

Procesos de indagación territorial en primer año: fortalezas y nuevos desafíos¹

Territorial research processes in the first year: strengths and new challenges

Sabrina Bermúdez, Natalia González y Lucas Herrera

Fecha de presentación: 05/06/20

Fecha de aceptación: 23/06/20

Resumen

Durante su historia, la Universidad Pública ha sido objeto de disputa entre sectores que reclaman por un mayor reconocimiento social como motor de una sociedad más justa e inclusiva y otros que la deslegitiman por considerar que debe ligar su organización y funcionamiento a la lógica del mercado. En este marco, nos proponemos reflexionar sobre las fortalezas y desafíos de una propuesta de indagación territorial, en vinculación con investigación y extensión, en una asignatura de primer año de la Licenciatura en Trabajo Social de la FCS-Universidad Nacional de Córdoba.

Los vínculos entre territorio y prácticas formativas en Trabajo Social son constitutivos del proceso de enseñanza y aprendizaje durante la carrera, con relevancia singular durante el primer año. Allí se transita y tramita ese primer encuentro con la cultura del campo universitario y disciplinar, con compañeras/os, docentes y con la institución. Pero, es también el primer encuentro con las prácticas formativas en territorio que demanda una particular manera de apropiarse de sus códigos, lógicas, lenguajes y procesos de construcción del

Abstract

Throughout its history, the Public University has been the object of dispute between sectors that claim greater social recognition as the driving force behind a fairer and more inclusive society and others that delegitimize it because they believe it should link its organization and functioning to the logic of the market. Within this framework, we propose to reflect on the strengths and challenges of a proposal for territorial research, in connection with research and extension, in a first-year course of the Degree in Social Work of the FCS-University of Córdoba.

The links between territory and training practices in Social Work are constitutive of the teaching and learning process during the career, with particular relevance during the first year. It is there that this first encounter with the culture of the university field and discipline, with colleagues, teachers and with the institution, takes place. But it is also the first encounter with training practices in a territory that demands a particular way of appropriating its codes, logics, languages and processes of building knowledge in the social sphere. It is in the territory where it is possible to weave a network of trajectories and knowledge between the teaching team,

¹ Este trabajo retoma algunos de los planteos de Bermúdez, Bertotto, Fredianelli, González, Grasso, Herrera y Nin (2019): Desafíos para la docencia en el primer nivel de la Carrera de Trabajo Social, en el marco de una Universidad Pública embestida. Ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, agosto, Salta.

conocimiento en lo social. Es en el territorio donde es posible tejer una red de trayectorias y saberes entre equipo docente, estudiantes y vecinas/os, configurando nodos interconectados e interdependientes entre formación, extensión e investigación.

students and neighbors, configuring interconnected and interdependent nodes between training, extension and research.

Palabras clave

Trayectoria universitaria, ingreso y permanencia, estrategias educativas, prácticas de indagación y territorio.

Keywords

University trajectory, entrance and permanence, educational strategies, research practices and territory.

Narrativas en la historia de la Universidad

La Universidad ha ocupado diferentes lugares y jugado diversos roles en la sociedad y en la construcción del conocimiento y se ha visto impactada por los cambios y luchas de poder en cada momento histórico. Es así que en la actualidad, la educación superior llega a ser considerada un bien público, social y un Derecho Humano que:

“[...] contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación, que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación de conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades” (Declaración de Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008, 3).

En este sentido, la Universidad se ha convertido en un espacio formativo en interlocución con el Estado y las demandas de la sociedad civil, al mismo tiempo, que un reservorio de experiencias que conforman la "vida universitaria" con efectos en la cultura y en la cultura política en particular (Carli, 2012).

Entender que la Universidad es una construcción histórico-social implica desarrollar su historia del presente, para identificar las huellas que transformaron a la Universidad Pública como derecho. Al decir de Castel (en Peralta, 2020) “el presente no es únicamente lo contemporáneo, estas cuestiones están cargadas de historia, son el producto de una serie de transformaciones que tienen su propia inteligibilidad. Así pues, comprender lo que acontece hoy es hacer la historia del presente” (p. 2).

En América Latina, la Universidad fue una institución transferida por la iglesia y la corona (Krotsch, 2014), que durante la colonia tuvo una tendencia de raigambre teológico y una existencia precaria y escasamente valorada. Luego de las luchas independentistas y organizado el

Estado nación bajo un incipiente modelo de desarrollo capitalista, se comienzan a requerir cuadros para la burocracia local y profesiones liberales. Sin embargo, la Universidad del siglo XIX muestra en su respuesta cierto desequilibrio entre formación profesional y producción de conocimiento.

A principios del siglo XX, desempeña un papel importante en la construcción de la moderna ciudadanía política y en la articulación con demandas ciudadanas, pero no logra modificar la situación estructural y concretar la instalación de una universidad científica, vinculada con el medio social, fundamento teórico de las pretensiones de autonomía de los reformistas (Krotsch, 2014). No obstante, la gesta estudiantil de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba, que irradia en toda América Latina, se constituye en un hito significativo que permitió imaginar la Universidad como derecho y, al mismo tiempo, dejó plasmada sus tres grandes funciones: Docencia, Extensión e Investigación.

La década de los '50 y '60 resulta un periodo complejo, confuso y dinámico que combina desarrollo con modernización y radicalización política. Diversos autores (Krotsch, 2014; Carli, 2012), afirman que la Universidad latinoamericana de este período fue profesionista, politizada y, en el caso de Argentina, partidizada, siguiendo con una tradición plebeya originada en la adición gratuidad e ingreso irrestricto.

En este sentido, Krotsch (2014) sostiene que la Universidad latinoamericana a partir de mediados del siglo pasado, comienza a alejarse del modelo de universidad de élites, observándose bajo índice de jóvenes de 18 a 25 años, feminización de la matrícula, diversificación del número de instituciones y emergencia del sector privado, desarrollo de la profesión académica, fortalecimiento de la investigación e intentos de reforma para implementar un modelo tipo Universidad de EEUU (con ciclo bachiller). El desarrollo industrial de los países de mayor tamaño de la región dio lugar a una creciente urbanización y surgimiento de sectores medios para los cuales la Universidad resultaba un instrumento de movilidad social, un medio para acceder a la nueva ciudadanía, así como a las novedosas formas y movimiento cultural de masas.

En los '70, la institución ingresa en un periodo de intenso activismo estudiantil con reclamos corporativos y/o políticos, sufriendo las consecuencias de las distintas dictaduras cívico-militares que se llevaron adelante en la región. Mientras que en los '80, comienza un proceso de heterogeneización del sujeto estudiante universitario asociada a la multiplicación de instituciones en el ámbito público y privado, con diversificación del sector social de origen ante la incorporación de nuevos grupos sociales que rompen con la relativa homogeneidad preexistente; sumado a una gestión institucional compleja y burocrática que incluye un estrato de expertos y administradores, en un escenario de pérdida de centralidad, legitimidad y hegemonía de la Universidad. Crisis que para De Sousa Santos (2007) se refiere a una crisis del paradigma epistemológico tradicional ante la emergencia de nuevas formas de hacer ciencia, nuevos modos de producción científica, interpelados por múltiples y contradictorias demandas de la sociedad y el Estado, del mercado y de la cultura juvenil.

En la década de los ´90, los gobiernos consideraron que “[...] estaban dadas las condiciones para emprender una profunda transformación del corpus normativo que regulaba el funcionamiento del sistema educativo con el objetivo de colocarlo de cara a la función social y económica que requería el nuevo modelo” (Filmus, 2017: 27). En el caso de la Educación Superior en Argentina, ese proceso concluye en la sanción de la Ley N° 24521 de Educación Superior, atacando dos pilares centrales de la Universidad: el acceso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza. Con el neoliberalismo, la Universidad termina diversificada, heterogénea, fragmentada e inducida desde el Estado a competir en una suerte de mercado con dos funciones principales: descentralización y evaluación.

Posterior a la crisis de 2001, la política educativa se fortalece a partir del papel regulatorio del Estado, el aumento de la inversión pública en el campo universitario y científico y la generación de discursos, programas y proyectos orientados a la inclusión social (Carli, 2017). El fortalecimiento institucional y presupuestario de las universidades públicas, el rol de consultoría del Estado, la ampliación del derecho a la educación superior de amplios sectores sociales, la creación de nuevas universidades públicas y la jerarquización de la producción de conocimiento con la creación de un Ministerio son parte del proceso de construcción del Derecho a la Universidad.

Sin embargo, luego del 2015 se reactivan nuevamente las políticas neoliberales en la sociedad, con particular impacto en el campo educativo, sobre todo, en la educación superior. Se comienza a sub-ejecutar los presupuestos, a desfinanciar el sistema y a descentralizar las políticas socio-educativas, dotando de una jerarquización desproporcionada a la evaluación, es decir, se valoran de manera positiva componentes como el talento, mérito y emprendedurismo que se corresponden con la idea de éxito, esfuerzo individual y competitividad (Carli, 2017). En la actualidad, se vuelve a recuperar el papel regulador del Estado y, con él, nuevos aires que apuntan a la Universidad como Derecho se comienzan a sentir.

En definitiva, reconstruir la historia de la Universidad permite reconocer al campo académico vinculado con el medio social y con las luchas sociales de cada época. Esta historia nos identifica y, al mismo tiempo, nos muestra que la Universidad, las Ciencias Sociales y en ellas el Trabajo Social, así como las prácticas formativas en los territorios, son construidas y están en permanente construcción, buscando formar ciudadanas/os y profesionales críticas/os y comprometidas/os con la realidad de su tiempo.

Acceso y permanencia en primer año de la carrera: desafíos y estrategias

En el ingreso a la Universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, costumbres, lenguajes y lugares. Y esto lleva un tiempo, en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que, además, cada estudiante se va pensando a sí mismo como partícipe de ella. A su vez, para muchos ingresantes

supone aprendizajes diferentes de los académicos e institucionales, ello en particular para quienes llegan a la ciudad con motivo de iniciar sus estudios de grado (Vélez, 2005) o para quienes se convierten en primeras generaciones de universitarias/os.

En este sentido, y considerando que el ingreso a la carrera y a la vida universitaria se procesa a lo largo del primer año de estudio, reconocemos la necesidad de acompañamiento de las/os estudiantes, tanto en lo académico como en lo institucional. Como docentes del primer año, creemos necesario reconocer quiénes son las/os estudiantes que ingresan a fin de diseñar estrategias pedagógicas adecuadas a sus condiciones de vida y trayectorias educativas.

Siguiendo a Romero y Carignano (2018), sostenemos que existe una gran heterogeneidad en las condiciones de vida de las/os estudiantes, como así también en las formas y percepciones en torno a la carrera. Según un informe sobre el “Perfil de ingresantes a las carreras de grado” de la Facultad de Ciencias Sociales –UNC- (Arévalo, 2020), 829 personas se inscribieron a la carrera de Trabajo Social en el año 2020, siendo la mayoría argentinas/os (98,3%). El 76% proviene de Córdoba capital, el 23% de localidades de la provincia de Córdoba y 1% de otras provincias.

Trabajo Social aparece como una carrera feminizada, dado que más del 85% de las inscritas son mujeres. En este dato, habría que identificar si se encuentran incluidas quienes se auto perciben en la condición de mujeres. No obstante, también es importante señalar que la matrícula de varones aumentó un 5% entre 2019 y 2020 en Trabajo Social (así como en las carreras de Ciencia Política y Sociología). Hoy 3 de cada 10 inscriptos son varones.

En Trabajo Social, la composición por género y edad nos muestra que es una carrera feminizada en todos los rangos de edad, aunque la mayoría de las ingresantes se concentra en la franja etaria de 20-24 años (más del 40%). Ese dato nos muestra que se trataría de personas que no egresaron recientemente de la educación secundaria, sino que pueden haber tenido trayectorias en otras carreras universitarias o haber comenzado la carrera luego de varios años del egreso del secundario (después de la crianza de las/os hijas/os, de asumir responsabilidades laborales más acordes con el estudio, etc.). Sin embargo, la primera hipótesis pierde fuerza, en tanto casi el 8% de las/os ingresantes tiene iniciado estudios en otras carreras, es decir, el 2,6% cuenta con otros estudios universitarios, mientras que el 5,3% ha cursado estudios terciarios (la hayan finalizado o no). Entonces, todo parece indicar que resulta necesario indagar, en mayor profundidad, la segunda hipótesis mencionada. Ahora bien, si sumamos los rangos de edad de 16-19 años y 20-24 años vemos que el porcentaje de ingresantes asciende a 77%.

Un dato llamativo del informe mencionado (Arévalo, 2020), es que Trabajo Social cuenta, a diferencia de Ciencia Política y Sociología, con una población de estudiantes menor (27,8%) que sí trabaja (sea en condiciones de formalidad, informalidad, economía popular, otra). Aunque también es preciso cruzar ese dato con otras responsabilidades, principalmente, vinculadas con cuidados (de niñas/os, personas adultas mayores, con discapacidad, etc.).

Al respecto, resulta necesario cruzar estos datos con los obtenidos por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Ciencias Sociales cuando se realiza la inscripción en el “Régimen de Estudiantes Trabajadoras/es, Padres, Madres y/o con Personas a Cargo” (Resol. 23/14), a fin

de identificar y analizar la cantidad de horas semanales que trabajan las/os estudiantes y construir estrategias que ayuden a compatibilizar las tareas laborales y de cuidados con el estudio universitario.

Otra de las variables a considerar para conocer las condiciones de vida de la población ingresante a la carrera de Trabajo Social es la cobertura de salud. La mayoría de las/os estudiantes no cuentan con cobertura propia (40%), aunque un grupo similar de estudiantes posee cobertura de salud por ser familiar a cargo de una/un titular (39%).

Las trayectorias educativas de las/os ingresantes en Trabajo Social indican que la mayoría cursó sus estudios secundarios en una institución de gestión estatal (59,6%), principalmente en la ciudad de Córdoba. Al considerar las trayectorias educativas de madres/padres de ingresantes a la carrera de Trabajo Social, vemos diferencias significativas con las carreras de Ciencia Política y Sociología. En Trabajo Social, las/os ingresantes provienen de familias con menores niveles educativos, principalmente de nivel secundario (23%). Como se sostiene en el Informe mencionado (Arévalo, 2020):

“Si tenemos en cuenta los niveles anteriores, observamos que más de la mitad (el 55%) no ha tenido ningún tipo de acceso a los estudios universitarios, y en este último, sólo un 10,8% de los padres/madres tiene estudios de grado y un 2,3% de posgrado. Por lo que puede deducirse que más del 85% de los NI [nuevas/os ingresantes] a la carrera de Trabajo Social pueden llegar a ser primera generación de universitarias/os en sus familias de origen” (p.14).

En cuanto a la diferenciación de capitales, durante el desarrollo del año lectivo, observamos dificultades en el acceso a dispositivos tecnológicos y a una adecuada conectividad, cuya principal consecuencia se expresa en el uso del aula virtual y en la realización de actividades que se proponen desde esta plataforma. Aunque se observa entre las/os estudiantes, la construcción de estrategias colectivas para el acceso y circulación de información que se encuentra en el aula virtual, apoyados en otras herramientas comunicacionales de mayor cercanía generacional y uso cotidiano.

Si bien no contamos con estudios específicos sobre el tema, desde las observaciones, intercambios y reflexiones del equipo de cátedra, podemos inferir que en primer año los estudiantes viven procesos de revisión de la elección de la carrera, circunstancias personales que devienen en reinscripción en años posteriores y dificultades para sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo estas últimas situaciones las que requieren mayor atención y orientación, cuestión que se encuentra directamente relacionada con la masividad en las aulas.

Como docentes de la universidad pública, nuestra tarea se ve interpelada en diferentes sentidos, entendiendo el ingreso a la Universidad como un proceso (Bocco, 2005) que inicia en el curso introductorio y abarca, por lo menos, el trayecto académico del primer año de la carrera.

En este sentido, nuestra responsabilidad dentro del aula nos lleva a generar estrategias que contemplen las posibilidades y limitaciones derivadas del perfil de estudiantes analizado, que tiendan a fortalecer las trayectorias educativas y disminuir el índice de abandono y, a la vez, promuevan una sólida formación de las/os futuras/os profesionales. No obstante, el acceso y la permanencia en la Universidad exige el diseño y sostenimiento de políticas universitarias que trascienden las asignaturas y unidades académicas, dado que requieren de políticas públicas inclusivas, integrales y transversales que construyan “[...] la Universidad pública como derecho y con derechos” (Peralta, 2020: 9).

La formación en Trabajo Social, particularidades de una asignatura de primer año

Reconstruir la historia del presente de la Universidad conduce a la necesaria pregunta sobre qué profesionales y académicas/os queremos formar. En este sentido, en la malla curricular de la Licenciatura en Trabajo Social, las prácticas académicas o formativas son un espacio central en el proceso de formación de las/os futuras/os profesionales de Trabajo Social; se constituyen en un espacio de enseñanza-aprendizaje caracterizadas por el contacto intencionado y orientado con la realidad social, con un objetivo pedagógico delimitado y diferenciado de la práctica profesional. En el Plan de Estudios (Escuela de Trabajo Social -ETS-, 2014), la práctica formativa se organiza en distintos niveles de la carrera, adquiriendo una progresiva gradualidad según los objetivos pedagógicos: así, en primer año se desarrolla una práctica orientada a la indagación.

En el primer año de la Licenciatura en Trabajo Social se ubica la asignatura Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social, donde se busca “[...] proveer contenidos fundantes para la reflexión, el conocimiento y el posicionamiento en el campo profesional y de las ciencias sociales” (ETS, 2004: 12).

Con este propósito, se desarrollan dos instancias pedagógicas interrelacionadas durante el año: clases teóricas y talleres teórico-metodológicos, donde se propone a las/os estudiantes diversas situaciones de aprendizaje para abordar un mismo objeto de estudio que es el proceso de formación histórica del campo profesional del Trabajo Social en Argentina. A su vez, se promueve que las/os estudiantes realicen una primera aproximación a la indagación de espacios territoriales barriales desde una mirada relacional y dialógica con el campo profesional del Trabajo Social.

De este modo, en los talleres se lleva a cabo un:

“[...] acercamiento a la realidad social y a la realidad profesional desde categorías pertinentes al conocimiento científico y desde una perspectiva crítica; poniendo en debate dimensiones preconceptuales, prejuicios y procesos de naturalización de lo social; iniciando al alumno en el reconocimiento y utilización de herramientas teóricas y metodológicas necesarias para el conocimiento de lo social” (ETS, 2004: 15).

La ilusión de transparencia de lo social es una de las primeras rupturas, en términos de aprendizaje, que se propone que realicen las/os estudiantes para abordar lo social como objeto de indagación en primer año. En este sentido, el contacto intencionado y directo con actores y problemáticas sociales localizadas en el barrio donde realizan las prácticas académicas, colabora a poner en cuestión los preconceptos y prenociones naturalizadas acerca de lo social, dando inicio al proceso de aprendizaje en el conocimiento científico para abordar la complejidad de lo social (Fredianelli et al, 2019).

Es importante señalar que nuestro enfoque pedagógico considera las ideas (preconceptos y prenociones) que traen las/os estudiantes no como obstáculos para el aprendizaje, sino como una instancia clave donde “anclar” los contenidos que se pretende que aprendan para desestructurar la mirada de lo social desde el sentido común. Dichas ideas se convierten en un recurso importante desde donde diseñamos el acto educativo, debido a que proponemos que aprendan a través de sus conocimientos, saberes y percepciones previas y no a pesar de ellos (Fredianelli et al, 2019).

El proceso de ruptura o desestructuración del sentido común implica no sólo poner en cuestión la naturalización de la realidad social, sino también interpelar las representaciones que históricamente se han creado y reproducido sobre la profesión de Trabajo Social para avanzar en la incorporación de reflexiones teóricas y metodológicas que orienten los principios y sentidos de la práctica académica, en la que se ponen en juego habilidades, aptitudes, actitudes y conocimientos científicos.

Los talleres se convierten, así, en un recurso pedagógico altamente positivo en tanto nos posibilita -a través del contacto intencionado con la realidad- problematizar y construir conocimiento de lo social. Es decir, no sólo la práctica tiene que ver con el hacer, lo empírico, sino también con la descripción, análisis, reflexión y producción de conocimientos de realidades sociales cada vez más complejas en nuestras sociedades. De esta manera, las/os estudiantes participan de espacios de encuentro y diálogo en el aula y en el territorio, transformando el territorio en aula y el aula en territorio, en el fluir de debates, preocupaciones que atraviesan estos lugares que se convierten en el cotidiano de la trayectoria educativa.

En esta línea, Romero y Carignano (2018), sostienen que las asignaturas que cuentan con prácticas académicas se constituyen en un espacio nodal reconocido y elegido por las/os estudiantes como válido a ser transitado y como marca propia de la formación y de la Facultad.

En primer año, los procesos de indagación académica apuntan a la reconstrucción histórica en diversos territorios/barrios de la Ciudad de Córdoba, de sus problemas sociales, sus modos de resolverlos y desde la mirada de diferentes actores -Estado, profesionales, referentes de organizaciones e instituciones, vecinas y vecinos-. Este ejercicio permite a las/os estudiantes ubicarse en un proceso ligado a la temporalidad y a su apropiación y a la posibilidad de encontrar huellas de dicha apropiación en las organizaciones, en los sujetos, en sus prácticas y producciones; huellas que muestran los valores propios de su tiempo y cultura social, dando así cuenta de la historia del macrocontexto.

En la reconstrucción histórica de los barrios se enseñan y ejercitan diversas técnicas de producción y recolección de información (notas de campo, recopilación documental, observación, cartografía y entrevista) que permiten llevar a cabo los objetivos pedagógicos propuestos. Para ello, las/os estudiantes conocen y usan diversos instrumentos de registro, tales como grabaciones en vídeo o fotografías de los recorridos de campo realizados por los grupos, anotaciones en el cuaderno de campo (de lo observado, registro de conversaciones con vecinas/os), recolección de fuentes secundarias sobre el barrio (dibujos, croquis, folletos, propaganda, boletines, pegatinas, graffitis, noticias de la prensa, documentos históricos, carteles, etc.).

Dichas técnicas son enseñadas a lo largo de toda la carrera, siendo el primer año cuando se realiza el primer acercamiento, comprensión y ejercitación de estas herramientas metodológicas que, al mismo tiempo, implican la reflexión constante de la intencionalidad ético-política que guía el proceso de práctica de indagación.

Asimismo, se ha creado una instancia, al finalizar cada cuatrimestre, denominada *Foro Integrador*, que posibilita el encuentro de las historias, expresiones de la cuestión social y procesos de lucha de los diferentes territorios reconstruidas por las/os estudiantes desde la mirada del Trabajo Social. En el primero, se convoca a otras disciplinas como arquitectura y geografía, que trabajan con mapeos colectivos y cartografía social, para introducir a las/os estudiantes en esta técnica, en la construcción interdisciplinaria del conocimiento y para que describan y analicen los territorios. En el segundo Foro, se convoca a colegas que se desempeñan (o desempeñaron) profesionalmente en instituciones insertas en los territorios para que relaten sus experiencias y compartan sus reflexiones, generando un espacio de intercambio con estudiantes y equipo docente. Este momento permite conocer y analizar algunos rasgos del hacer de una/un trabajadora/trabajador social en el campo profesional, situado en una experiencia concreta en un territorio determinado.

Al finalizar el año, por medio del concepto de campo profesional, se integran reflexivamente aquellos contenidos aprendidos que se debaten durante el proceso de indagación y reconstrucción histórica de la profesión y del espacio territorial. De este modo, las/os estudiantes tienen la posibilidad de identificar y analizar los problemas sociales de los territorios en su historia -en tanto expresión de la Cuestión Social- y los procesos resolutivos frente a los mismos.

Con la indagación en los territorios, las/os estudiantes recolectan datos, se aproximan a problemas sociales a través de entrevistas, observaciones y recolección de fuentes secundarias, se vinculan con actores sociales (vecinas/os, instituciones), sus luchas y experiencias colectivas. Dicho proceso concluye, en un encuentro donde se produce una retroalimentación y diálogo sobre los conocimientos y visiones que los actores sociales y estudiantes-docentes construyeron de los barrios, fortaleciendo así experiencias de intercambio de saberes durante el proceso de formación profesional.

Indagar desde ciertos lentes

En el proceso de enseñanza - aprendizaje, la ruptura con la naturalización de la mirada de lo social implica acercar a las/os estudiantes a “ciertos lentes” que posibiliten la reconstrucción histórica de la profesión, del espacio territorial, sus problemas sociales y luchas, desde perspectivas teóricas-epistemológicas de las Ciencias Sociales y del Trabajo Social.

En este marco, la perspectiva de la historia oral (Pozzi, 2013), el enfoque de género (Falú, 2014), las categorías de memorias (Halbwachs, 2004a, 2004b) y territorio nos sirven de bisagra entre lo general y lo particular, entre el pasado y el presente, cobrando importancia como herramientas teóricas-metodológicas para la reconstrucción de las historias de cada espacio territorial.

Particular interés reviste para la indagación, el análisis de las dimensiones de lo barrial propuestas por Gravano (2004), en tanto identidad, estructura y sede de lo social, las cuales sirven para mirar los procesos organizativos de resolución de necesidades y problemas sociales, identificando la interrelación de aspectos materiales, simbólicos y relacionales, inmersos en el contexto local y nacional. En tanto el barrio como identidad permite reconocer los sentidos y el locus identificador que se estructura como un conjunto de representaciones compartidas, resignificadas, apropiadas y atribuidas que se encuentran en permanente tensión. El barrio como estructura, permite reconocer el proceso de producción y modificación del espacio territorial concreto. Y la dimensión social del barrio pone de relieve las relaciones sociales y las trayectorias de las/os vecinas/os, la relación entre el espacio público y privado y los procesos de lucha y organización. El análisis del espacio territorial desde las tres dimensiones mencionadas, da cuenta de la complejidad que adquiere lo social.

Desde esta perspectiva teórica, las/os estudiantes tienen la posibilidad de identificar los principales acontecimientos de la historia del espacio territorial que han quedado registrados como tales en la memoria individual y colectiva, los actores involucrados y sus posicionamientos, los problemas sociales y los modos de resolución que fueron surgiendo para enfrentarlos, así como el impacto organizativo generado en esas búsquedas.

De este modo, se desarrolla una estrategia de análisis de problemas sociales, fundada en categorías teóricas y aplicadas a una indagación histórica, que pone el foco en la participación, narración y memorias de los sujetos de la intervención del Trabajo Social -vecinas/os, referentes de organizaciones e instituciones-.

En el trabajo de recuperación de las memorias colectivas nos acercamos a mujeres, siendo ineludible reconocer, al menos, dos aspectos: a) que “los contenidos y formas de guardar la memoria están atravesados por presupuestos de género” (Di Liscia en Rizzo y otras, 2019: 6); y b) que las memorias se anclan y se edifican en territorios particulares donde las trayectorias de vida de las mujeres se desenvuelven.

Al respecto, es importante tener en cuenta que los problemas provocados por el desarrollo del capitalismo, requirieron la organización de prácticas de cuidado, asistencia, socialización y control social; prácticas que fueron asignadas a las mujeres, por su naturaleza, resultando en la

feminización de las profesiones del cuidado como las maestras, enfermeras, obstétricas y, particularmente, las Trabajadoras Sociales. Feminización que se refiere al proceso de diferenciación generizados, promovidos por relaciones de poder que condicionan el acceso de las mujeres al mercado de trabajo, asignándoles a las trabajadoras sociales nichos ocupacionales y actividades que prolongan las funciones domésticas (Cruz, 2018; Gavrilia, 2018; Fredianelli, 2018).

Por ello, mirar y reconstruir la historia del campo profesional y de los espacios territoriales, desde estos lentes apunta a reconocer los significados simbólicos de lugar y espacio relacionados al género (Falú, 2014), como las relaciones distintas, asimétricas, entre varones y mujeres que caracterizan el conjunto de nuestras sociedades. Así, el ejercicio de reconstruir las memorias en clave de género nos posibilita poner en tensión las desigualdades y dar cuenta que las memorias son un espacio de lucha y disputa por lo social.

Sinergia entre docencia, investigación y extensión

Desde el equipo de cátedra, desarrollamos una práctica formativa como estrategia de aprendizaje y como estrategia de intervención y, por lo tanto, con un sentido de servicio, de investigación y de acción política.

La indagación se desarrolla en diferentes barrios de la ciudad de Córdoba, que han variado a lo largo de los años, siendo actualmente Alberdi, San Martín y San Vicente. El objetivo que nos proponemos consiste en llevar la Universidad a los territorios y viceversa, tejer redes de relaciones entre actores sociales, así como posicionar en el campo societal, a la Facultad de Ciencias Sociales, como productora de conocimientos, experiencias y saberes.

Construir sinergia entre docencia, investigación y extensión, como funciones de la Universidad, nos condujo durante el 2016-2017 a reconstruir la presencia del Estado y de otros actores sociales en los procesos de configuración territorial y de resolución de problemas sociales en Villa Revol, Bella Vista, Observatorio y Alberdi de la ciudad de Córdoba, desde producciones de historia oral de estudiantes durante el período 2009-2014, que fueron enriquecidas con fuentes complementarias y resultados de investigaciones previas. Al mismo tiempo, se reconstruyeron los relatos sobre las historias de esos barrios (en tanto estructuras, espacios sociales y aspectos identitarios), que resultaron útiles no solo a la comunidad académica, sino también para la recuperación y revalorización de las memorias e identidades de los barrios cordobeses.

El trabajo en conjunto se hizo visible en diferentes acciones y dispositivos, entre los que destacamos, la organización del Panel "Reconstruir memorias barriales desde la experiencia estudiantil" y la proyección de cuatro productos multimedia con resultados de investigación de la cátedra sobre los barrios Alberdi, Bella Vista, Villa Revol y Observatorio, en el marco de la Semana de Prácticas Académicas desarrolladas en 2019 en la Facultad de Ciencias Sociales - UNC-. Esa actividad nos permitió recuperar producciones del equipo de investigación de la cátedra con la finalidad de retroalimentar y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De

este modo, la práctica académica se convirtió en una instancia integradora de aprendizajes, servicio, transferencia e intercambio con actores sociales y académicos, con los cuales se realiza el proceso de indagación territorial.

En el periodo 2018-2021, profundizamos la indagación en los lugares de la memoria y conmemoraciones en barrio Alberdi, San Martín y San Vicente. Los territorios seleccionados en la investigación actual constituyen espacios en los que se desarrollan los procesos de indagación con las/os estudiantes bajo supervisión docente, lo que permite la articulación entre investigación, docencia y extensión, potenciando el proceso de construcción colectiva del conocimiento.

En el marco de la implementación del actual proyecto de investigación se elabora un proyecto de extensión denominado “Memorias de mujeres, tejiendo luchas territoriales” que se aprueba en la Convocatoria a becas de extensión de la Secretaría de Extensión de la UNC. El proyecto se propone “recuperar y visibilizar, desde las memorias, el protagonismo de las mujeres en los procesos de luchas territoriales en barrios históricos de la ciudad de Córdoba: Alberdi, San Martín y San Vicente, durante el año 2020”.

En las investigaciones y en los procesos de indagación que se llevan adelante en los territorios de Alberdi, San Martín y San Vicente, identificamos que las voces de las mujeres no eran registradas o no eran visibilizadas en los procesos de reconstrucción de las memorias. Sin embargo, nos encontramos con mujeres con prácticas y voces activas y potentes que nos invitaron y desafiaron a re-construir y visibilizar sus historias de lucha.

La función extensionista se constituye, así, como un espacio de intercambio de saberes entre la universidad y la sociedad (en este caso, los territorios-barrios seleccionados), con el objetivo de fortalecer la trama de relaciones entre diferentes actores involucrados. En este sentido, el proyecto de extensión apuesta a la construcción colectiva que revaloriza el protagonismo de las mujeres en las luchas territoriales, aportando desde la academia dispositivos que habiliten instancias de intercambio y producción, y a partir de los saberes de las mujeres retroalimentar las propuestas y nutrir los espacios de formación y producción de conocimientos.

Como hemos desarrollado, los proyectos de investigación se convierten en espacios de análisis, interpelación y retroalimentación de los espacios de formación y de proyección extensionista. Además del carácter extensionista, aparece un tinte de acción política cuando las/os estudiantes reconocen las luchas barriales y vecinales en torno a los problemas sociales del ayer y hoy, participando de eventos en el espacio público como marchas, festivales y conmemoraciones.

Desde este marco, la propuesta pedagógica de la cátedra se orienta por objetivos académicos, pensada como un espacio de intercambio de saberes, actividades y proyectos con los territorios, con la intención de fortalecer la vinculación de la Facultad de Ciencias Sociales y, en particular, de la carrera de Trabajo Social con la realidad social de los barrios de Córdoba y sus actores. Esta intención se funda en pensar y crear una Universidad de bordes y paredes más porosas, de puertas abiertas, como afirman Rinesi y Schuster (2017), de:

“[...] puertas que se abren hacia afuera para permitirnos a nosotros universitarios, salir hacia el mundo de la vida social, institucional, productiva, sino también en unas puertas que se abran hacia adentro, para dejarlo a ese mundo, a sus conflictos, sus problemas, sus actores, expectativas e intereses, penetrar la Universidad y enriquecerla” (p. 11).

A modo de cierre

Como sostienen Romero y Carignano (2018):

“El trabajo de pensar reflexivamente las prácticas académicas no es inaugural en Trabajo Social de la UNC, y desde hace varios años se han realizado publicaciones y generado espacios de discusión de esta temática, en los que se reconoce la importancia de éstas en la formación del trabajador social también como un modo de discutir el campo académico” (p. 5).

Si bien los objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas que se llevan a cabo en los diferentes niveles de la carrera son heterogéneos, existe una preocupación en el claustro docente acerca de la enseñanza de la práctica académica, de reconocer su singularidad y la manera de percibir y encarar la tarea cotidiana en las aulas.

Consideramos que la presente publicación apuesta a profundizar en esa dirección de pensar reflexivamente las prácticas académicas. En este sentido, la intencionalidad de este trabajo que analiza el proceso de formación integral en la asignatura Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social -B-, se inscribe en esa preocupación común por la formación de las/os trabajadoras sociales, así como por visibilizar y reconocer la singularidad de las prácticas académicas orientadas a la transmisión de un modo de hacer intervención, el oficio en Trabajo Social, a partir del análisis de una práctica de enseñanza situada en el contexto actual.

Pensar el primer año de Trabajo Social supuso plantearnos estrategias pedagógicas para una formación crítica, situada, emancipadora, democratizadora y en constante diálogo con la realidad social, que permita mejorar el acceso y fortalecer la permanencia de las/os estudiantes en el primer nivel de la carrera.

Reescribir las historias de los barrios de Córdoba, desde el diálogo que posibilita la memoria colectiva, la historia oral y la perspectiva de género, nos permite el entrecruce de sentidos, identidades, acciones y disputas que son parte de los territorios, donde los problemas sociales instalados en la agenda pública logran transformarse en objeto de la política pública, lugar primordial de desarrollo de la profesión. A su vez, dicho proceso de indagación nos aporta elementos de análisis de las expresiones de la cuestión social, necesarios para la comprensión histórica de la constitución del Trabajo Social como campo profesional.

Por ello, resulta fundamental recuperar la dimensión pedagógico - didáctica de la enseñanza de la práctica académica en primer año, analizando las orientaciones teórico-metodológicas, las

acciones y estrategias que venimos desarrollando las/os docentes en un intento por visibilizarlas, desnaturalizarlas y objetivarlas para su interpretación. En este sentido,

“[...] lo que se intenta es hacer visible –a través de determinados instrumentos conceptuales y metodológicos– aquello que ‘no vemos’ [...]. No lo ‘vemos’ ya sea por la obviedad con que se nos presentan la familiaridad de prácticas y procesos de los que somos parte o, ya sea, como vimos, por carecer de esquemas conceptuales que nos permita ‘ver’ aquello que está ‘fuera’ de nuestro sentido común cristalizado” (Achilli citado en Romero y Carignano, 2018: 7).

En esta línea, nos interesa destacar algunos nodos desde los que consideramos nos encontramos entre nosotras/os como equipo, entre el equipo con las/os estudiantes y entre los actores universitarios con los actores barriales, aprendiendo juntas/os y con la capacidad de transformarnos mutuamente y, al hacerlo, transformar las instituciones, la Universidad, la ciencia y el territorio (Peralta, 2020).

El primer nodo, es el encuentro con las/os estudiantes que implica en la tarea docente reconocer la diversidad de condiciones, perfiles y trayectorias previas para acompañar en su singularidad el proceso de acceso y permanencia durante el primer año de la carrera. El reconocimiento de los perfiles nos ha desafiado, en los últimos años, ha elaborar dispositivos pedagógicos que permiten abonar en el lenguaje inclusivo y en la formación de la lecto-escritura académica comprensiva y crítica (de diferentes tipos de textos: parciales, informes, diarios de campo, trabajos finales, programa, entre otros) que permiten esclarecer los códigos y reglas del campo académico; el diseño de herramientas virtuales para el estudio y la comunicación entre pares y docentes; como la elaboración de evaluaciones (parciales, finales y trabajos prácticos) con contenidos teóricos y metodológicos-operativos, que recobre la idea de integralidad del conocimiento y superen la dicotomía teoría-práctica.

Es desde el encuentro dialógico con las/os estudiantes que realizamos un proceso sistemático de revisión y autoevaluación del equipo docente, que incluye la reversión de los contenidos y las modalidades pedagógicas implementadas, así como las evaluaciones participativas en los talleres de prácticas y el permanente intercambio con ayudantes estudiantes, que nos posibilita reconocer las dificultades y debilidades tanto de los contenidos propuestos y de las estrategias implementadas, como de los saberes y habilidades que se deben fortalecer en las/os estudiantes. El segundo nodo, refiere a la construcción de un tejido contenedor que acompañe y apoye la inclusión de las/os estudiantes, en el que se encuentran las acciones vinculadas a la articulación continua con ayudantes estudiantes, adscriptas/os y el Programa Sociales Pares², como la participación en proyectos de la Facultad para conocer y fortalecer las trayectorias educativas de

² Programa Sociales Pares se denomina al programa de acompañamiento a los recorridos académicos entre estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales. El programa está orientado a mejorar las condiciones del contexto institucional en que se produce la enseñanza, identificando las dificultades para aportar a la calidad educativa.

las/os estudiantes³. Desde esta red de dispositivos, programas y articulaciones, construimos estrategias colectivas ante la masividad que hacen accesible el contenido y seguimiento de las trayectorias educativas en singular, lo que permite construir pertenencia institucional y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el tercer nodo, pensamos el vínculo con el territorio, como un diálogo entre saberes, que en primer año implica la reconstrucción histórica de la presencia del Estado y de las organizaciones sociales en la resolución de problemas sociales, desde la mirada de los sujetos, ancladas en los territorios. En este sentido, el vínculo con el territorio posibilita romper con la jerarquía y la subordinación entre saberes, al mismo tiempo que acerca a las/os estudiantes a reconocer la complejidad de lo social, evitando caer en dogmatismos que reduzcan la capacidad de lectura y análisis para construir alternativas posibles y viables en una realidad que no admite una sola lectura e interpretación. En este marco, recuperamos lo que nos plantea De Sousa Santos respecto a construir profesiones que se basen en la lógica de la solidaridad social donde prime la idea del servicio público, apostando al pensamiento de las epistemologías del sur que, “[...] es un intento de validar el conocimiento nacido en la lucha, producido en ella, y por los que luchan en contra del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, y los que sufren las injusticias de estas formas de dominación” (De Sousa Santos, 2016: 16-17).

Estos tres nodos se encuentran atravesados por la sinergia entre formación, extensión e investigación que resulta un punto crucial en la producción de saberes que se enriquecen desde la dialéctica del encuentro con otras/os, en los territorios y en las aulas.

La Facultad de Ciencias Sociales de la UNC y sus actores tenemos la responsabilidad de sostener procesos de democratización que permitan la ampliación de derechos, la diversidad de miradas; generar procesos pedagógicos que mejoren la inclusión de todas/os en nuestras carreras; repensar estrategias que fortalezcan la permanencia y aumenten las tasas de egreso; profundizar el diálogo con la sociedad y la producción de conocimientos desde unas ciencias sociales críticas vinculadas a Latinoamérica y orientadas por una agenda de construcción conjunta con los sujetos sociales y sus organizaciones, las instituciones que gestionan políticas públicas y el Estado.

Referencias bibliográficas

Arévalo, Luis (2020): *Informe sobre el perfil de ingresantes a las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Sociales -UNC- Córdoba*. Recuperado de:

<https://sociales.unc.edu.ar/sites/default/files/Datos%20ingresantes%20FCS%202020.pdf>

Fecha de consulta: 01/06/2020.

Bermúdez, Sabrina; Bertotto, Nicolasa; Fredianelli, Graciela; González, Natalia; Grasso, Marianela; Herrera, Lucas y Nin, Cintia (2019): Desafíos para la docencia en el primer nivel de la Carrera de Trabajo Social, en el marco de una Universidad Pública embestida. Ponencia

³ En el marco del Programa de Apoyo y Mejoramiento a las carreras de Grado (PAMEG).

presentada en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. Agosto, Universidad Nacional de Salta. Recuperado de: http://encuentroingreso2019.unsa.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/1.3_Fredianelli_Bermudez-y-otros.doc.pdf

Bocco, Andrea (2005): El concepto de "nivelación" en el ingreso a las carreras de Humanidades. En Biber, Graciela (Comp.): *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la universidad pública*. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba.

Carli, Sandra (2017): Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas. En Filmus, Daniel (Comp.), *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Edit. Octubre. Buenos Aires.

Carli, Sandra (2012): El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires.

Cruz, Verónica (2018): *La construcción del campo del Trabajo Social en Argentina desde la perspectiva relacional Período 1930-2010*. Tesis de Doctorado en Trabajo Social Facultad de Trabajo Social, UNLa Plata. [Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68392](http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68392)

De Sousa Santos, Boaventura (2016): Conferencia La universidad del siglo XXI. ¿Cómo construir conocimiento incluyente en sociedades excluyentes?, en *Cuadernos para el debate 3 Epistemologías del Sur, aportes para una emancipación del pensamiento*. Pp. 12 a 17. Instituto Varsavsky-Adiuc-Conadu. Argentina.

De Sousa Santos, Boaventura (2007): La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores. Cuarta edición. La Paz, Bolivia. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf Fecha de consulta: 24/05/2020.

Falú, Ana (2014): El derecho de las mujeres a la ciudad. Espacios públicos sin discriminaciones y violencias, en *Revista Vivienda y Ciudad*, Vol. 1, diciembre, 10-28. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNC. Córdoba. [En línea]. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReViyCi/article/view/9538/10864>. Fecha de consulta: 03 de junio de 2020.

Filmus, Daniel (Comp.) (2017): *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Edit. Octubre. Buenos Aires.

Fredianelli, Graciela; Bermúdez, Sabrina; Bertotto, Nicolasa; Grasso, Marianela; Nin, Cintia, González, Natalia y Herrera, Lucas (2019): Dossier de Prácticas Académicas. Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social B. Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UNC. Córdoba. Mimeo.

Fredianelli, Graciela; Bermúdez, Sabrina; Bertotto, Nicolasa; Casanoves, Cecilia; Grasso, Marianela; Nin, Cintia, González, Natalia y Rizzo Sofía (2018): El proceso de profesionalización del Trabajo Social en el desarrollismo. 1º edición. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11038>

- Gavrila, Canela (2018): *Hermosear y vigilar. Las Visitadoras de Higiene Social de la Universidad Nacional de La Plata en el proceso de institucionalización del Trabajo Social en la Argentina (1922-1948)*. Tesis maestría, UNLP. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70919>
- Gravano (2004): *Antropología de lo barrial. Estudio sobre producción simbólica de la vida urbana*. Espacio. Bs As.
- Halbwachs, Maurice (2004a): *La memoria colectiva*. Trad. Sancho-Arroyo Inés. Ed. Prensas Universitarias de Zaragoza. Edición Original: *La mémoire collective*. París: Presses Universitaires de France, 1968.
- Halbwachs, Maurice (2004b): *Los marcos sociales de la memoria*. Posfacio Namer Gerard, Trad. Baeza Manuel y Mujica Michel. Anthropos Editorial, Barcelona. Título original: "Les cadres sociaux de la mémoire".
- Krotsch, Pedro (2014): *Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?* En Carli, Sandra (comp. y direc.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Peralta, María Inés (2020): *Los retos de la Universidad Pública y las ciencias sociales hoy*. Discurso de la Decana de la Facultad de Ciencias Sociales en al acto de bienvenida y primera clase de IEU. Universidad Nacional de Córdoba. Mimeo.
- Pozzi, Pablo (2013): Editorial: *Los desafíos de la historia oral en América Latina*. *Revista Historia, Voces y Memoria*, 6, 7-18. Programa de Historia Oral, Instituto Interdisciplinario de Estudios e Investigaciones de América Latina. Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires.
- Rinesi, Eduardo y Schuster, Federico (2017): *La Universidad argentina está en medio de una tensión entre dos proyectos*, en *Diálogo*. UBA. Recuperado de: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/01-dialogo-Rinesi.pdf> Fecha de consulta: 24/05/2020.
- Rizzo, Sofía; González, Natalia y Nin, Cintia (2019). *Descolonizar la historia. Las mujeres en los procesos de luchas barriales*. Ponencia presentada en *VII Jornadas Municipales de Historia de Córdoba Ciudad, Historia y Patrimonio Cultural*. Oficina de Historia y Memoria. Archivo histórico municipal. Municipalidad de Córdoba. 25, 26 y 27 de setiembre.
- Romero, Flavia y Carignano, Marcela (2018): *Imaginario, estrategias y una preocupación. Reflexiones sobre la enseñanza de la práctica académica en Trabajo Social*. Comisión de Prácticas Académicas de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, UNC.
- Vélez, Gisela (2005): *Ingresar a la universidad, Aprender el oficio de estudiante universitario*, en *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad*, 2, 1, noviembre. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Documentos consultados

- Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2008): *Declaraciones y plan de acción*. Cartagena de Indias-Colombia. 4 al 6 de Junio. CONADU. Argentina. Recuperado de: <https://conadu.org.ar/declaracion-de-la-conferencia->

[regional-de-educacion-superior-para-america-latina-y-el-caribe-cres-2008](#) Fecha de consulta: 24/05/2020.

Escuela de Trabajo Social (ETS) (2004): Plan de Estudios de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social. UNC. Córdoba.

Cita recomendada

Bermúdez, S.; González, N. y Herrera, L. (2020). Procesos de indagación territorial en primer año: fortalezas y nuevos desafíos. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. 3 (Nro. Especial 2). 55-73. Recuperado de:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30276>

Esta obra está bajo la licencia Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. La que permite compartir, copiar, distribuir, alterar, transformar, generar una obra derivada, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) se mantengan los mismos términos de la licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Sobre los autores

Sabrina Bermúdez

Argentina. Licenciada en Trabajo Social. Doctoranda en Estudios Sociales en América Latina en Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Docente Adjunta concursada en la Cátedra Intervención pre-profesional, en la Cátedra "B": Fundamentos y Constitución histórica del Trabajo Social y Profesora titular interina del Seminario Diseño de intervención y coordinadora a cargo del V nivel de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, Argentina. Correo electrónico: sabrina.bermudez@unc.edu.ar

Natalia González

Argentina. Licenciada en Trabajo Social. Maestranda en Antropología en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Docente asistente e investigadora en la Cátedra "B": Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social, docente en el Curso de Ingreso de Trabajo Social y en la asignatura Introducción a los Estudios Universitarios de las carreras de Sociología y Ciencias Políticas. Facultad de Ciencias Sociales. UNC. Correo electrónico: natalia.gonzalez@unc.edu.ar

Lucas Herrera

Argentino. Licenciado en Trabajo Social. Maestrando en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (FCS-UNC). Docente asistente e investigador en la Cátedra "B" Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social en FCS-UNC, Argentina. Correo electrónico: lucaherrera@hotmail.com

