cabe destacarse la solidaridad entre pares para poder superar las dificultades con la tecnología. Además, al no existir otra opción, la utilización de lo virtual deja una capacidad instalada en estudiantes y docentes. No se puede negar que, para dar continuidad a lo académico en el momento que repentinamente se instala el aislamiento, la virtualidad fue una herramienta facilitadora, pero sostenerla en el tiempo sin alternativas, da la impresión de cierta idealización perdiendo de vista las limitaciones que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje, en especial en materias como prácticas (Fredianelli y Grasso, 2021).

4- Acerca de lxs docentes y el vínculo educadorxs – educandxs en la virtualidad

Para lxs docentes, el pasaje abrupto de la presencialidad a la virtualización de la enseñanza también tuvo un alto impacto tanto en la organización de la propia cotidianeidad, como en el aprendizaje del uso de herramientas tecnológicas, la readecuación del programa académico, la metodología utilizada y las propias condiciones de trabajo.

Esa realidad común para todas las materias, tuvo un plus en el caso de las prácticas pre profesionales, entendidas como un proceso en el que lxs estudiantes van atravesando cada vez mayores niveles de complejidad y autonomía, analizando los espacios socio-ocupacionales en que se insertan y los procesos de intervención que acompañan y que desarrollan junto a referentes trabajadorxs sociales.

Dado que la materia se propone que lxs estudiantes puedan producir, al finalizar la cursada, conocimiento situacional, desde la propuesta pedagógica original se favorece la construcción de un proceso de enseñanza aprendizaje en el que lxs estudiantes aprendan a intervenir críticamente, integrando saberes teórico metodológicos, en espacios socio-ocupacionales reales, mediante la puesta en práctica de elementos táctico-operativos que les permitan implementar la estrategia definida para abordar los problemas sociales de

los sujetos. Este proceso, como se mencionó anteriormente, es vivenciado por lxs estudiantes en tres instancias: talleres áulicos, centros de prácticas y espacios de covisión.

Estos aspectos entran en tensión con la continuidad pedagógica desde la virtualidad, con la imposibilidad de acceder a la vida cotidiana de las personas, con el desconocimiento directo del territorio en que se emplaza el centro de práctica asignado, surgiendo como algunos de tantos interrogantes ¿cómo aprender el Trabajo Social como profesión eminentemente interventiva sin intervenir? Si una de las características de estas materias es *“Articular reflexión teórica y trabajo de campo, crear espacios de problematización y de organización de las prácticas, promover la participación activa de los alumnos en el proceso de formación – intervención, desarrollar autonomía y capacidad crítica”* (Rébori, 2015: 23), ¿cómo lograrlo sin concurrir a los centros de práctica?

A partir de lo anterior, y de la modalidad pedagógica contemplada en la materia que supone el desarrollo de talleres y de espacios de covisión, la cercanía en el vínculo con lxs estudiantes constituye un elemento central, y la grupalidad como forma de aprendizaje y de interacción entre estudiantes atraviesa las tres instancias que componen la materia.

Recuperando los aportes de Freire (2002), *“es necesaria la radicalidad del diálogo, como sello de la relación gnoseológica y no como simple cortesía”* (Freire, 2002: 21). En el vínculo entre docentes y estudiantes esta cercanía, esta posibilidad de diálogo, se ve reducida – cuando no imposibilitada- ante la desigualdad en el acceso a medios tecnológicos y a conectividad; como así también ante las condiciones de vida que, aun cuando se cuenta con dichos medios, dificulta contar con un espacio de privacidad, alejado de su grupo conviviente, para prender la cámara y micrófono, y entablar un diálogo.

Otro aspecto que se añade a lo anterior, es la matrícula de segundo año, que cuenta con alrededor de cincuenta personas por comisión. ¿Cómo conocer a cada estudiante, como favorecer su interacción, como entablar un diálogo, entre tantas personas que sólo se comunican a través de un celular o una computadora?

...Creo que la cuestión fundamental frente a la cual los educadores y las educadoras debemos estar bastante lúcidos, así como cada vez más competentes, es que nuestros educandos¹⁵ son uno de los caminos de los que disponemos para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazo... nuestras relaciones con los educandos, a la vez que nos exigen respeto hacia ellos, nos imponen igualmente el conocimiento de las condiciones concretas de su contexto, que los afectan. Tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben... (Freire, 2002: 101).

