
Entre el oficio de alumno y el oficio de investigar.
Reflexiones en torno a la propuesta de enseñanza de
investigación social de la licenciatura en trabajo social
(UNL)



*Between the job of student and the job of research.
reflections regarding the social research teaching
proposal of the degree in social work (UNL)*

Gustavo Papili *
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
gustavopapili@gmail.com

María Emilia Schmuck **
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas, Argentina Universidad Nacional de
Entre Ríos, Argentina
emilia.schmuck@gmail.com

Mercedes Sofía Gomitolo ***
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
mercedesgomitolo@gmail.com

Resumen: El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la propuesta de enseñanza en investigación constituida en torno al desarrollo de las asignaturas Seminario de Diseño de Tesina y Seminario de Tesina en la Licenciatura en Trabajo Social –en adelante LTS– de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral (FCJS-UNL). El texto se constituye con el propósito de generar insumos que permitan visitar nuestras prácticas docentes y abonen a la construcción de una mirada crítica acerca de los modos de enseñar y aprender el oficio de la investigación social en la Universidad pública. Para su desarrollo, recuperamos registros etnográficos basados en nuestra participación en diferentes instancias compartidas con estudiantes y colegas docentes durante el cursado en 2023 de las dos asignaturas que conforman la propuesta: clases presenciales en espacios áulicos, encuentros de consulta virtual, correos y conversaciones

Notas de autor

- * Licenciado en Servicio Social y Magister Scientiae en Metodología de la Investigación Científica y Técnica (UNER). Docente de la cátedra de Trabajo Social: su configuración como profesión y disciplina; y de los Seminarios de Diseño de Tesina y Tesina de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL.
- ** Licenciada en Comunicación Social y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Investigadora asistente en el Instituto de Estudios Sociales (CONICET-UNER). Docente de la cátedra Seminario de Tesina de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL.
- *** Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Doctora en Humanidades por la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Profesional de Apoyo a la investigación en el Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (CONICET - UNL). Docente del Seminario de Diseño de Tesina de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral.

PAPELES del Centro de Investigaciones de la
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL

vol. 19, núm. 29, e0056 2024

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1853-2845

ISSN-E: 2591-2852

papelesdelcentro@fcjs.unl.edu.ar

Recepción: 25 julio 2024

Aprobación: 01 octubre 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/pc.2024.29.e0056>

informales con docentes y estudiantes en la cotidianeidad universitaria. En tanto que quienes llevamos adelante la investigación somos sujetos partícipes de los mismos procesos que estudiamos, la investigación se alinea con las “etnografías en casa” y las auto-etnografías, en la que nuestra proximidad también se ha vuelto objeto de reflexión.

Palabras clave: investigación social, trabajo social, enseñanza, estudiante, educación Universitaria.

Abstract: *The objective of this article is to reflect on the research teaching proposal constituted around the development of the subjects Thesis Design Seminar and Thesis Seminar in the Bachelor of Social Work – hereinafter LTS – of the Faculty of Legal and Social Sciences from the National University of the Litoral (FCJS-UNL). The text is constituted with the purpose of generating inputs that allow us to revisit our teaching practices and contribute to the construction of a critical view about the ways of teaching and learning the craft of social research in the public University. For its development, we recover our own ethnographic records based on our participation in different instances shared with students and teaching colleagues during the course in 2023 of the two subjects that make up the proposal: face-to-face classes in classroom spaces, virtual consultation meetings, emails and informal conversations with teachers and students in everyday university life. While those of us who carry out the research are subjects participating in the same processes that we study, the research is aligned with “ethnographies at home” and auto-ethnographies, in which our proximity has also become an object of reflection.*

Keywords: social research, social work, teaching, student, university.

1. Introducción

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la propuesta de enseñanza en investigación constituida en torno al desarrollo de las asignaturas Seminario de Diseño de Tesina y Seminario de Tesina en la Licenciatura en Trabajo Social –en adelante LTS– de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral (FCJS-UNL).^[1] La presentación se propone como una continuidad de trabajos anteriores que se detuvieron en el análisis de la propuesta, considerando los sentidos y prácticas puestas en juego en torno a la elaboración de la Tesina (Gomitolo, Papili y Vallejos, 2020) y profundizando en el vínculo entre directores y tesinistas en tanto una de las dimensiones constitutivas en los procesos de enseñanza, aprendizaje y producción de conocimiento en la carrera de grado (Gomitolo, Papili y Vallejos, 2022). En diálogo con el recorrido previo, este trabajo se constituye en torno al propósito de generar espacios de discusión que permitan visitar nuestras prácticas docentes y abonar a la construcción de una mirada crítica acerca de los modos de enseñar y aprender el oficio de la investigación social en la Universidad pública.^[2]

En esta oportunidad, nos interesa centrarnos en dos ejes de trabajo que buscan constituirse como parte fundamental de las propuestas de enseñanza y aprendizaje, considerando tanto la propuesta docente como las prácticas estudiantiles que se generan en torno a ella. Nos referimos, por un lado, a la búsqueda por parte del equipo de cátedra de generar un acompañamiento y evaluación en el proceso de cada estudiante durante la realización de su tesina. Esto implica el desarrollo de dos seminarios curriculares anuales en el marco de los cuales se propone acompañar no sólo el diseño del proyecto de investigación, sino también la producción de información mediante el trabajo de campo y la escritura del informe final de Tesina. En estos espacios, por ello, se trabaja en torno a la discusión sobre las distintas decisiones tomadas durante cada instancia de la investigación, el seguimiento de avances, la lectura y comentario de sucesivos “borradores” del trabajo final. En relación con esto, el segundo aspecto en el que interesa profundizar es la búsqueda por instaurar un modo de relación colaborativa en el ejercicio de la investigación, es decir, que el estudiantado no se detenga solamente en avanzar en el desarrollo de su propio proyecto de investigación, sino también que, en una suerte de trabajo colectivo, aporte a los procesos de investigación de sus compañeros.^[3] En este sentido, contemplando ambos ejes de trabajo y su materialización en el aula, nos preguntamos: ¿De qué modo estas propuestas buscan subvertir las

asimetrías de poder en la cultura universitaria? ¿Cómo son las relaciones singulares que se generan entre el equipo de cátedra y los estudiantes y entre estudiantes? ¿Cuáles son las resistencias por parte de estudiantes ante las diversas propuestas docentes? ¿Qué prácticas de los estudiantes, los docentes entendemos como dificultades para el desarrollo de la propuesta?

Partimos de la premisa de que las dificultades advertidas se vinculan con que el desarrollo de las propuestas de acompañamiento y evaluación en proceso, por un lado, y el trabajo colaborativo, por el otro, implican poner en cuestión aspectos fundantes del modelo de enseñanza dominante en la Universidad, entre cuyos rasgos principales se encuentran el establecimiento del docente como concesionario autorizado de la verdad, una concepción externalista de la evaluación y una ausencia relativa de lo grupal (Vain, 2017). En este mismo sentido, retomamos los aportes de Pablo Vain, quien en diálogo con el concepto de oficio del alumno acuñado por Philippe Perrenoud, señala que, en este contexto, quienes ingresan a la institución están obligados a aprender el oficio del alumno en la Universidad. Basado fundamentalmente en la necesidad de acreditar para promocionar, más allá del deseo de aprender, el aprendizaje de este oficio los conduce a “conocer y practicar, como en todo oficio, estrategias para cumplir lo que se espera de ellos” (2017, p. 2).

Para realizar esta presentación, concretamente recuperamos registros etnográficos propios basados en nuestra participación en diferentes instancias compartidas con estudiantes y colegas docentes durante el cursado en 2023 de las dos asignaturas que conforman la propuesta: clases presenciales en espacios áulicos, encuentros de consulta virtual, correos y conversaciones informales con docentes y estudiantes en la cotidianeidad universitaria. En este sentido, el trabajo se alinea con las “etnografías en casa” (Díaz Iglesias, 2014), y las auto-etnografías (Denzin, 2013; De Sena y Scribano, 2014) En tanto que quienes llevamos adelante la investigación somos sujetos partícipes de los mismos procesos que estudiamos, esto ha implicado un esfuerzo por “convertir lo familiar en exótico, usando –por principio y por racionalización metodológica– una posición de extrañamiento” (Lins Ribeiro, 2010, p. 195). Esta proximidad se ha vuelto objeto de reflexión y se ha constituido en información producto de ejercicios de reflexividad (Guber, 2001; Hidalgo, 2006).

2. La propuesta de enseñanza y su sentido construido

La relación entre el ejercicio del Trabajo Social y la producción de conocimiento científico es uno de los debates más reiterados en la historia de la profesión. Actualmente, no se cuestiona que la intervención y la investigación sean prácticas con lógicas diferentes,

que no obstante se articulan y retroalimentan en tanto dimensiones constitutivas del campo disciplinar (Cazzaniga, 2007). Sin embargo, desde la institucionalización de la profesión se ha puesto en discusión la relación de la disciplina con el resto de las ciencias sociales y en la relación pensar/hacer se ha encapsulado en más de una ocasión al Trabajo Social en el “hacer” (Cavallieri et al, 2012), siendo receptor de la producción teórica de otras disciplinas.

En este marco, en la Escuela de Servicio Social de Santa Fe, de nivel de educación terciaria y dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia, la enseñanza en investigación se planteaba en el contexto de la intervención profesional, subordinándola a producir conocimientos al servicio de la planificación (Autores, 2022). En el proceso de traspaso de esta organización a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL, en 2010 se reconoció al Trabajo Social en el campo de las Ciencias Sociales, modificándose las condiciones de posibilidad para las prácticas de investigación al ser una de las funciones sustantivas de la Universidad (Autores, 2022).

En el nuevo Plan de Estudios (UNL, 2010), los Seminarios de Diseño de Tesina y Tesina conforman el Área de Investigación, junto a las asignaturas Investigación Social I y II, que se dictan previamente, en segundo y tercer año respectivamente. A diferencia de estas asignaturas, orientadas a la formación conceptual y metodológica, los Seminarios se ubican en cuarto y quinto año de la carrera: en Diseño de Tesina se busca realizar una propuesta de proyecto de tesina, cuyo desarrollo se inicia durante el cursado del Seminario de Tesina.

En cuanto al reglamento específico de los Seminarios, aprobado en 2014 y modificado en 2018 y 2023 por sucesivas evaluaciones sobre la propuesta de enseñanza, el énfasis se centra en la apropiación metodológica de quien realice la tesina como un inicio a la actividad de investigación y se incluyen criterios de evaluación del producto que consideran el proceso de trabajo. (FCJyS, 2018) Entre los cambios realizados, se destaca que el Banco de Asesores Temáticos de Tesina conformado inicialmente luego fue reemplazado por un Banco de Directores de Tesina con la intención de “involucrarlos estructuralmente en el proceso de formación del tesinista y transformándolo en el “acompañante de un camino”: el camino de investigar” (Autores, 2019, pág. 9). Asimismo, en busca de la profesionalización de la actividad, los directores llevaron adelante actividades de formación con el propósito de aportar a la actividad que realizan.

En relación con la estrategia pedagógica elegida, partimos de nuestras propias experiencias en las que identificamos que la legitimidad de la enseñanza de la investigación se construye a partir de la práctica investigativa: haciendo investigación, siendo investigadores. Así, la modalidad se basa en clases teórico-prácticas en

las que el equipo docente busca construir un escenario de trabajo cooperativo junto al estudiantado y de socialización de saberes, de modo que el aula se constituya en “una instancia de encuentro cotidiano donde no basta con transmitir y recepcionar contenidos, sino que se trata de construir pensamiento en forma conjunta” (Plan 2010, pág. 8) en condiciones favorables para un aprendizaje significativo. Esta propuesta se materializa en instancias de lecturas e intercambio entre los estudiantes a partir de sus entregas de los trabajos prácticos, que planteamos como avances del proyecto o la tesina. En estas instancias, entonces, se esperan devoluciones – observaciones, críticas– que aporten al avance tanto del diseño del proyecto, como al proceso de trabajo de producción de la tesina. En otras palabras, la enseñanza de investigación como transmisión de un oficio se lleva adelante por medio de una construcción didáctica (Mariano et al, 2016), en donde el oficio se objetiva en la manera de hacer el trabajo –su propio trabajo– es decir, en cómo cada uno lo hace.

Pensar el aula como un espacio de trabajo, como un taller de oficio, posibilita no sólo formar en el trabajo de investigación y compartir con sus pares su propuesta, sus inquietudes o dudas, sino también un sostén emocional (Wainerman, 2023, p.14) hacia la “conformación de la subjetividad epistémica [...] momento fundacional de la construcción de conocimiento”. (Retamozo, 2016, p. 215)

Esta modalidad de trabajo estuvo sometida a la opinión de los estudiantes al finalizar el cursado de Diseño de Tesina y Tesina en años anteriores.^[4] Aquí se señala que los trabajos prácticos y actividades aportan a los temas y al proyecto de investigación. Sin embargo, estas respuestas son la contracara de lo actualmente observamos y registramos en las actividades cotidianas de enseñanza.

Para la acreditación de Diseño de Tesina los estudiantes presentan el proyecto final, a partir del cual el equipo de cátedra genera una instancia de encuentro de trabajo junto a directores y tesinistas. En este encuentro se comparten sugerencias y observaciones a considerar con el propósito de fortalecer el vínculo de trabajo entre el equipo y quién realiza la dirección. En cuanto a Seminario de Tesina, una vez cursada y regularizada la asignatura, los estudiantes cuentan con quince meses para la presentación del documento final de tesina. Durante todo el proceso, la cátedra realiza sucesivos intercambios con los estudiantes y directores en base a:

la preocupación por la graduación de las y los estudiantes de la LTS, y que la Tesina no se convierta en un obstáculo para la misma, a la vez que su desarrollo consista en un proceso de aprendizaje de la producción de conocimientos. Consideramos que dicho aprendizaje requiere el acompañamiento de la institución: la cátedra en la que se inscriben los

seminarios y de quien oficie de dirección; asimismo, la tarea de dirección requiere de acompañamiento y sostén institucional (Autores, 2018, p. 1).

3. El acompañamiento en proceso: en busca de borradores

Una de las modalidades de trabajo en las que se traduce nuestra propuesta de enseñanza, que busca el acompañamiento durante todo el proceso de desarrollo de los proyectos de tesina y luego de las tesinas, se vincula con la producción de sucesivos textos por parte de los estudiantes que intentan constituirse como avances significativos hacia la entrega del documento final. En este sentido, partimos de considerar la importancia de la escritura como actividad necesaria y permanente en la investigación, lo que, en palabras de Howard Becker (2016), implica apartarse de “la idea, mucho más difundida, de que primero se investiga y después se vuelca lo investigado por escrito” (p. 37). Para el autor, la posibilidad de escribir y compartir con pares distintos borradores en los que se exponen los rasgos de un trabajo que no es definitivo sino que se encuentra en proceso, con sus dificultades y desafíos, permite romper con una constante que encuentra entre sus estudiantes: “cada uno piensa que todos los demás están haciendo bien las cosas y (...) se guardan sus dificultades (...) entonces, no producen o bien producen de maneras sumamente dolorosas, intentando que todo lo que escriban raye en la perfección antes de mostrárselo a alguien (p. 38).

Desde esta mirada, entonces, en el Seminario de Diseño, a lo largo del año de cursado los estudiantes van entregando, compartiendo y discutiendo con docentes y pares los distintos apartados que, en tanto componentes, integrarán el proyecto final, que busca además contar desde el inicio con un director, que participa de estos intercambios. Al año siguiente, en Seminario de Tesina, los estudiantes entregan distintos avances, que buscan constituirse como insumos para la escritura final de la tesina: un borrador del índice, la introducción, de apartados basados en reflexiones sobre la “entrada” y dificultades en el trabajo de campo, el estado de la cuestión, discusiones teóricas significativas y, hacia el final de la cursada, un posible capítulo.^[5] Como adelantamos, durante el cursado, estos textos suelen ser compartidos con la cátedra en forma de trabajos prácticos, entregados de acuerdo a fechas preestablecidas, y son objeto de lecturas cruzadas entre docentes y pares estudiantes con el objetivo de compartir miradas críticas y aportes a los trabajos, instancia en la que nos detendremos más adelante.

La producción de borradores continúa luego de obtener la regularidad. En primer lugar, se suelen generar instancias de discusión sobre borradores de capítulos al año siguiente del cursado, entre

estudiantes “regulares” que se encuentran trabajando sobre la escritura final y acercan avances e intercambian sobre sus dificultades en uno o dos encuentros al año organizados por la cátedra. Además, el tramo final de este trabajo en proceso implica que, antes del vencimiento del plazo formal de regularidad de Seminario de Tesina, cada estudiante, con el aval de su directore, realice una última entrega a ser leída, en tanto instancia final, por el equipo de cátedra. Este texto se entiende como un “último borrador”, que la cátedra lee como instancia final de evaluación para realizar, en caso de ser necesarias, nuevas correcciones antes de avalar la presentación formal que es entregada a la Facultad para iniciar el proceso de conformación de un tribunal para su exposición.^[6] De este modo, la propuesta de trabajo pone sobre la mesa que los textos no se escriben “de un plumazo”, sino que el modo de producción implica una tarea de permanente revisión y edición y entonces el proceso “conlleva la necesidad e inevitabilidad de la reescritura” (Becker, 2016, p. 23).

Aunque el punto de partida de nuestra propuesta de enseñanza se basa en la idea de que esta sucesión de borradores permite allanar el camino de los estudiantes al anular el salto al vacío que en otras experiencias universitarias se propone entre el proyecto de investigación y la tesina, su puesta en marcha también conlleva sus dificultades y desafíos. El primer emergente que nos interesa señalar se relaciona con una serie de obstáculos que advertimos a la hora de trabajar con estos borradores. Nos encontramos con estudiantes que, en una suerte de “como si” realizan producciones que, incluso si logran cumplir algunas condiciones básicas para aprobar el trabajo, no dialogan con avances y dificultades genuinos de sus proyectos o sus tesinas, por lo que están lejos de constituirse como aportes para el proceso. Se trata de trabajos que, en términos de lo que les estudiantes señalan al evaluar la propuesta hacia el final del cursado, se han entregado “para cumplir”, “para aprobar”, pero no retoman el proceso de investigación por diferentes motivos: porque no se identifican avances propios para compartir, por la premura de otras exigencias de la carrera y/o vida profesional que impidieron contar con el tiempo suficiente, por dificultades personales de diferente tipo.

Además, en línea con la falta de compromiso con la entrega de un texto que, aunque borrador, se constituya como un avance en el trabajo y habilite un intercambio, advertimos trabajos que, como confirman los propios estudiantes cuando preguntamos explícitamente sobre los errores de tipeo y comunicación en los escritos, no suelen revisar antes de enviar. (Registro de clase de Seminario de Diseño de Tesina, 1 de junio de 2023) Esto trastoca la idea de borrador con la que nos interesa trabajar: en lugar de pensarlo como un texto perfectible, lo caricaturiza a unas líneas descuidadas, en las que no se ha querido o podido poner suficiente empeño y entonces

luego no tendrá sentido reeditar o reescribir. En los casos que presentan mayores dificultades, esta imposibilidad de escribir se traduce en textos incompletos, de apenas unos párrafos sin conexión con la consigna o directamente la falta de entrega, que, como desarrollaremos luego, a lo largo de los años nos fue llevando a establecer fechas y criterios de entrega menos flexibles. En este sentido, para Becker (2016), en torno a la escritura en la producción académica se juegan el miedo al ridículo, a las críticas duras y la vergüenza, que solo conduce a la parálisis, a la imposibilidad de escribir. La tendencia a aplazar la escritura, entonces, se relaciona fundamentalmente con asumirla como “riesgosa”, en tanto implica exponerse “ante el escrutinio” (p. 146) por parte de colegas.

En el extremo opuesto de estos emergentes señalados, también recibimos algunos trabajos con un significativo grado de avance, que se presentan a la cátedra en tanto punto de llegada y no de partida, por lo que nuevamente el trabajo de discusión a partir de borradores pierde su potencialidad. Generalmente se trata de textos entregados recién en la instancia de trabajo con borradores de capítulos o de tesis completas, sobre los que previamente no se han compartido avances significativos, por lo que estos textos, que buscan constituirse como un producto terminado sin dar lugar a discusiones, aparecen como un resultado mágico. La primera de las dificultades se relaciona con la incomodidad que nos genera a los docentes, quienes cuando consideramos que el texto presenta algunos problemas que “se arrastran” desde el inicio, no encontramos los modos de realizar comentarios en sentido productivo, es decir, identificando formas de resolución de sus inconvenientes sin sentir que no estamos a tiempo. Además, los autores de estos textos que se presentan como cerrados, aún cuando los docentes o pares estudiantes identifiquen dificultades o potencialidades y propongan cambios o reformulaciones, a veces muestran falta de disposición a continuar con el trabajo, quizás porque han centrado todos sus esfuerzos en la escritura de aquello que se comparte por primera y única vez. Aquí nos interesa recuperar los aportes de Carlino (2004) basados en estudios sobre la escritura entre estudiantes universitarios, quien identifica que,

cuando revisan sus textos, tienden a conservar las ideas volcadas en ellos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de superficie. Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo mejor, todavía impreciso, por venir. (...) Los estudiantes encaran la revisión como una prueba de galera pero no como un instrumento para volver a pensar un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento (...) no consideran la revisión como una actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones. La consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores. (p. 324)

Para Becker, la importancia de escribir y compartir borradores radica en que “cuanto más escribimos, más entendemos que no era tan riesgoso como pensábamos” (2016, p 147). En este proceso, no obstante, es fundamental la posibilidad de intercambiar con quienes sentimos que “no podrían perjudicarnos”, en el sentido de que realizarán aportes y los criticarán según parámetros que requieren los productos que no están aún terminados. Como dijimos, además de pares estudiantes, quienes leemos y discutimos los borradores entregados somos docentes de la cátedra, que tenemos a cargo la definición sobre la regularidad de las materias, la aprobación del proyecto de tesina y, posteriormente, la tesina final. Por ello, en este punto cabe detenernos en los escollos vinculados con los procesos de evaluación que atraviesa nuestra propuesta de trabajo en proceso.

4. La evaluación: entre el proceso y la regularidad

De acuerdo con la propuesta de enseñanza que desarrollamos, buscamos que nuestro acompañamiento durante el camino hacia la realización de la tesina se corresponda con una evaluación en proceso. Esto implica, entonces, un modo de “mirar” el trabajo de los estudiantes que no solo valore la tesina como producto final,^[7] sino que atienda al proceso de trabajo desde los primeros pasos de elaboración del proyecto hasta la escritura del documento final y su exposición oral. Esto se vuelve evidente a partir de nuestra presencia como integrantes del jurado en la evaluación oral con la que culmina el proceso:

Una vez que quedé con las (otras) evaluadoras del jurado, compartimos nuestra evaluación sobre el trabajo y la exposición. Si bien compartimos en común que la tesina y su exposición fue clara, al momento de decidir la nota la docente nos dice: “no sé cómo califican ustedes, ¿les parece un ocho?, no sé, ustedes digan...”. La otra docente del jurado dudó, creo que pensaba en una calificación superior, por lo que tomé la palabra y comenté un poco más sobre el trabajo realizado por la estudiante. Mencioné la constancia en el trabajo que realizó, entre otras cuestiones que conocía, particularmente por medio de la directora. Finalmente acordamos un nueve. (Registro de exposición de tesina, 24 de mayo de 2023)

El trabajo que los docentes nombramos como de “seguimiento” de cada estudiante, implica considerar los trabajos prácticos en los que, en tanto borradores, comparten sus avances. Estos trabajos son diferentes a lo que los estudiantes señalan respecto a las otras asignaturas de la carrera, ya que buscan construirse como parte de un proceso modificable en relación con los avances que cada estudiante realiza y entonces no pueden comprenderse en relación con preguntas recurrentes que recibimos en estas instancias: “¿está bien o está mal?”, “¿ya está aprobado o lo tengo que hacer y entregar de nuevo?”.

