



LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES: un dispositivo de interpelación pedagógica.

Verónica Cruz*

Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

RESUMEN

A partir de la existencia de espacios de práctica pre-profesionales en los planes de estudio de diferentes carreras universitarias, el artículo propone una serie de reflexiones acerca de las prácticas en la formación. