

Prácticas letradas académicas de la Licenciatura en Trabajo Social. Acercamiento al Plan de Estudios de la carrera y a Programas de cátedra de primer año

Academic practices of the Bachelor of Social Work. Approach to the Career Curriculum and First-year Chair Programs

Pamela Virginia Bórtoli¹

Resumen

El presente artículo se desprende de una investigación en curso más amplia, centrada en contribuir al conocimiento de la lectura y la escritura en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNL) y favorecer el desarrollo de políticas institucionales que mejoren y afiancen estas prácticas. La misma está financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se desarrolla en el seno del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina).

En esta oportunidad, se focaliza en el análisis de documentos que permiten reconstruir información parcial acerca del lugar que tienen las prácticas de lectura y escritura académica en el diseño de la carrera y en el inicio de cursado de la misma. Por un lado, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, instituido en 2010 cuando la carrera se constituyó como universitaria; por otro lado, los Planes de Cátedra de la primera asignatura específica de carácter anual: “Trabajo Social y su configuración como profesión y disciplina”, que se dicta en tres comisiones diferentes.

En esa dirección, se realiza una primera aproximación metodológica de tipo naturalista, centrada en reconstruir lo que ocurre en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social (FCJS-UNL) en relación con la lectura y la escritura. Los resultados de esta producción, de cara a la reforma inminente del Plan de Estudios de la carrera, apuntan a brindar insumos para el desarrollo de políticas institucionales destinadas a favorecer la lectura y la escritura como herramientas epistémicas en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social.

Palabras clave: lectura; escritura; trabajo social; cultura disciplinar

Abstract

This article stems from a broader ongoing research, focused on contributing to the knowledge of reading and writing in the field of the Bachelor of Social Work of the Faculty of Legal and Social Sciences (UNL) and favoring the development of policies institutions that improve and strengthen these practices. It's funded by the National Council for Scientific and Technical Research (CONICET) and is developed within the Research Center of the Faculty of Legal and Social Sciences of the National University of the Litoral (Santa Fe, Argentina).

On this occasion, it focuses on the analysis of documents that allow reconstructing partial information about the place that academic reading and writing practices have in the design of the degree and at the beginning of the course. On the one hand, the Study Plan for the Bachelor of Social Work, instituted in 2010 when the degree was established as a university; on the

other hand, the Chair Plans of the first specific annual subject: “Social Work and its configuration as a profession and discipline”, which is dictated by three different commissions. In this direction, a first naturalistic methodological approach is carried out, focused on reconstructing what happens in the field of the Bachelor of Social Work (FCJS-UNL) in relation to reading and writing. The results of this production, in the face of the imminent reform of the Career Curriculum, aim to provide inputs for the development of institutional policies aimed at promoting reading and writing as epistemic tools in the field of the Bachelor of Social Work.

Keywords: reading; writing; social work; disciplinary culture

Recepción: 06/09/2021

Evaluación 1: 01/10/2021

Evaluación 2: 16/10/2021

Aceptación: 6/12/2021

Introducción

Los resultados aquí presentados se desprenden de una investigación en curso más amplia, centrada en contribuir al conocimiento de la lectura y la escritura en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social, carrera de desarrollo compartido entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNL) y favorecer el desarrollo de políticas institucionales que mejoren y afiancen estas prácticas. La misma está financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se desarrolla en el seno del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina).

La mencionada investigación sigue un paradigma interpretacionista que busca la comprensión y la explicación de la complejidad de las prácticas sociales, teniendo en cuenta a las personas involucradas. En esa dirección, se realiza una aproximación metodológica de tipo naturalista, centrada en reconstruir lo que ocurre en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social (FCJS-UNL) en relación con la lectura y la escritura.

Este abordaje está en línea con la aproximación metodológica desarrollada por Graciela Fernández y Paula Carlino (2010), en un estudio cualitativo financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, que abordó qué piensan estudiantes y docentes universitarios acerca de las tareas de lectura y escritura que se llevan a cabo en el nivel superior.

La primera etapa de indagación implica recabar información de diversas fuentes: encuestas a estudiantes, entrevistas en profundidad semiestructuradas a docentes y también relevamiento documental: análisis del plan de estudios, de programas y de planificaciones de algunas cátedras centrales. En esta oportunidad, nos interesa centrarnos en esta última cuestión: en el relevamiento y el análisis documental. Esta reconstrucción permite conocer la información acerca de los requerimientos de lectura y escritura para cada materia, y el tipo de bibliografía de mayor circulación en este ámbito.

Cabe aclarar que esta es una carrera universitaria relativamente reciente. Hace diez años la Escuela de Servicio Social (ESS)², entonces dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de

la Provincia de Santa Fe, fue transferida del ámbito provincial al nacional, específicamente hacia la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Este proceso –que requirió de mucho esfuerzo institucional, profesional y de logística–, fue posible después de intensas luchas de larga data, protagonizadas por docentes, profesionales y estudiantes, y a partir de voluntades políticas y de decisiones institucionales solventes (Bórtoli, 2020a).

Así, se creó la Licenciatura en Trabajo Social, radicada en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS) y de desarrollo compartido con la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC)³. Su Plan de Estudios (2010) sostiene que la inscripción de la carrera en el ámbito universitario colocó al Trabajo Social en un lugar privilegiado de interlocución con otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Esta pertenencia habilitó la construcción de prácticas de investigación social ya que las mismas constituyen una de las funciones inherentes a la vida universitaria.

Ahora bien ¿cuál es el espacio que ocupan las prácticas de escritura académica y profesional en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNL? Tal como hemos afirmado, el paso de la carrera al ámbito universitario genera importantes reconfiguraciones. En primer lugar, el nombre de la misma: es sabido que los alcances de las nomenclaturas “Asistencia Social”, “Servicio Social” y “Trabajo Social”, no son homologables ni tienen el mismo alcance: sus diferencias remiten a distintas configuraciones de sentido y lógicas de intervención respecto de las manifestaciones de la cuestión social en diversos momentos históricos. Entre muchas cuestiones que es interesante reconocer (cf. Vélez Restrepo, 2001; Torres Díaz, 2006; Rubinzal, 2014) interesa en esta oportunidad una de ellas: el viraje del nombre de la carrera implica también el corrimiento de una vertiente asistencial a otra sistemática y científica que habilita la construcción de prácticas de investigación social.

En relación con el “Perfil del egresado/a”, el plan de estudios sostiene que:

(...) debe ser un profesional capaz de identificar, investigar, analizar y comprender los problemas sociales e implementar desde una perspectiva crítica y creativa, estrategias alternativas de modificación, superación y/o transformación. La formación académica le posibilitará intervenir en los diferentes escenarios y espacios públicos, gubernamentales y no gubernamentales, incidir en la agenda pública y en el desarrollo del trayecto de las políticas sociales. Para ello, recibirá una formación básica y general en el primer ciclo de la carrera y una formación profesional específica en el segundo ciclo.

Por lo expuesto, el egresado/a en Trabajo Social debe ser un profesional que, con una sólida formación teórico-epistemológica y metodológica, esté capacitado/a para intervenir en las diferentes problemáticas sociales, desde un posicionamiento ético y valorativo de los derechos humanos. Asimismo, será capacitado/a para asumir responsabilidades de gestión institucional en diferentes ámbitos. (2010, p. 6)

Como puede verse, quienes cursan la Licenciatura en Trabajo Social deben realizar prácticas como investigar, analizar, comprender, intervenir en diferentes escenarios, incidir en políticas sociales y asumir responsabilidades de gestión. La lectura y escritura, en su valor epistémico, constituyen una verdadera herramienta cultural; y lejos de tratarse de un simple soporte o vehículo para la transmisión y reproducción del conocimiento, ocupan un lugar central para lograr este tipo de aprendizajes que se construye a lo largo de la formación académica y profesional.

Pero además, el Plan de Estudios (2010) contempla el espacio denominado “Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos”, en consonancia con lo que venía sucediendo en Argentina, a partir de mediados de los años 90, pero sobre todo en la primera década de 2000: la incorporación de cursos o talleres de lectura y escritura académica en los planes de estudio de muchas carreras universitarias (cf. Di Stefano y Pereira, 2004; Ezcurra, 2011; Fernández e Izuzquiza, 2005; Moyano, 2007, Moyano y Natale, 2006, Natale, 2012; entre otros). Como sostiene Navarro:

El ingreso masivo de sectores amplios de la sociedad, la fundación de numerosas universidades nacionales y el diagnóstico de déficits en las prácticas de escritura de los estudiantes ingresantes a los estudios superiores, en muchos casos disparadores de las altas tasas de deserción, hicieron que, a partir del año 2000, se multiplicaran en el país los cursos de lectoescritura en el grado (...) Estos cursos ponen en práctica dispositivos institucionalmente ambiciosos y ofrecen programas y materiales diversos que buscan mejorar el desempeño de los estudiantes en la universidad (2014, p. 87).

Sin embargo y a pesar de que en Argentina aparecieron múltiples talleres destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura, en términos generales esta situación no se replicó en las universidades que tenían entre sus ofertas académicas la carrera de Licenciatura en Trabajo Social: ni la Universidad de Buenos Aires, ni la de la Plata, ni la de Entre Ríos, ni la de Rosario, ni la de Córdoba, ni la de Moreno, ni la de José C. Paz, ni la de Misiones incluyen en sus planes algún espacio curricular que se centre en cuestiones vinculadas con estas prácticas. En lo que hemos podido rastrear, solo dos Universidades Nacionales de gestión estatal se preocupan por estas cuestiones en el plano formal: la Universidad Nacional de Luján mediante la asignatura “Taller de Lectura y Comprensión de textos” y la Universidad Nacional de La Rioja, con el espacio “Expresión oral y escrita” (Bórtoli, 2020b).

La incorporación del Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos en el Plan de Estudios demuestra una postura vanguardista de la UNL y un compromiso institucional respecto de las cuestiones vinculadas con la enseñanza de la lectura y la producción de textos en la currícula formal: se crea un espacio (suficiente o no, podríamos discutir mucho sobre ello en otras ocasiones) que reconoce que el estudiantado no ingresa a la universidad sabiendo leer y escribir de la manera en que la academia lo requiere; sino que el ingreso y, sobre todo, la permanencia en esta institución pretende el aprestamiento de nuevas competencias que deben

aprenderse y enseñarse para hacer conscientes las características de los textos y de la nueva cultura a la que aspira.

En relación con la estructura del Plan de Estudios, cabe consignar dos características. En primer lugar, la *Licenciatura en Trabajo Social* se estructura en ciclos y no en años en virtud de favorecer trayectos curriculares diferenciados, elegidos por el estudiantado, y con la mirada puesta en evitar trabas que lentificarían el cursado de la carrera. En ese primer ciclo se encuentra el “Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos”, que se presenta como un espacio para la adquisición y el desarrollo de habilidades particulares vinculadas al proceso de enseñanza sistemática de la lectura y la producción de textos propios del ámbito académico y profesional, cuyo objetivo es ubicar a futuros profesionales en el campo de las ciencias sociales en general y del Trabajo Social en particular. Dice el Plan de Estudios, en relación con los contenidos básicos del Taller:

La producción y recepción de textos como prácticas situadas social cultural e históricamente. El texto empírico como resultado de una acción de lenguaje. La dimensión socio-discursiva. La puesta discursiva como trabajo psicológico-lingüístico. Campo científico: gestión, producción y circulación de información científica. Infraestructura general de un texto. Discurso de la explicación: abordaje desde la epistemología, plano enunciativo y discursivo. De la explicación a la argumentación. Gestión y producción de textos (2010, p.15).

Como puede observarse, los Contenidos Básicos responden a una opción epistemológica vinculada principalmente con el interaccionismo social de Jean Paul Bronckart (cf.1997, 1998, 2003), es decir, que se apunta a construir una materia que ayude a profundizar el análisis de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y actuar humano. Para ello, se atiende a las capacidades discursivo-textuales de las personas, pero sin desconocer los procesos genéticos de la relación entre lenguaje y pensamiento. En el posicionamiento teórico de Jean Paul Bronckart se cruzan diversos marcos disciplinares que complejizan la didáctica de la lengua (Riestra, 2007).

Pero además del lugar y las características del Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos, interesa también analizar la estructura de la Licenciatura. La carrera se edifica sobre cinco materias troncales, todas anuales, correlativas y llamadas abreviadamente “Trabajo social 1”, “Trabajo social 2”, etc. Concretamente, de primer año, la asignatura “El Trabajo Social. Su Configuración como Profesión y Disciplina”, de segundo año “Trabajo Social, Modernidad e Institucionalidad Social”, de tercer año “Trabajo Social. Desafíos en el Escenario de la Post-Reconceptualización”, de cuarto año “Debates Contemporáneos del Trabajo Social” y, por último, de quinto año “Trabajo Social y Construcción Disciplinar”.

Todas estas materias están estructuradas en tres espacios: teoría, taller y trabajo de campo. El Plan de Estudios reconoce acerca de cada espacio ciertas características, a saber:

- Teórico: supone el trabajo de los marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos que sustentan la intervención profesional y aquellas categorías fundamentales para cada año de la carrera.

- Taller: es la instancia de resignificación del trabajo en el espacio de campo, donde entran en juego las diversas experiencias, miradas y lecturas, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo un pensamiento crítico ante la complejidad social. Como instancia de socialización, debe estimular el análisis, comprensión y la construcción de propuestas que redireccionen las estrategias de acción en el terreno; al mismo tiempo que genera insumos para la problematización en el espacio teórico.

-Trabajo de Campo: Es el espacio de formación que posibilita transitar experiencias en potenciales ámbitos de intervención profesional. Es un espacio que genera condiciones específicas de intervención profesional, en tanto permite el contacto con otros y el contacto con las problemáticas que se manifiestan en la vida cotidiana de los sujetos. (Plan de Estudios de la LTS, 2010: 13)

Esta estructuración se funda en el deseo de superar lógicas binarias y dicotómicas que enmarcaban la estructura institucional de la Escuela de Servicio Social, y que dividían las materias en dos partes: área teoría y área práctica. La nueva propuesta tripartita apunta a “quebrar presupuestos de aplicabilidad o subsidiaridad propios de una racionalidad técnica y sustraer la relación Teoría - Práctica, de la falsa dicotomía entre el conocer y el hacer. Una vez distanciada una de otra, la relación teoría/praxis tiene [...] el sello del salto cualitativo y no el del traspaso o la subordinación” (Plan de estudios, 2010: 41).

De manera que los programas de las materias que forman parte del corpus de análisis de esta investigación, se estructuran -o deberían estructurarse- considerando los espacios denominados “teórico”, “taller” y “trabajo de campo”. En esta ponencia nos centraremos en estudiar lo que sucede en los programas de cátedra y las planificaciones vigentes en 2021 para la primera de estas asignaturas que, como hemos visto, que se denomina “El Trabajo Social. Su Configuración como Profesión y Disciplina”. Concretamente, en la FCJS, esta materia tiene tres comisiones diferentes, con equipos de cátedra distintos y un sello distintivo propio. Para la organización de este trabajo las llamaremos Comisión I, Comisión II y Comisión III, aunque no es el nombre que se corresponde con las comisiones ofertadas desde la carrera⁴.

Un análisis de los programas de estas asignaturas permite un acercamiento a la reconstrucción del lugar que ocupan -al menos desde la enunciación- las prácticas de lectura y escritura en estos espacios. Decimos “al menos desde la enunciación” porque sabemos que muchas veces existe una distancia entre lo que se escribe en el programa y lo que efectivamente acontece en las aulas. Por cuestiones de espacio, no abordaremos esa última cuestión, pero los datos aquí relevados y descriptos son triangulados mediante entrevistas y encuestas a docentes y estudiantes; y mediante observaciones de clases, que se recuperan en otras instancias de investigación y en otros escritos académicos.

Interesa aquí revisar dichos programas atendiendo a tres variables. En primer término, cuál es la concepción de estudiante que se construye. En segundo término, la metodología de trabajo que se plantea, a fines de rastrear los requerimientos de lectura y escritura que se exigen; por último, la bibliografía que se invita al estudiantado a leer, a los efectos de reconstruir las principales características y particularidades de los textos que circulan en el primer año de la

carrera para conocer cuáles son los más leídos y los más escritos por estudiantes. Si tenemos en claro esta visión panorámica, es posible pensar en modos de perfeccionar estas cuestiones, puesto que los resultados de este estudio son analizados en términos de sus implicancias para la enseñanza.

Sobre la concepción del sujeto que aprende...

El tránsito de la escuela secundaria a los estudios superiores acarrea múltiples problemáticas que le exigen a la universidad reflexionar sobre los éxitos y los fracasos del estudiantado, y a encontrar caminos adecuados para dar respuestas a la heterogeneidad en relación con la permanencia y el logro de aprendizajes, de acuerdo con los requisitos de calidad propios de este nivel (cf. Araujo, 2008; Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012; Ezcurra, 2011). En este sentido, si bien es cierto que la UNL en general y la FCJS en particular, implementan estrategias para favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes⁵, las tasas de deserción siguen siendo altas e interpelan a las instituciones universitarias (Araujo, 2017). Ana María Ezcurra sostiene:

Esta alta deserción implica una desigualdad social aguda y en alza. Esto es así porque afecta sobre todo a esa población desfavorecida en la distribución del capital económico y cultural que, con la masificación, logra ingresar en el sistema educativo superior. La relación es causal, son procesos vinculados: las franjas sociales que se incluyen son luego las más afectadas por el abandono. Hay una imagen muy ilustrativa del investigador Vincent Tinto: él dice que la presunta puerta abierta a la educación superior es una puerta giratoria. Así como entran, rápidamente salen. Hay brechas de graduación muy fuertes, y son brechas de clase. Una segunda hipótesis fuerte es que estos procesos de exclusión y abandono se concentran en primer año, no sólo, pero sí principalmente. El primer año, el momento del choque con la universidad, es un tramo crítico (2011, p. 23).

Específicamente en la Licenciatura en Trabajo Social, los números no son diferentes a lo que ocurre en el resto del país y de Latinoamérica: según un informe elaborado por la Secretaría Académica de la FCJS que evalúa el rendimiento académico de la cohorte 2020⁶, la cantidad de estudiantes que han regularizado las asignaturas no es tranquilizador pues se evidencia un alto porcentaje de no regularización, de estudiantes cuya condición es “Libre”.

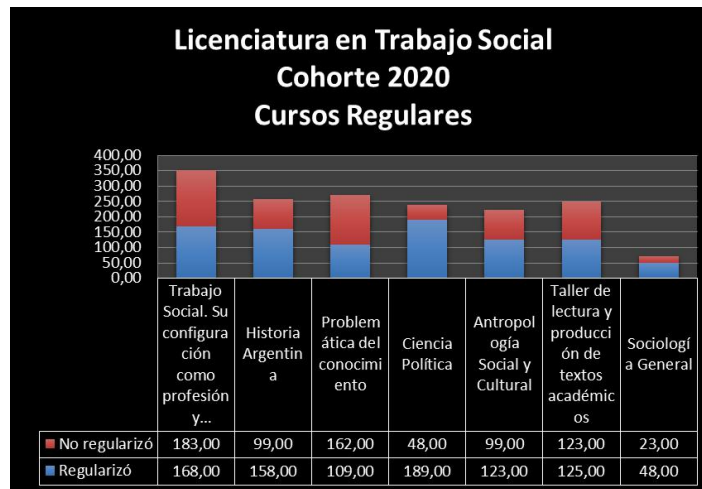


Gráfico elaborado por la Secretaría Académica de la FCJS

Si atendemos a los resultados que expone el gráfico, en las dos asignaturas de cursado obligatorio, “Trabajo Social: su configuración como profesión y disciplina” y “Taller de lectura y producción de textos académicos”; cerca del 50 % de los inscriptos a cursar no alcanzó la regularidad y/o no han continuado con el cursado⁷.

Las estadísticas demuestran que quienes comienzan una carrera universitaria inician un recorrido novedoso que, en muchos casos, conlleva ciertas dificultades y obstáculos. Entre otros especialistas, Sonia Araujo (2008) manifiesta que es bastante común atribuir la responsabilidad al estudiantado (se sostiene que su formación en la escuela secundaria es insuficiente, que presentan dificultades socioeconómicas que exceden la responsabilidad universitaria, que el alumnado muestra falta de dedicación e interés, entre otras). Si bien todas esas variables pueden resultar verdaderas, lo cierto es que la deserción universitaria suele ser un fenómeno multicausal. Por ello no es posible desconocer que la institución universitaria juega un rol en la producción de estos fenómenos.

Sin embargo, en los tres programas de cátedra analizados, se reconoce la complejidad del sujeto ingresante; es decir, se contemplan las implicancias de la masividad y la heterogeneidad de realidades con la que el equipo docente comparte el aula durante el primer año. Por ejemplo, la Cátedra 1 sostiene:

... el docente es facilitador de los procesos de inserción institucional a la universidad y a la carrera de los estudiantes ingresantes, vistos como “inmigrantes”. Estos se introducen en una cultura que les es extraña y difiere de la del Nivel Medio, cuyos modos y normas conocen y manejan. Fortalecer su permanencia y su deseo de aprender, se constituyen en tarea del docente en los primeros años de la Universidad. (Cátedra A: 1).

El reconocimiento de la sensación de ajenidad que causa el ingreso a la universidad es considerado aquí como “lo inmigratorio”, es decir, como la posibilidad de establecerse en un lugar diferente al de origen. De alguna manera, se pone el acento en reconocer que el mundo universitario tiene sus propias lógicas institucionales, que deben ser enseñadas, conocidas y aprendidas, para poder establecerse como un miembro de la institución, superando el carácter de inmigrante. El rol docente resulta esencial para lograrlo. Al respecto, Federico Navarro sostiene:

Sucede que ingresar a la universidad implica entrar a una nueva cultura: la de la comunidad disciplinar a la que el estudiante desea incorporarse. Muchas veces se ha descrito ese proceso comparándolo con el de la inmigración, es decir, con el proceso de incorporación a una nueva comunidad y a sus prácticas, especialmente sus modos de leer y escribir (Peña Borrero, 2008, p. 2) (2014, p. 87).

Más adelante, entre los propósitos de enseñanza que detalla el mismo Programa de cátedra, se apunta a “facilitar el aprendizaje del oficio de estudiante universitario, desarrollando una autonomía creciente, nuevas prácticas y competencias” (Cátedra A: 2). La caracterización del “oficio de estudiante” fue teorizada por Alain Coulon (1995), quien señala que la entrada en la vida universitaria podría visualizarse como un pasaje del estatus de alumno/a al de estudiante. Ese “cruce de umbral” se da en tres tiempos: en primer momento, el tiempo del extrañamiento o separación, que obliga al sujeto a conocer una nueva institución que se contrapone con el universo familiar anterior; un segundo momento de aprendizaje o adaptación, en el que el estudiantado se acomoda en forma progresiva al nuevo contexto y lo asume y; por último, el momento de afiliación que implica asumir un relativo dominio y control de las reglas institucionales. Afiliarse es “descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior” (Coulon, 1995, p. 83), es decir, conocer también lo no dicho, el curriculum oculto (Jackson, 1994).

En la misma línea, la cátedra B se propone no naturalizar el perfil y la trayectoria de ingresantes y realizar un acompañamiento para que “puedan no solo iniciar el tránsito por la carrera, sino continuarlo y vivirlo como derecho, generando diferentes dispositivos pedagógicos habilitantes en tal sentido” (Cátedra B: 2), es decir, se concibe al trabajo docente como un proceso de apoyo a la construcción de itinerarios educativos, hasta el momento de aprendizaje o adaptación.

Por último, la cátedra C también reconoce su carácter inicial, en tanto asignatura de primer año, y las consecuencias que se desprenden de ello. Para explicar su posicionamiento, recurren a palabras de Paula Carlino, quien visibiliza que la incorporación a un mundo disciplinar nuevo conlleva conocer conceptos, métodos y, sobre todo, formas particulares de leer, escribir y pensar. Cita al respecto:

Todos estos componentes del aprendizaje están conformados en torno de los usos, establecidos dentro de la comunidad disciplinar, de un particular artefacto cultural: el lenguaje escrito. Para que los alumnos consigan aprender la disciplina -y, por lo tanto, aprender estos usos-, han de haber participado en las prácticas sociales que los ponen en juego, conjuntamente con quienes ya los dominan, de modo de recibir una guía y retroalimentación de ellos (Carlino, 2006, p. 157) (Cátedra C: 2).

Más adelante, volveremos sobre la importancia de reconocer el valor epistémico de la escritura y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ahora, lo hasta aquí señalado evidencia que todas las cátedras de “Trabajo Social I: su configuración como profesión y disciplina” tienen consciencia del desafío que implica el ingreso a la universidad para ingresantes, tanto a nivel personal como académico. Esta cuestión, aparentemente menor, es fundamental para poder diseñar clases teóricas, instancias prácticas, talleres, bibliografía y

demás actividades docentes que faciliten el pasaje de alumno a estudiante, o dicho de otro modo, de inmigrante a afiliado.

Sobre el diseño de actividades para aprender...

Ya hemos adelantado la importancia de la lectura y la escritura en los procesos de aprendizaje. En particular, en la Licenciatura en Trabajo Social todas las asignaturas de la carrera requieren leer y escribir para aprender contenidos. Sin embargo, como han demostrado Fernández y Carlino (2004) a pesar de la ubicuidad de las prácticas de lectura y escritura en estos ámbitos, el modo como se perciben no ha recibido suficiente atención.

Al analizar los programas de las tres cátedras de “Trabajo Social I. Su configuración como profesión y disciplina”, se buscó identificar las propuestas docentes que exigen leer y elaborar textos escritos para aprender. En este sentido, y siguiendo la línea metodológica propuesta por Isabel Solé (2006), se intentó detectar la frecuencia, tipología y características de estas actividades. El análisis documental reveló que no es posible reponer, a partir de los programas de cátedra, las actividades concretas que los equipos docentes solicitan a sus estudiantes, pues los apartados referidos a la metodología son inespecíficos. Aún así, es posible reconstruir que, a lo largo de los programas, se detalla que se espera que el estudiantado pueda realizar tareas como las siguientes: leer textos y comprenderlos, resolver cuestionarios, relacionar contenidos (a partir de elaboración de mapas sinópticos o glosarios), armar y realizar entrevistas, exponer oralmente temas, construir opiniones propias y argumentar a favor de las mismas. Muchas de las actividades propuestas tienen un grado de dificultad superior al de las actividades realizadas en el nivel secundario, en el que –en términos generales, afortunadamente hay gratificantes excepciones– se utiliza a la escritura como una herramienta para repetir el contenido de un texto con el objetivo de demostrar la adquisición de un aprendizaje y la capacidad de transmitir de forma adecuada esa información. Sin embargo, como hemos dicho, las actividades aquí solicitadas implican una abstracción mayor y en los programas de cátedra no se incluye bibliografía que permita acompañar esos procesos (por ejemplo, material que permita reflexionar sobre las implicancias de la argumentación, la estructura de un resumen, etc.). Es importante que no se parta del supuesto de que el estudiantado ya sabe leer académicamente, comprender textos complejos, resumirlos, realizar conexiones entre ellos, construir argumentaciones, exponer frente a otros. En términos generales, estas prácticas no preexisten en quienes ingresan a la universidad, por lo que los equipos docentes universitarios no podemos limitarnos a evaluarlas.

Hemos dicho que la metodología de enseñanza detallada en los planes de cátedra no permite reconstruir las actividades concretas que se piden a estudiantes: sin dudas, esta indagación debe completarse con la recopilación y el análisis de esos datos. No obstante, es interesante sistematizar lo que las diferentes cátedras sostienen en relación con la metodología de enseñanza. Por ejemplo, la cátedra A manifiesta considerar una “dinámica de exposición de dudas, formulación de preguntas al texto y al discurso del docente, para propiciar la comprensión del significado, la relación de temas, la argumentación propia; superando el

aprendizaje memorístico”. Por supuesto, estas actividades requieren del acompañamiento docente, por lo que, más adelante se detallan las formas de realizar ese acompañamiento:

“se utilizan herramientas como: la construcción de mapas conceptuales, glosarios, guías de estudio, exposiciones temáticas, dramatizaciones, paneles con profesionales del TS” (...) “se promueve la actitud investigativa a través de diferentes dispositivos pedagógicos: trabajo en equipos con indagación bibliográfica, observación científica, debates, análisis de documentos originales, exposición de temas” (Cátedra A: 2).

Por su parte, la cátedra C también propone una metodología que implique el trabajo colaborativo y la socialización de saberes, trabajo que estará siempre condicionado por el carácter inicial de esta materia. El equipo de cátedra se propone “enseñar a aprender” y para ello se autoperceben como “facilitadores” cuyo rol es acompañar y asesorar a estudiantes durante su proceso de aprendizaje, a partir de la problematización de los contenidos. Para ello, las estrategias didácticas que proponen están centradas en propiciar momentos expositivos, interrogaciones didácticas, resolución de trabajos grupales y el aprendizaje colaborativo (Cátedra C: 13).

Por su parte, la cátedra B, se prioriza procesos de enseñanza y aprendizaje que problematicen y generen conflictos cognitivos, que apunten a la resignificación de lo aprendido; la identificación y formulación de problemas sociales; y el fortalecimiento de la autonomía en la toma de decisiones, la creatividad y el trabajo en grupos de estudiantes.

Lo que es interesante de todas estas cátedras es que cumplen con la organización que se explicita en el Plan de Estudios de la carrera, en el que se destinan tres espacios diferentes durante el cursado. Por un lado, las clases teóricas semanales, las cuales buscan constituirse en una base para la construcción de una matriz teórico práctico referencial inicial, por otro lado y de manera complementaria, en los espacios presentados bajo la metodología de Taller, que apunta a desarrollar un proceso de conocimiento y auto-reconocimiento del estudiante como protagonista de su formación; y por último, el espacio de trabajo de campo, destinado al acercamiento y la exploración de las distintas prácticas sociales propias del campo del trabajo social.

Acerca de la bibliografía seleccionada...

Ya hemos dicho que el tránsito de estudiantes desde la escuela secundaria a la educación superior, supone la incorporación progresiva de conocimientos nuevos. Entre esos conocimientos se encuentran aquellos vinculados con las formas textuales propias de este ámbito novedoso. Como demostró Isabel Solé, “si bien los estudiantes universitarios han leído bastante (y escrito menos) durante las etapas formativas anteriores, lo cierto es que los textos a través de los cuales han aprendido son distintos de los textos académicos y científicos que circulan en una comunidad determinada” (2006: 160). En este sentido, resulta central analizar la bibliografía obligatoria y sugerida desde las cátedras, para el estudiantado: conocer qué queremos que estos estudiantes lean nos permite pensar mejor, qué necesitamos enseñar para acompañar esa lectura.

Qué textos se leen...

La cátedra A construye un repertorio bibliográfico de 48 textos académicos. En ese universo, 31 son parte de la bibliografía obligatoria y los otros 17, se ofrecen a modo de consulta. Por su parte, la cátedra B amplía la clasificación de sus textos en tres categorías: por un lado, los 27 textos obligatorios, luego los 19 textos para ser conversados en el marco de las clases de Taller; por último, 15 textos para ampliar o complementar lo dado, de manera opcional. En total, se ponen a disposición del estudiante 61 textos académicos. Finalmente, la bibliografía que construye la cátedra C también se compone de 61 textos académicos, entre los cuales 56 son de lectura obligatoria y los otros 15, complementarios u optativos.

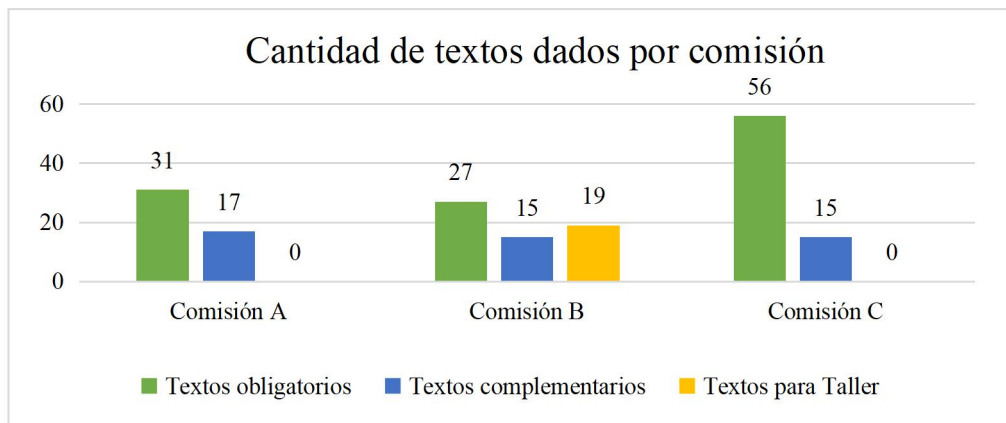


Gráfico de elaboración propia, en el marco de la presente investigación

La clasificación de los textos obligatorios propuestos por cátedra, arroja los siguientes resultados en relación con los géneros más leídos:

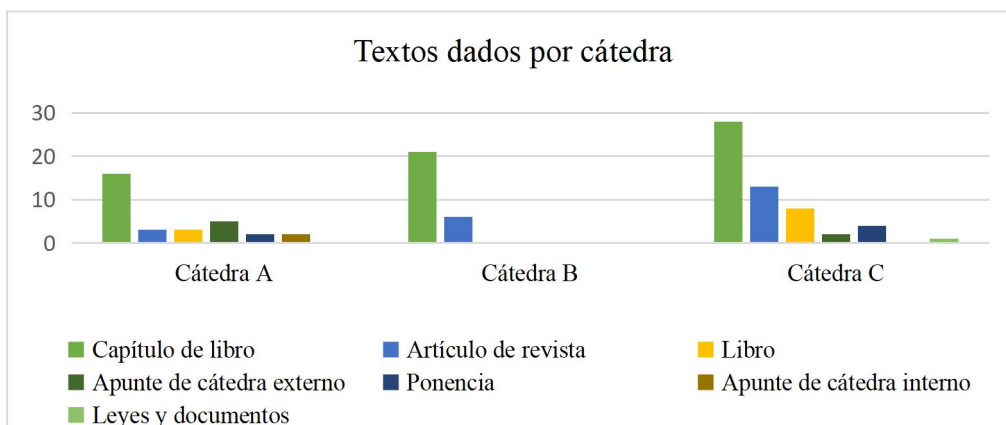


Gráfico de elaboración propia, en el marco de la presente investigación

Al sistematizar esa información agrupando por géneros académicos, los datos pueden ordenarse así:

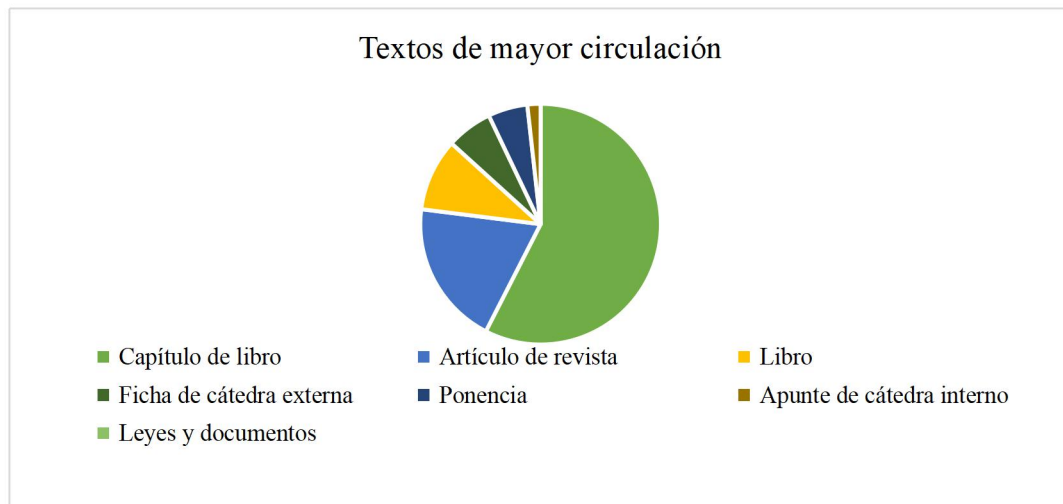


Gráfico de elaboración propia, en el marco de la presente investigación

Como se evidencia en el gráfico, la mayoría de los textos que se convidan son capítulos de libros o fragmentos de libros escritos por especialistas. Como salvedad, se observan dos cuestiones: son textos escritos por especialistas pero sobre todo para especialistas. Esto implica la obligatoriedad de acompañar la lectura, pues el destinatario de esos textos será ahora el estudiantado que recién se inicia en los estudios superiores, no el colectivo de colegas de quien escribe. En este sentido, conviene aclarar que los textos académicos son complejos por muchas cuestiones, pero sobre todo porque tienen una estructura determinada, usan un lenguaje específico, son extremadamente ricos en establecer relaciones con otros textos y discutir con ellos, y suponen muchos conocimientos previos del lector.

En segundo lugar se pide la lectura de artículos de revistas especializadas, que tienen como principal función dar a conocer un avance en los conocimientos en el marco de un campo específico de estudio. Sabemos que están escritos para miembros de la comunidad disciplinar (Marín, 2015), cabría preguntarse si los docentes transparentan a sus estudiantes cuáles son los rasgos más característicos de estas producciones o si, por el contrario, asumen que están sabidas.

Quienes publican lo que se lee...

En cuanto a los lugares de procedencia de la bibliografía, se destaca la editorial ESPACIO. Esta es una editorial argentina fundada en 1992, con cerca de 410 títulos en las temáticas de Ciencias Sociales, Educación, Desarrollo Social, Ecología, Trabajo Social, con autores de nuestro país y Latinoamérica.

En relación con las revistas de mayor circulación, ofrecemos un mapa de las revistas especializadas de mayor consulta en la Licenciatura en Trabajo Social de la FCJS (UNL), en primer año:

Revista	Procedencia	Editada por	Características de la revista
Cuadernos de Trabajo Social	España	Universidad Complutense de Madrid	La revista científica se edita desde 1987. Fomenta procesos de elaboración teórica a