Apostamos a que la evaluación considere la relación entre cada una de las entregas, así como los diversos modos de implicación de los estudiantes en las clases y el trabajo colaborativo. Sin embargo, a pesar de las particularidades de la propuesta de enseñanza, dado que las asignaturas se encuentran comprendidas en el marco del régimen de evaluación de la carrera, los estudiantes saben que hacia el final del ciclo lectivo los docentes debemos expedirnos sobre su condición y decidir quiénes regularizan la materias o no.

En este sentido, entre los emergentes que identificamos a lo largo del cursado, nos encontramos con estudiantes que, al encontrarse en el tramo final de la carrera y haber incorporado el oficio de alumno, demuestran cierta gimnasia a la hora de acreditar saberes (Vain, 2017) más allá de la propia implicancia en el proceso de aprendizaje, por lo que organizan su trabajo alrededor de las actividades que consideran suficientes para “no perder la materia”, es decir, regularizarla.

Conversamos sobre las devoluciones de los trabajos prácticos anteriores, algunas las vieron y otras no. Algunas descargaron los archivos y otras no. Algunas las retomaron y otras no (...) Al final de la clase una estudiante se acerca pidiendo más tiempo para presentar el último momento del parcial porque “no habían conseguido director” y “no querían perder la materia”. Volvemos a explicarles la modalidad de la asignatura en términos de proceso. (Registro de clase de Seminario de Diseño de Tesina, 1 de junio de 2023)

Esta especial atención por aprobar la cantidad de trabajos necesarios para la regularidad a veces sucede independientemente del compromiso con la escritura y reescritura de borradores hacia la escritura del documento final; del mismo modo, la búsqueda por llegar al porcentaje de asistencia a clases no implica necesariamente un interés particular por el intercambio con docentes y pares. En el de Seminario de Diseño, limitar los esfuerzos a obtener la regularidad significa, en todo caso, preocuparse por mejorar el proyecto más adelante, lo que interfiere entonces con el posterior cursado del Seminario de Tesina dificultando instancias posteriores del trabajo. Para el caso de esta última asignatura, se especula con el tiempo con que se cuenta entre la obtención y el vencimiento de la regularidad, por lo que el trabajo arduo y reflexivo se pospone sin involucrarse con la propuesta durante el cursado. Así, este despliegue del oficio de alumno de acreditar para promocionar da cuenta de uno de los rasgos del modelo dominante de la enseñanza en la universidad:

una concepción externalista de la evaluación, esto es la evaluación desgajada de los procesos de enseñar y aprender. Divorcio que se constituye en cimiento de un oficio del alumno orientado a acreditar, más que a aprender. Oficio que se ve reforzado por el sistema meritocrático prevalente en la universidad. (Vain, 2017, p. 7)

En los últimos años, a partir de estas dificultades, en ambas asignaturas se fueron repensando las condiciones para regularizar. Seminario de Diseño, que inicialmente se dictaba en forma cuatrimestral entre 2018 y 2023 pasó a ser de cursado anual: los docentes identificamos que el proceso de desarrollo del proyecto, sobre todo aquello que implicaba identificar los intereses, delinear un gran tema y lograr efectivamente construir un problema, demandaba tiempo a los estudiantes, por lo que contar con un ciclo lectivo completo permitía “acomparar” el tiempo de trabajo con el de la cursada y su evaluación.^[8] En Seminario de Tesina, por otra parte, a pedido expreso de los estudiantes se modificó la flexibilidad en la exigencias, que inicialmente contemplaban fechas más laxas de entrega de trabajos y poca atención a los porcentajes de asistencia. Los estudiantes explicitaron necesitar mecanismos de control: exigencias estrictas que impliquen llevar la materia al día y realizar avances significativos para llegar a regularizar hacia fin de año. Dicha demanda, aunque está basada en un intento de acercar el proceso de cursada y evaluación a la realización efectiva de la tesina, nuevamente da cuenta de una concepción de la evaluación como un elemento separado y ajeno a la enseñanza y el aprendizaje, que en este caso recae en el control docente.

5. Investigar como un trabajo con otros: algunas entradas sobre el trabajo colaborativo

Como señalamos anteriormente, de modo similar al que Perrenoud (2006) presenta a la escuela, entendemos a la Universidad como un lugar en el que confrontan y articulan diferentes oficios. Lo particular, en ese caso, es que no sólo entran en juego el oficio del alumno y el oficio del docente, sino también ciertas prácticas y horizontes que forman parte del oficio de la investigación según lo concebimos desde los equipos de los Seminario de Diseño y Tesina en la Licenciatura en Trabajo Social. En ese sentido, la enseñanza del oficio de la investigación ocurre en el marco del ejercicio del oficio de alumno (Perrenoud, 2006). Es decir, como interpreta Vain, los procesos de producción del conocimiento se organizan alrededor de una “suerte de régimen de trabajo particular, que regula las actividades de docentes y alumnos”. (Baquero, 1995, en Vain, 2017, p. 232)

La investigación como un oficio implica una transmisión de prácticas y procedimientos junto a un maestro. Un maestro o maestra que, en esta propuesta, involucra tanto al equipo docente de los Seminarios como a quiénes asumen el rol de dirección para “acompañar” en cada una de las instancias del proceso. En este sentido, desde la cátedra insistimos en la búsqueda por la producción

de tesinas en articulación con docentes de la cátedra, con directores, junto a sus compañeros estudiantes y en interlocución con los actores protagonistas de los procesos sociales en los que se aboca el trabajo de investigación.

Aunque la autoría de la tesina resulte una producción individual, consideramos que el 'hacer colectivo' en la producción de conocimiento se juega en diferentes planos e instancias que pasaremos a detallar. En las lecturas: al construir el estado de la cuestión, cuando dialogamos o discutimos con diferentes autores y sus investigaciones. En la toma de decisiones sobre el diseño: cuando las mismas son revisadas y consensuadas junto a docentes de cátedra, a directores, a interlocutores del campo y a pares. En el trabajo de campo: junto a quiénes suministran y habilitan las fuentes de análisis. En la revisión de la comunicación escrita: con las relecturas de pares, docentes y directores que permiten identificar problemas sobre la estructura del texto y aspectos en los borradores. La articulación entre los diferentes actores es siempre problemática, aunque por momentos desde el equipo de cátedra perdemos de vista este presupuesto.

Ahora bien, en las múltiples instancias de trabajo que proponemos para ejercitar el hacer colaborativo en la investigación, es posible analizar cómo las consignas inicialmente señaladas con el objetivo de generar aportes mutuos entre pares, se vacían de ese sentido al promover una suerte de representación ante el equipo docente:

En una de las instancias del parcial, la propuesta es un ejercicio de lectura mutua de los avances del diseño. Les pedimos que se ubiquen en semicírculo así nos podemos ver entre todos. Comenzamos preguntando por los criterios con los que leyeron los trabajos de sus compañeros y, a medida que lo hacen, tomamos nota en el pizarrón:

En una de las instancias del parcial, la propuesta es un ejercicio de lectura mutua de los avances del diseño. Les pedimos que se ubiquen en semicírculo así nos podemos ver entre todos. Comenzamos preguntando por los criterios con los que leyeron los trabajos de sus compañeros y, a medida que lo hacen, tomamos nota en el pizarrón:

–Yo leí buscando la coherencia de las partes del trabajo.

–El de mi compañera estaba buenísimo, sólo fui marcando algunos errores en la redacción o signos de puntuación. Pero fue muy interesante –dice como disculpándose.

–Sí, todas empezamos diciendo: es muy interesante –mientras lo dice hace el gesto con las manos como si escribiera en un teclado, hay risas de complicidad– porque no conozco el tema pero igual pude marcar que no todas las preguntas son de investigación, sino que algunas parecen de entrevista y que había otras que se respondían por sí o por no. Lo mismo con

los objetivos, algunos objetivos no eran de investigación, eran tareas.
(Registro de clase de Seminario de Diseño, 1 de junio de 2023)

Esta práctica, que busca interpelar a los estudiantes como lectores autorizados, de alguna manera subvierte tanto la posición de autoridad del docente como la de sí mismos. Este desplazamiento les incomoda, ocasionalmente expresan que destacar problemas de los avances de sus pares frente al equipo docente en una instancia de evaluación parcial puede jugarle una “mala pasada” a sus compañeros o convertirse en una suerte de traición.^[9] Sin dejar de cumplir la consigna, la estrategia que se dan es realizar el intercambio entre pares con antelación; como explica Perrenaud (2006), los estudiantes buscan salvar las apariencias mediante la simulación al mismo tiempo que pretenden garantizar su supervivencia:

–Mi compañera trabaja sobre clubes barriales –habla mirándonos a las docentes–, me pareció muy interesante su tema, le marqué solamente el modo en que formula la pregunta de investigación porque parece una pregunta de entrevista y tendría que ser un poco más general.

–Le podés hablar a tu compañera, la idea es que la devolución sea para ustedes. Las recomendaciones o sugerencias son para su trabajo, no para nosotras –le decimos entre risas y recordamos la consigna y la modalidad del parcial.

–Es que yo ya le hice los comentarios a mi compañera y ya le mandé las observaciones.

Las estudiantes se encuentran sentadas al lado pero se dirigen a nosotras, las docentes. Ya hicieron el intercambio de lecturas previamente a la clase, se mandaron mensajes de audios en los que se explican mutuamente sus interpretaciones además de los comentarios y notas que hacen en cada uno de sus textos. A pesar de la incomodidad que expresan para hacer las devoluciones, cumplen con la consigna con mayor o menor exhaustividad. O la exponen con mayor o menor detalle. En la mayoría de las presentaciones hay dudas y temor a mostrar la opinión sobre el trabajo de la compañera.

El intercambio siguiente sucede entre tres. Ellas no se comunicaron con antelación a la clase, así que la exposición no ocurre como una especie de ficción como la mayoría en la que se adelantaron sus interpretaciones. Con los comentarios se sorprenden y repreguntan. Se hacen observaciones de diferentes tipos: sobre bibliografía, sugiriendo que retomen las de tal o cual asignatura; sobre la formulación de las preguntas y objetivos, sobre tipeo.
(Registro de clase de Seminario de Diseño, 1 de junio de 2023)

Notamos la diferencia entre las devoluciones de lectura en acto y aquellas que constituyen una representación dirigida a cumplir formalmente con la consigna en la que enfatizan las valoraciones positivas de sus mutuos trabajos. Entendemos a esta última como una estrategia en sintonía con las que sostienen en el oficio de alumno más

que una tarea que les invita a reflexionar sobre sus propias prácticas. No obstante, coincidimos con Wainerman (2020) al promover el trabajo colaborativo por sobre el avance individual, ya que:

cada cual descubre cuánta lucidez tiene cuando trabaja sobre las tesis de los demás, en comparación con la ceguera y sordera que lo invade ante la propia [...] formarlos como investigadores a través de dos avenidas: la práctica de su propia tesis y el contacto con y la oportunidad de discutir y comentar las investigaciones de los demás tesisas. Y, finalmente, brindarles red de sostén emocional mediante la integración a un grupo de pares, en igual situación de aprendizaje y enfrentados a una tarea que, como la artística, demanda creación y al hacerlo, moviliza no solo cogniciones sino también emociones y pone en cuestión la imagen de sí mismo, provoca cuestionamientos y dudas sobre el propio valer, capacidad, conocimientos, junto con ansiedades, temores e incomodidades emocionales y psicológicas. (Wainerman, 2020, p. 14)

Ya en el marco del Seminario de Tesina, previendo una dificultad advertida años anteriores a la hora de comenzar a escribir el estado del arte de las tesinas, en tanto experimento de trabajo, propusimos una consigna previa: les estudiantes debían compartir un enlace de una carpeta de Drive (u otro sistema de almacenamiento de información) en el que mostrarán el modo en que han reunido, nombrado y organizado los antecedentes relevados, acompañado de un texto de solo una o dos carillas que narre el proceso de lectura, fichaje y organización de los textos que preveían realizar. A partir de la consigna, ocurrió lo siguiente:

Una chica confiesa que al principio no le encontró ningún sentido y le puso de mal humor empezar el trabajo pero que después de organizar las carpetas, al principio sólo para cumplir con la consigna, entendió que había sido muy importante para identificar lo que tenía y lo que le faltaba. Una de las duplas de estudiantes dice que el ejercicio las incomodó un poco porque sintieron que la carpeta virtual era un espacio de trabajo de ellas, que compartir eso les hizo reordenar y borrar algunas cosas, como por ejemplo los comentarios que se van haciendo entre ellas cuando leen por separado los textos, y eso generó complicaciones. (Registro de clase de Seminario de Tesina, 2 de junio de 2023)

Si bien la propuesta busca explicitar y apuntalar una actividad clave en investigación como es la organización de la información, es interpretada inicialmente como un ejercicio de control por parte de la cátedra. Nos detenemos en este punto porque aquella actitud de edición del trabajo solo a los efectos de mostrarlo, así como la sensación de intromisión de la mirada ajena ante el propio proceso, nos permite pensar en los modos en que se desarrollan las dificultades en general. Observamos entonces que, cuando las tareas son entendidas de ese modo, la primera respuesta es cierta resistencia.

La invitación que realizamos con las distintas consignas, invita a subvertir posiciones asimétricas en la dinámica de los intercambios dentro de la clase, cuestiona a todos los participantes y no sólo a los estudiantes. De este modo, también pone en evidencia otras incomodidades que surgen en el intercambio pero por parte del equipo docente:

Cuando llega la hora de intercambiar sobre el contenido de sus trabajos la palabra no circula tan fácilmente y me doy cuenta de que entonces monopolizo la palabra para que no haya silencios. Me doy cuenta de que estoy hablando un montón y más que un intercambio estoy explicando las correcciones y para evitarlo propongo que cada una cuente al resto (que no ha leído) qué observaciones recibió y qué piensa al respecto. En un momento la estudiante que es más grande que el resto toma la palabra y no para de hablar sobre su proyecto, su experiencia de trabajo de campo y los problemas asociados. Otra de las estudiantes intenta hacerle aportes pero habla un montón y se hace muy largo, entonces trato de intervenir para pasar a otro trabajo. Después, cuando dos estudiantes que trabajan un asunto bastante similar empiezan a intercambiar se genera un espacio genuino en el que comparten bibliografía y creo que esa posibilidad de estar dialogando desde una temática cercana tiene mucha potencialidad. (Registro de clase de Seminario de Tesina, 2 de junio de 2023)

La ambigüedad en las prácticas se hace evidente en nuestro equipo docente que, por una parte, apuesta a legitimar las voces de los estudiantes en el proceso reflexivo de sus investigaciones pero por otra, no logra abandonar ni resignar la enseñanza expositiva de contenidos. En ese sentido, si bien los equipos docentes desarrollamos experiencias formativas que nos permiten desplegar modalidades más horizontales de trabajo en contraste con la clásica expositiva propia del oficio del docente universitario, esta última representación y práctica retorna de alguna u otra manera ya sea demandada por los propios estudiantes en su oficio de alumno o por los mismos docentes al ser depositarios del “poder de consagrar a quienes podrán acreditar un saber específico, y consecuentemente “profesar” su uso social” (Vain, 2017).

6. A modo de conclusión

A lo largo de este trabajo buscamos analizar la propuesta de enseñanza en investigación que sostenemos como equipo docente, considerando especialmente que se despliega en relación con el modelo dominante de la Universidad y el consiguiente aprendizaje de otro oficio por parte de los estudiantes: el oficio de alumno.

En relación con la propuesta de trabajo que presta atención no sólo al producto final sino al proceso, analizamos las características que asumen los borradores sucesivos en vistas a reflexionar sobre las premisas que operan en torno a una serie de dificultades que

relacionamos con la constitución del oficio del alumno pero también con nuestro oficio como docentes. Coincidimos con Howard Becker en que una de estas premisas se basa en la idea de que existe una única manera correcta de hacer las cosas, al tiempo que las “ideas de la respuesta correcta y de la mejor manera encuentran su morada natural en la jerarquía” (Becker, 2016, p. 70). Sin embargo, el ejercicio de la enseñanza del oficio de investigación implica, a nuestro entender, cuestionar “el papel de concesionarios autorizados de la verdad” (Vain, 2017) al poner en suspenso la asimetría docente-alumno cuando invitamos a los estudiantes a asumir la posición de lectores autorizados de los trabajos de sus pares: se pone en acto lo que podríamos llamar un cambio de posiciones (o desempeños en el aula) en el que la asimetría en el uso de la palabra ya no se centraliza en la diada docente-alumno. No obstante, el oficio del alumno conlleva el despliegue de ciertas resistencias para asumir un repertorio de prácticas y habilidades propias del oficio de la investigación y la producción de conocimiento, esto es, el pasaje de consumidores a productores de conocimiento. En otras palabras, lo que buscamos es una forma de enseñar cuyo horizonte es la construcción de una “subjetividad epistémica” que incorpore un ejercicio reflexivo sobre el propio hacer (Retamozo, 2016, p. 218). Esta subjetividad a la que hacemos referencia alcanza y por ende trae desafíos a cada una de las personas involucradas en el proceso.