Este conocimiento del cotidiano que el compartir el espacio áulico facilita, se logra en la virtualidad en casos aislados, ante alguna consulta o comentario puntual. En otras situaciones, el año transcurre sin conocer la voz y, a veces, el rostro, de algunxs estudiantes. Así, esta dificultad de acceder a través de sucesivas aproximaciones a la vida cotidiana de la población que concurre a los centros de prácticas, se replica en el vínculo entre docentes y estudiantes.

¹⁵ En este artículo se utiliza el lenguaje inclusivo, incorporando el genérico masculino sólo a los fines de respetar la cita original.

Siguiendo al autor, el acto de enseñar supone un compromiso con una experiencia creativa que se construye a partir de comprender y comunicarse. Esta comprensión se liga a la posibilidad de asociar los emergentes de la cotidianidad. En este punto, algunas estrategias desarrolladas implicaron el envío de artículos periodísticos y/o videos, ejercicios asincrónicos individuales y grupales, y diversos recursos didácticos que potenciarán la posibilidad de conocer y recuperar el saber, las dudas, las opiniones, para retomar en el espacio sincrónico, y no reducirlo a una clase expositiva.

Otro eje analítico propuesto por Freire (2002) son las relaciones entre contexto concreto y contexto teórico, donde nos plantea la importancia de la 'relación' como experiencia social e histórica. La relación entre educandxs y educadorxs, entre nosotrxs y el mundo, que puede ser percibido de manera ingenua, crítica, mágica. El mundo que deja de ser soporte, para ser mundo con el que nos relacionamos y en el que nos movemos, convirtiéndose ello en práctica (Freire, 2002: 124).

...La cuestión central que se nos plantea a nosotros, educadoras y educadores, en el camino de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del contexto teórico y tomando distancia de nuestra práctica, desentrañar de ella su propio saber...cómo 'tomamos distancia' de nuestra práctica y nos hacemos... curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser... (Freire, 2002: 127).

Aquí volvemos a los objetivos de la materia, a conocer espacios socio ocupacionales, a desarrollar habilidades para la elaboración de conocimiento situacional, y nos preguntamos otra vez cómo lograrlo en estas 'prácticas sin práctica', sin caer en visiones ahistóricas, en el metodologismo, en la enseñanza de 'modelos' a implementar independientemente del objeto de que se trate, del espacio en que nos insertemos.

Nuevamente, entre las estrategias pedagógicas recreadas surge la posibilidad de indagar fuentes secundarias, de conocer de otro modo, pero si

... Situamos la práctica profesional como una forma específica de praxis. Desde la misma concepción, Guerra (2005: 149) define la práctica o ejercicio profesional: 'El ejercicio profesional debe ser visto como una actividad transformadora de la realidad, que incide sobre condiciones objetivas encontradas por los sujetos asistentes sociales, pero que estos las modifican buscando crear las posibilidades de alcanzar sus fines'. Es pues una actividad práctica que tiene por resultado una transformación de la realidad –en el sentido deseado o no- y que es mediada por la conciencia del sujeto –en sus distintos grados de penetración. La práctica profesional adquiere sus cualidades específicas en relación a las condiciones socio - históricas que la fundamentan y sobre las cuales interviene... (De Martino y Espasandín, 2013: 25 y 26).

Contenidos centrales de la materia como 'totalidad', 'problematización' y 'mediaciones', quedan acotados en sus posibilidades de aprendizaje en este contexto de virtualización de la enseñanza, donde el trinomio categorial singular, universal, particular se pueden comenzar a conocer las leyes históricas tendenciales (universalidad), pero no se tiene acceso a los problemas individuales / familiares y demandas institucionales más allá del relato telemático de la referente (Pontes, 2003). De esta manera surge un nuevo

interrogante: ¿Cómo reconstruir en estas condiciones un campo de mediaciones que dé cuenta del movimiento dialéctico de la realidad?

En tal sentido, nos preguntamos y repreguntamos hasta dónde se puede acotar el programa de la materia, hasta dónde se puede readecuar y buscar el logro de objetivos mínimos, sin resignar la perspectiva histórico-crítica asumida, sin bajar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

A ello se añaden las modificaciones en las condiciones de trabajo, *“reconfiguradas frente a la dilución de las fronteras entre trabajo y hogar; lo que significó la superposición de tareas docentes y de cuidado de personas a cargo y de las condiciones sociosanitarias y materiales de vida del hogar”* (Gluz, Ochoa, Cáceres, Martínez, Sisti: 2021: 28).

A las tensiones entre género y trabajo, se agregan las dificultades para acceder a un aumento salarial, la utilización de elementos propios para desarrollar el trabajo - principalmente computadora y acceso a internet, energía eléctrica, telefonía celular-, y la lucha por un bono en concepto de conectividad.

Estos cambios en las condiciones de trabajo implican fundamentalmente la extensión de la jornada de trabajo y la imprecisión de sus límites. Carlino (2020) menciona entre la multiplicidad de tareas que se complejizan el aprendizaje de nuevas tecnologías, la readecuación de la cursada y las comunicaciones con equipos y autoridades por otros canales, la elaboración de nuevos materiales escritos que orienten a lxs estudiantes y faciliten el aprendizaje, la comunicación por correo o whatsapp para compensar la imposibilidad de encuentro físico, la recepción de consultas fuera del horario laboral, la comunicación con estudiantes que interrumpen la cursada y/o la atención de sus situaciones personales en algunos casos (Carlino, 2020: 90).

5- Tensiones entre continuidad pedagógica virtualizada y procesos de formación de prácticas pre profesionales

El desarrollo realizado nos conduce a algunas conclusiones preliminares y a múltiples interrogantes y líneas de análisis para seguir problematizando.

Uno de los temas que comenzaron a debatirse en ámbitos académicos desde el inicio de las medidas de aislamiento, es el referente a las **desigualdades**. En realidad, lo que se produjo con la pandemia fue la visibilización de una desigualdad preexistente, inherente al sistema capitalista, con varias aristas a profundizar: el atravesamiento de la desigualdad en las distintas dimensiones de la vida humana, la persistencia de las desigualdades vinculadas a la pertenencia de clase, y aquellas desigualdades que parecían superadas y adquieren centralidad (Asussa y Kessler, 2020). En este último punto, los autores mencionan las desigualdades en términos de conectividad o brecha digital, que pese a algunas iniciativas desarrolladas a nivel gubernamental *“...no desactiva qué nuevos procesos de segmentación se sigan acumulando encastrados sobre las fuertes estructuras de desigualdad educativa que atraviesa nuestro sistema...”* (Asussa y Kessler, 2020: 104).

Recuperando los datos mencionados precedentemente, que caracterizan el territorio, lxs estudiantes, la educación formal en el distrito, concluimos que nuestra población se vio profundamente afectada y limitada en sus posibilidades reales de conectividad para sostener la cursada. A sus condiciones concretas de existencia, como personas que pertenecen a la clase que vive del trabajo (Antunes, 2000), se sumaron el desempleo, la flexibilización laboral, las dificultades en el acceso a medios tecnológicos y a conectividad.

Cardinaux (2020) plantea que

Si bien en un primer tramo del ASPO la relación entre educación e igualdad quedó solapada por otras cuestiones que parecían más urgentes como el acceso a la salud, en una segunda etapa ya se avizora una fuerte discusión en torno a cómo frenar o contrarrestar la desigualdad generada o profundizada por un acceso a la educación restringido y hasta nulo para vastos sectores de la población... (Cardinaux, 2020: 303).

Las respuestas a esta cuestión fueron tardías y parciales, generándose para lxs docentes la disyuntiva entre exigir participación para sostener la calidad de la enseñanza, o eximir de obligaciones académicas históricas como asistencia y entrega de trabajos en pos de comprender la coyuntura. Las indicaciones institucionales también fueron ambiguas, siendo flexibles en la norma escrita, y solicitando a la vez la búsqueda de un acuerdo o 'contrato' con lxs estudiantes para sostener la regularidad sin restringir la calidad.

Otro eje de análisis lo constituye la **tensión entre excepcionalidad de la virtualidad y prolongación del ASPO y la no presencialidad** en ámbitos educativos. Al inicio de la pandemia fue casi unánime la adhesión a interrumpir las clases presenciales, a priorizar el cuidado de la salud, a prorrogar actividades académicas por un tiempo, pero actualmente nos encontramos finalizando el segundo año de cursada virtual sin la certeza de una fecha estimada de retorno a la presencialidad.

Un estudio realizado en UNPAZ se interroga acerca de qué es posible enseñar con estos formatos y condiciones concretas, mencionando entre lxs docentes referencias al cansancio por la multitarea y dudas pedagógicas, y entre estudiantes reclamos y demandas por materiales educativos como así también por otras instancias para el intercambio (Petrelli, Isacovich, Mattioni, 2020).

En este sentido, nos preguntamos por la formación de estudiantes que realizaron dos de los cinco años previstos en el plan de estudios (independientemente de las trayectorias reales de cada estudiante), con modalidad virtual.

Sin negar lo imprevisible de una pandemia y lo excepcional de medidas de este tipo, nos preocupa que haya dejado de ser excepcional para prolongarse aún sin fecha de caducidad.

También resulta alarmante que no haya espacios para debatir estos temas y que el tratamiento de la continuidad pedagógica se limite a la adhesión acrítica de la virtualización, sin proyectos que posibiliten el retorno gradual y cuidado. Lejos de proponer el incumplimiento de las normas, se trata de preservar y potenciar la mirada crítica y problematizadora (que intentamos enseñar a lxs estudiantes) como docentes comprometidxs con nuestra tarea.

Pese a las complejidades que conlleva el regreso a espacios cerrados de una población de estudiantes, docentes y no docentes numerosa, creemos que podrían haberse planificado medidas intermedias entre la presencialidad total y la no presencialidad, que significaran la superación parcial de algunas de las dificultades que se acentúan cada vez más.

Otro eje se vincula a la **profesión del Trabajo Social y sus procesos de formación**. Brugardt, Cimarosti, Moleda (2019) al analizar los procesos formativos en la profesión, identifican grandes diferencias entre los planes de estudios de las distintas unidades académicas.

(...) En la provincia de Buenos Aires la formación universitaria del Trabajo Social presenta las mismas tendencias heterogéneas mencionadas en apartados anteriores, tanto en el plano del pluralismo teórico-metodológico como en las lógicas institucionales en donde se desarrolla la formación disciplinar de grado. Asimismo y a diferencia de lo que sucede en los institutos superiores de la provincia de Buenos Aires donde existe un único plan de estudios, en el ámbito universitario existen tantos planes como ofertas educativas, cuestión que se apoya principalmente en los principios de la Reforma Universitaria de 1918 (autonomía, co-gobernabilidad, libertad de cátedra, entre otros) (...) es importante resaltar que en los últimos años se han creado carreras universitarias o reformados planes de estudios con la inclusión de títulos intermedios (...) (Brugardt, Cimarosti y Moledda, 2019: 18).

En relación a estos títulos intermedios, señalan la impronta tecnicista de esos planes de estudio, priorizando los aspectos instrumentales de la profesión, remarcando la imposibilidad de matriculación y, consecuentemente, de ejercicio profesional.

Nos resulta preocupante que a estos debates pendientes y problemas históricos en la formación, se suma la persistencia de cursadas virtualizadas. La misma publicación alude (fuera del contexto de pandemia) a la educación virtual o a distancia, como forma propuesta por algunos establecimientos educativos, y resistida desde los colegios profesionales por carecer de legitimidad.

Finalmente, queremos hacer referencia a la **particularidad de las prácticas pre profesionales en los procesos formativos**. En este punto, también las autoras aluden a la heterogeneidad de propuestas, que van desde los denominados 'niveles de intervención' (comunidad, grupo, familia, entre otras nominaciones), hasta el desarrollo de prácticas integradas que sostiene el trabajo continuo en un mismo espacio a lo largo de varios años. En nuestro caso, el plan de estudios vigente se ubica en el primer grupo, condensando una mixtura de 'niveles de intervención' y 'momentos del proceso metodológico', proponiendo un único encuentro de acercamiento institucional durante el primer año, la elaboración de 'diagnóstico' en el segundo (redefinido en nuestro programa académico como 'conocimiento situacional'), planificación comunitaria o territorial en tercer año, intervención grupal en cuarto, e intervención individual / familiar en quinto.