			partir de las prácticas de los profesionales de Trabajo Social. Sus publicaciones abarcan cuestiones relacionadas con Trabajo Social, Servicios Sociales, Política Social e intervención social con un tratamiento multidisciplinar.
Investigación educativa	España	Universidad de Murcia	Se distingue por su perfil generalista de carácter internacional y su apertura a la sociedad y particularmente a la comunidad científica, sobre todo a profesionales de la educación con interés en la investigación pedagógica.
Boletín electrónico Surá	Costa Rica	Universidad de Costa Rica	El Boletín Electrónico Surá es una publicación mensual que recopila las últimas novedades del Trabajo Social en América Latina. Su suscripción es gratuita (estudiantes, profesionales y docentes) y busca democratizar el acceso al conocimiento.
Katalysis	Brasil	Universidad Federal de Santa Catarina	Publica producciones científicas relevantes para el Trabajo Social, cubriendo temas en áreas afines. Pretende promover y difundir producciones actuales y significativas en la docencia, la investigación, la extensión y el ejercicio profesional del Trabajo Social, abarcando temáticas de las Ciencias Humanas y Sociales, las Ciencias Sociales Aplicadas y sus relaciones con otros campos del conocimiento.
TS Cuadernos de Trabajo Social	Chile	Universidad de San Sebastián	La Revista TS Cuadernos de Trabajo Social tiene como objetivo publicar contribuciones científicas nacionales y extranjeras que den cuenta del quehacer particular del Trabajo Social y de las ciencias sociales en general, acogiendo estudios e investigaciones de variada índole relacionadas con el análisis y la intervención social, en temáticas como, por ejemplo: familia, política pública, etnias, pobreza, género, teoría social, entre otros.
Revista de trabajo social	Colombia	Universidad Nacional de Colombia	Se crea en el año 1995 con el objetivo de contribuir a la difusión de procesos de investigación, reflexiones teóricas, traducciones y reseñas bibliográficas, que dan cuenta de los avances teóricos y metodológicos de la disciplina de Trabajo Social, así como de los análisis relacionados con los problemas sociales, la política social y las estrategias de intervención.
Margen	Argentina	Cooperativa de Trabajo Margen Ltda.	Margen nació en 1992 como Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales a partir de la inquietud de un grupo de profesionales de distintos puntos de la República Argentina, que al tiempo formalizaron el nucleamiento

			como una Cooperativa. Se conforma como un espacio abierto y participativo.
Cátedra Paralela	Argentina	Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, el Colegio de Profesionales de Trabajo Social 2da Circunscripción de Santa Fe y la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.	Revista científica de acceso abierto, cuyo objetivo es la difusión de conocimientos sobre la intervención en el campo de lo social y de la salud humana provenientes del intercambio entre espacios académicos y el ejercicio profesional, principalmente en las disciplinas de Trabajo Social, Enfermería y Terapia Ocupacional.

A quiénes se lee...

Si indagamos cuáles son los apellidos que más resonancia tienen en este primer año de cursado, es posible reconstruir algunas figuras clave para el campo del trabajo social. Cinco son los apellidos que se repiten con frecuencia en todos los programas de cátedra analizados.

Uno de ellos es el de Susana Cazzaniga, Dra. en Ciencias Sociales, docente de la Maestría en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. No solo se leen sus textos teóricos, sino que se convidan apuntes de cátedra, escritos para otras cátedras, mayormente circulantes en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social pero de la Universidad Nacional de Entre Ríos, sobre todo, escritos cuya autoría se atribuye a

La estrecha relación que se teje entre la UNER y la UNL en la carrera de Trabajo Social, se da no solamente por su cercanía geográfica, sino porque un importante número de docentes trabaja en ambas instituciones. Esa proximidad entre ambos espacios académicos se materializa en otros apuntes de cátedra de elaboración conjunta entre las cátedras “Fundamentos de Trabajo Social” (UNER) y “Trabajo Social: su configuración como profesión y disciplina” (UNL). Se destaca también un Apunte elaborado por la docente a cargo de la cátedra, que se detalla en la bibliografía como un “apunte ínter cátedra”, elaborado en el seno de la Escuela de Servicio Social, en el año 2008.

A nivel nacional, aparecen dos nombres de personas cuyo trabajo se asienta en la Universidad Nacional de La Plata. Por un lado, el del profesor Alfredo Carballeda, quien es Licenciado en Servicio Social egresado en la UBA (1980); Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Sociología (FLACSO, 1998) y Magister en Trabajo Social (UNLP/PUC de San Pablo, 1999). Es Docente-investigador de la UNLP y ha ejercido la docencia de grado y posgrado en varias universidades nacionales y del extranjero. Por otro lado, y ocupando un lugar central, aparecen numerosos textos de Margarita Rozas Pagaza, docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata, directora del Equipo de Investigación Interdisciplinario

sobre la Intervención y las Políticas Sociales, directora del Centro de Estudios en Trabajo Social y Sociedad de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata y directora del Doctorado en Trabajo Social de la misma facultad y universidad.

También se reconocen ampliamente las producciones teóricas la Prof. Mg. Carrera de Trabajo Social, de la Universidad de Buenos Aires: Viviana Travi, y de su compañera, la Prof. Ana Arias, Trabajadora Social, Magister en Políticas Sociales y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires.

A nivel internacional, se desatacan las citadas producciones de Miguel Miranda Aranda, licenciado y doctor en Antropología Social y Cultural, y diplomado en Trabajo Social. Es profesor titular de la Universidad de Zaragoza y director del Máster de Trabajo Social en Salud Mental de la Facultad de Medicina de la Universidad de Zaragoza.

A modo de cierre

Este artículo encuentra sus bases en una investigación- acción que se propone conocer mejor lo que sucede en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social en relación con la lectura y la producción de textos académicos, para poder enseñar mejor: para diseñar estrategias novedosas que realmente potencien un espacio frecuentemente menospreciado, pero sin embargo disputado y valioso: el Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos.

Es preciso la continuidad en investigaciones que se centren en indagar la puesta en circulación y la recepción de las prácticas letradas académicas (Lillis & Scott, 2007; Lea & Street, 2006), es decir, de las actividades de lectura, de escritura y de oralidad propias de la carrera y de la formación universitaria en el ámbito de trabajo social. Si quienes estamos al frente de estos talleres destinamos tiempo vincular investigación y docencia de forma indisoluble, lograremos algo fundamental: atender las necesidades del estudiantado y, en el mismo gesto, utilizar esa experiencia para impulsar y fortalecer la elaboración teórica.

Esperamos que esta investigación aporte al debate sobre la alfabetización académica y eche luces que nos permitan entender que precisamos ocuparnos de la escritura y lectura a través del currículum (Carlino, 2017b), ideando dispositivos que colaboren con el desempeño académico de estudiantes y la actividad profesional de docentes de la Licenciatura en Trabajo Social a través del desarrollo de competencias de lectura y escritura.

Sin dudas, esto es posible si se parte del presupuesto de que la lectura y escritura académicas requieren una enseñanza explícita y guiada. Es apremiante continuar con este estudio sistemático que caracteriza las prácticas de lectura y escritura en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social. Pensar, estudiar, investigar y reflexionar sobre la escritura académica y profesional en el campo del trabajo social permitirá la generación de insumos que pueden contribuir no solamente al conocimiento de estas prácticas en contexto, sino al desarrollo de políticas institucionales destinadas a favorecer la escritura como herramienta epistémica en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social.

Referencias bibliográficas

- Araujo, S. (coord.) (2008). *Formación universitaria y éxito académico: estudiantes, disciplinas y profesores*. Tandil: UNICEN.
- (2017) “Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad”, en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 27, junio 2017, pp. 35-61. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Bórtoli, P. (2020a). “La escritura en el ámbito de la Licenciatura en Trabajo Social: reflexiones a una década de la creación de la carrera” en Michlig, Luciana y Sánchez, Candelaria (comp.) (2020). *Tramas- Notas e interpelaciones de lo social: 10 Años de la Carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe, Ediciones UNL, pp. 103- 114. Disponible en <https://www.fcjs.unl.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/Tramas-Diciembre-2020.pdf>
- (2020b). “Alfabetización académica en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social: exploración de las prácticas de lectura y escritura”. *Escenarios*, núm. 33 (21), pp. 1-12. Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/12404/11218>
- Bronckart, J. P. (1998). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (2003). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: IEC-UNGS.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós, Barcelona.
- Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2004). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. En Carlino, P. (Coord.), *Leer y escribir en la universidad* (25-39). Buenos Aires: Color efe.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández, G. e Izuzquiza, V. (2005). “La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario”. *I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación “Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada”*. SAECE, Buenos Aires. Disponible en <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/I2.doc>
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). “¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?” en *Lectura y Vida*, 31 (3), 6-19.
- Genolet, Al. (2015). *Asistencia Social en Santa Fe: experiencias de las primeras egresadas*, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Manuale, M. (2013). “El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas” en *Revista Aula Universitaria* 15, año 2013, 43 a 57. Disponible en [file:///C:/Users/Pamela/Downloads/4367-Editorial-11097-1-10-20140929%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pamela/Downloads/4367-Editorial-11097-1-10-20140929%20(1).pdf)
- Michlig, Luciana y Sánchez, Candelaria (comp.) (2020). *Tramas- Notas e interpelaciones de lo social: 10 Años de la Carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe, Ediciones UNL. Disponible en <https://www.fcjs.unl.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/Tramas-Diciembre-2020.pdf>
- Moyano, Estela (2007). “Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación”. *Revista Signos*. 40. 573-608.

- Moyano, Estela y Natale, Lucía (2006). “Enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria como política institucional: Una investigación acción”. *I Congreso Nacional “Leer, Escribir y Hablar Hoy”*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Natale, Lucía (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, Federico (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social (2010). *Res. 525/2010*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Disponible en <https://www.fcjs.unl.edu.ar/estudiantes/wp-content/uploads/sites/4/2019/02/FCJS-Licenciatura-en-Trabajo-Social-Plan-de-Estudios.pdf>
- Riestra, Dora (2007). “Prólogo” en Jean Paul Bronkart *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 11-14.
- Rubinza, Mariela (2014). *Historia de la Escuela de Servicio Social de Santa Fe (1943- 2013)*. Santa Fe, Ediciones UNL.
- Solé, I. Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 157-176.
- Torres Díaz, Jorge (2006). *Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires, Humanitas.
- Vélez Restrepo, Olga (2001). *Reconfigurando el Trabajo Social, perspectivas, y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires, Espacio.

Notas

¹ Pamela Virginia Bórtoli es Doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario y Profesora de Letras por la Universidad Nacional del Litoral. bortoli_p@hotmail.com

² La EES se fundó en la provincia de Santa Fe en 1943. Varias investigaciones demostraron que ha sido una institución pionera de gran reconocimiento en la formación de Trabajadores y Trabajadoras Sociales en Argentina y el Cono Sur (cf. Genolet, 2015; Rubinza, 2014; Michlig y Sánchez, 2020).

³ Con motivo de conmemorar la primera década de Trabajo Social en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral, Luciana Michlig y Candelaria Sánchez compilan una edición especial de la Revista Tramas, prologada por Margarita Rozas Pagaza. El volumen contiene apuntes y reflexiones sobre temas que atraviesan la propia trayectoria histórica de la profesión y de la formación profesional de Trabajo Social en Santa Fe. Puede consultarse online en <https://www.fcjs.unl.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/Tramas-Diciembre-2020.pdf>

⁴ Si bien los Programas de Cátedra son documentos públicos, de consulta abierta y disponibles en la página web de la universidad, consideramos importante reservar la identidad de cada equipo de cátedra ya que lo que nos interesa no son los individuos, sino la reconstrucción de los modos en los que se piensa la lectura y la escritura en el primer año de la carrera de Trabajo Social (FCJS- UNL).

⁵ En el caso concreto que nos ocupa, el de la FCJS de la UNL, algunas de las estrategias de retención más significativas de los últimos años son: la participación Programa Nacional “Nexos” que vincula las escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe con la UNL; los talleres extracurriculares destinados a estudiantes de la FCJS vinculados con la lectura, la escritura y la oralidad con universidades y la incorporación de estudiantes avanzados a cargo de Tutorías, cuyo objetivo principal es dar acompañamiento a ingresantes.

⁶ El análisis comparativo de cohortes, se observa un aumento del porcentaje de desgranamiento en el año 2020, respecto del 2019. Cabe mencionar que debido a la pandemia por Covid 19, la mayoría de las carreras universitarias han aumentado el desgranamiento a raíz de la virtualización de las carreras, la (im)posibilidad de acceso a dispositivos y conectividad, y el sostenimiento de un primer año universitario con todo lo que conlleva en relación con la incorporación de nuevos modos de interpretación, de estudio, de lenguajes, de modos de aprender.

⁷ Como docentes del Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos, establecemos una primera hipótesis a partir de lo que sucede durante el cursado de nuestra asignatura, que intentaremos corroborar en investigaciones futuras. Las deserciones masivas se dan en dos momentos: 1) El primer desgranamiento se produce antes del comienzo del cursado.

Se detecta que del total de inscriptos a la carrera, solo se presenta a clases un porcentaje menor, es decir, se produce un abandono que es anterior al comienzo del cursado: algo sucede que impide que quien se anotó a cursar, curse: arrepentimientos, imposibilidad de acceso a Internet, falta de recursos económicos, cambio de carreras, etc. 2) El segundo momento intenso de desgranamiento tiene lugar luego del examen parcial, es decir, cuando no consiguen aprobarlo: la sensación de frustración, de “esto no es para mí”, de sensación de no “tener-lo-necesario” para regularizar y/o promocionar la cátedra suelen tener ese efecto. Para el segundo caso, socializar con ingresantes herramientas para comprender y redactar textos complejos es una condición central y contribuye en forma decisiva a la permanencia. En este sentido, se vuelve a la demanda que funda esta investigación en curso: enseñar a estudiar es también una responsabilidad indelegable de la universidad.