Así, el propósito de la enseñanza en el hacer colaborativo requiere el diálogo y la reflexividad de los estudiantes, de nuestro equipo docente y de sus directores de tesina, en el proceso de producción de conocimiento. Si bien en nuestras prácticas tomamos como punto de partida el carácter problemático de la articulación y relación entre diferentes actores, el análisis de los registros etnográficos nos ha permitido advertir este aspecto de manera sustantiva generando nuevos interrogantes. Estos emergentes que nuevamente comprendemos en relación con el modelo dominante de la Universidad, se vinculan con la reproducción de relaciones de poder entre docentes de la cátedra y directores –basadas en la sospecha de sentirse evaluados o controlados– y entre quienes están iniciando la tarea de dirección y quienes tienen mayor trayectoria, al tiempo que advertimos complicidades entre docentes que nos llevan a construir alteridades frente al estudiantado y dificultades en torno al establecimiento de criterios conjuntos de enseñanza, evaluación y distribución del trabajo. Se trata de una arista del problema abordado que merece ser retomada con mayor profundidad en futuros trabajos.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327.
- Becker, H (2016). *Manual de escritura para científicos sociales: cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Argentina: Siglo XX.
- Cavalleri, M., Carnevali, M., Garello, S., Sánchez, C. (2012) La investigación dentro de la formación profesional: ¿actividad, proceso u oficio? En *La investigación en Trabajo Social Volumen X*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Cazzaniga, S. (2007). *Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social*. Argentina: Espacio Editorial.
- De Sena, A. y Scribano, A. (2014). Algunas reflexiones desde la Auto-etnografía como estrategia de investigación. En A. De Sena (Ed.), *Camino cualitativos: aportes para la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Fundación CICCUS.
- Díaz Iglesias, S. (2014). Hacer etnografía en la propia comunidad: problemas de expectativas, atribuciones y responsabilidades. *Revista de Antropología Experimental* (5). Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2065>
- Denzin, N. K. (2013). Autoetnografía analítica o nuevo déjà vu. *Astrolabio* (11). Recuperado de <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n11.6310>
- Gomitolo, M., Papili, G., & Vallejos Indiana. (2020). La Tesina en la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNL). Sentidos, dispositivos y prácticas en juego. *Actas del XIV Encuentro Nacional de FAUATS: radicalización del neoliberalismo: nuevas interpelaciones al Trabajo Social*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://fauats.blogspot.com.ar>
- Gomitolo, M., Papili, G., & Vallejos, I. (2018). Miradas y preguntas sobre un dispositivo de enseñanza de la investigación en Trabajo Social. *ENCUENTRO DE LA REGIÓN CONO SUR DE ALAEITS (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay)*. Santa Fe.
- Gomitolo, M., Papili, G., & Vallejos, I. (septiembre de 2022). Controversias sobre la dirección de tesinas en Trabajo Social. *XXV Encuentro Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social*. Paraná, Entre Ríos, Argentina.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Hidalgo, C (2006). Reflexividades. Cuadernos de Antropología Social, 23, 45-56.

- Lins Ribeiro, G. (2010). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En M. Boivin, A. Rosato y V. Arribas, *Constructores de Otriedad Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Antropofagia.
- Perreneud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Mariano, C., Benencia, B., Battú, N., Longhi, R., Rubinzal, M., Gomítolo, M., y Papili, G. (2016). Enseñar a investigar: ¿un oficio? En *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. UNCUIYO. Recuperado de <http://elmecs.fahce.unlp.edu.a>
- Universidad Nacional del Litoral (2010). Plan de estudios Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Recuperado de <https://www.fcjs.unl.edu.ar/estudiantes/wp-content/uploads/sites/4/2019/02/FCJS-Licenciatura-en-Trabajo-Social-Plan-de-Estudios.pdf>
- Retamozo, M. (2016). Subjetividad, objeto y proyecto: apuntes críticos para la elaboración de tesis. En C. Gallegos Elías, A. Mejía Martínez, y Y. Paredes Vilchiz, *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?* Universidad Nacional Autónoma de México.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (2018). Reglamento de los Seminarios de Diseño de Tesina y de Tesina para la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, Resolución 123-18-C.D.
- Vain, P. (2017). El oficio del alumno en la universidad. En *Encuentro Nacional y Latinoamericano: la universidad como objeto de investigación: la reforma universitaria entre dos siglos*. Santa Fe: UNL. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12219/4079>
- Wainerman, C. (Coord), 2020. *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales, tomo I*. Manantial.

Notas

- [1] Cada Seminario se sostiene con un equipo docente pero ambos equipos trabajan en forma conjunta al coordinar la planificación de la enseñanza de las asignaturas y la evaluación de tesinas.
- [2] El siguiente trabajo fue realizado en el marco del CAID+D 2020: Investigación social: dispositivos y prácticas de enseñanza en la Licenciatura en Trabajo Social. Director: Papili, Gustavo; Co-Directora: Chartier, M. Eugenia.

- [3] Si bien apuntamos a un uso de lenguaje no sexista, ocasionalmente optamos por la incorporación de la “e” en aquellas palabras generizadas.
- [4] Utilizamos para la evaluación un cuestionario autoadministrado y anónimo diseñado en Google con preguntas con opciones de respuestas y preguntas abiertas.
- [5] En los últimos años las consignas y la cantidad de los trabajos prácticos se han modificado producto de los ajustes permanentes de la propuesta, por lo que los borradores a entregar han variado entre distintas opciones de esta lista. En conversaciones informales entre docentes de la cátedra solemos decir que aspiramos a que “cada estudiante termine el cursado con, al menos, el trabajo de campo finalizado y uno o dos borradores de capítulos o apartados”.
- [6] Este tribunal es integrado por una docente de la cátedra – generalmente quien realizó la lectura del último de los borradores entregados– y dos docentes más, quienes califican el trabajo partiendo de la aprobación inicial por parte del Seminario.
- [7] Asimismo abogamos porque los documentos finales de tesinas incorporen la descripción del proceso de investigación, la “hechura del producto”, incluyendo las transformaciones vivenciadas por los estudiantes-investigadores.
- [8] Por motivos de orden normativo que podremos desarrollar en futuros trabajos, en 2024 se retornó al cursado cuatrimestral.
- [9] Cabe aclarar que la actividad de evaluación parcial a la que hacemos referencia no concluye con una calificación sino que la denominamos “parcial” porque justamente el objetivo apunta a generar un avance sustantivo con instancias de trabajo colaborativo sobre decisiones involucradas en el diseño del proyecto.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/journal/500/5005174014/5005174014.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Gustavo Papili, María Emilia Schmuck,
Mercedes Sofía Gomitolo
Entre el oficio de alumno y el oficio de investigar. Reflexiones en
torno a la propuesta de enseñanza de investigación social de la
licenciatura en trabajo social (UNL)

***Between the job of student and the job of research.
reflections regarding the social research teaching proposal
of the degree in social work (UNL)***

*PAPELES del Centro de Investigaciones de la Facultad de
Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL*

vol. 19, núm. 29, e0056, 2024

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

papelesdelcentro@fcjs.unl.edu.ar

ISSN: 1853-2845

ISSN-E: 2591-2852

DOI: <https://doi.org/10.14409/pc.2024.29.e0056>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**