A partir de ello, y al no contar con una práctica integrada que permita continuidad en un mismo territorio y espacio socio ocupacional, nos preguntamos qué pasará con aquellos contenidos que ya no se articularán a los procesos de intervención pre profesional reales y que sólo fueron vistos a través de lecturas e intercambios virtuales. Pese a los esfuerzos de estudiantes y docentes, a la creatividad de los recursos pedagógicos y a la recuperación de fuentes secundarias, no existen las 'prácticas sin práctica', máxime teniendo en cuenta que el año de formación que nos atraviesa (segundo) no permite como en años superiores el desarrollo de intervenciones autónomas como la coordinación virtual de un grupo o una entrevista telemática.

La práctica preprofesional de segundo año, primer año real de prácticas, supone la observación y acompañamiento de una referente de Trabajo Social en sus procesos de intervención, incorporándose a un espacio socio ocupacional concreto, logrando a través

del tiempo mayor autonomía, finalizando el año con la elaboración de conocimiento situacional.

En este sentido, las discusiones actuales sobre la continuidad de los procesos formativos con diferentes modalidades, novedosas o combinadas entre 'lo viejo y lo nuevo', tales como la bimodalidad, la presencialidad cuidada, la implementación de aulas híbridas, nos interpela y pone en tensión lo posible y lo deseable, con el atravesamiento de los distintos ejes de análisis desarrollados para la materia.

Estos y otros temas nos atraviesan durante estos casi dos años, con más interrogantes que certezas, con el deseo y la convicción de que es necesario retomar algo de la presencialidad, de modo cuidado y con las condiciones adecuadas; y que Trabajo Social requiere del espacio áulico y de la salida al territorio, con acciones concretas en cada centro de prácticas, de acuerdo a sus características y posibilidades, readecuándonos a la situación actual, pero desarrollando 'prácticas con prácticas'.

Bibliografía

- AGUIRRE, R. (2008): *"El futuro del cuidado en Futuro de las familias y desafío para las políticas"*. Presentado en la reunión de especialistas en CEPAL, Santiago de Chile. Recuperado: <https://www.cepal.org>
- ANTUNES, R. (2000): *"La centralidad del trabajo hoy"*. En Papeles de Población, vol. 6, núm. 25, julio-septiembre, 2000 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202505>.
- ASUSSA, G. y KESSLER, G., 2020: *"Reactivación de desigualdades y vulneración de derechos en tiempos de pandemia"*. En BOHOSLAVSKY, J.P. (2020): *"Covid y derechos humanos. La pandemia de la desigualdad"*. Editorial Biblos.
- BOSCHETTI, S., FUGINI, M., RUBIO, R., RAMIREZ BENITES, N., VILAMAJÓ, A. y ZAMARREÑO, F. (2020): *"Tensiones y desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Práctica Profesional del Trabajo Social en contexto de la pandemia por Covid-19"*. Recuperado de: <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/20030>
- BURGARDT, C., CIMAROSTI, M. y MOLEDDA, M. (2019): *"La formación profesional del Trabajo Social en la Provincia de Buenos Aires. Algunos elementos para su caracterización"*. CATSPBA. Colección digital. Documentos para el ejercicio profesional del Trabajador Social.
- CAMPOS M., COMMISSO M., CATALDI M., DÍAZ R., NUÑEZ M. (2019): *"Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en las Prácticas Pre-Profesionales de trabajo social. Experiencia en la UNPAZ"*. Revista Debate Público Nº18 noviembre 2019. ISSN 1853-6654 <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/6852-2/>
- CARDINAUX, N. (2020): *"El derecho a la educación atravesado por COVID19"*. En BOHOSLAVSKY, J.P. (2020): *"Covid y derechos humanos. La pandemia de la desigualdad"*. Editorial Biblos.
- CARLINO, P. (2020): *"Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia"*. En BELTRAMINO, L.: *"Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19"*. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://www.academica.org/paula.carlino/271.pdf>
- CATALDI, M. (2021): *"Ni heroínas ni salvadoras: trabajadoras. Reflexiones sobre la profesión de Trabajo Social en contexto de pandemia en el espacio de supervisión de la UNPAZ"*. Rev. Plaza Pública. Año 14-Nº25 (43-55). Recuperado de:

- <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/plaza-publica/article/view/1146/978>
- CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020): *“La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19”*. CEPAL-UNESCO. Recuperado de:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- CRUZAT E. (2020): *“El rol del docente ante la clase virtual”*. Ensayo temático Práctica Familiar Rural. Vol.5. N°3. Recuperado de:
<https://www.practicafamiliarrural.org/index.php/pfr/article/view/176/236>
- DE MARTINO, M. y ESPASANDIN, C. (2013): *“Notas teóricas sobre prácticas profesionales”*. En Revista Plaza Pública, Año 6 - N° 9, Julio de 2013.
- FREDIANELLI, G., GRASSO, M. (2021): *“El proceso de enseñanza aprendizaje universitaria en contexto de pandemia”*. En Revista de Trabajo Social Conciencia Social: Narrativas del cuidado en escenarios turbulentos. Vol. 4 Núm. 8. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado:
<https://revistas.unc.edu.ar>
- FREIRE, P. (2002): *“Cartas a quien pretende enseñar”*. Siglo XXI Editores.
- GLUZ, N., OCHOA, M., CÁCERES, V., MARTÍNEZ DEL SEL, V., SISTI, P. (2021): *“Continuidad pedagógica en Pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad”*. En Revista Iberoamericana de Educación [(2021), vol. 86 núm. 1, pp. 27-42] - OEI <https://doi.org/10.35362/rie8614440> - ISSN: 1022-6508 / ISSN: 1681-5653. Recuperado de:
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/138147/CONICET_Digital_Nro.c822720a-dc9b-4ca0-9b30-aa7bab99951d_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- KOSIK, K. (1967): *“Dialéctica de lo concreto”*. Editorial Grijalbo.
- 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, (43), 7-16. Recuperado de:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100003&lng=es&tlng=es.
- OTERO, A., CORICA, A. y MERBILHAA, J. (2018): *“Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto”*. Archivos de Ciencias de la Educación, 12 (14), e052. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de:
<https://doi.org/10.24215/23468866e052>.
- PAUTASSI, L. (2010): *“El enfoque de derechos y la inclusión social. Una oportunidad para las políticas públicas”*. En PAUTASSI, L. (organizadora): *“Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina”*, 27-66. Buenos Aires, Biblos.
- PETRELLI, L.; ISACOVICH, P. y MATTIONI, M. (2020): *“Estudiar y trabajar en la universidad en contextos de aislamiento social, preventivo y obligatorio”*. En Varios Autores: *“Desigualdades en el marco de la pandemia. Reflexiones y desafíos”*. UNPAZ, Instituto de Estudios Sociales en Contexto de Desigualdades.
- PONTES, N. (2003): *“Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social”*. En BORGIANNI, E.; GUERRA, Y. y MONTAÑO, C. (orgs.): *“Servicio Social Crítico: hacia la construcción del nuevo proyecto ético – político profesional”*. Cortez Editora.

- REBORI, L. (2015): *“Componentes del Seminario Permanente sobre Procesos de Intervención I. Modalidad internivel en el primer tramo de la trayectoria formativa en la FCH-UNICEN”*. En Revista Plaza Pública Número Especial, diciembre 2015.
- SIEDE, M. (2015): *“Las condiciones de empleo de los Trabajadores sociales en la Provincia de Buenos Aires en Trabajo Social y el mundo del trabajo: reivindicaciones laborales y condiciones de la intervención”*. Colegio de Trabajo Social de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.
- TERIGI, F. (2014): *“Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”*. En Marcheval, Blanco, Hernandez (2014): *“Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica”*. Fundación Mapfre. Madrid, España.
- TORRADO, S. (1981): *“Sobre los conceptos de “estrategias familiares de vida” y “procesos de reproducción de la fuerza de trabajo”: notas teórico-metodológicas”*. Trabajo presentado al Taller sobre Estrategias de Supervivencia, organizado por el Programa PISPAL, en el Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR), Buenos Aires. Recuperado de: <https://estudiosdemo graficosyurbanos.colmex.mx>
- TORRADO, S. (1998): *“Familia y diferenciación social: Cuestiones de Método”*. Editorial Eudeba, Buenos Aires.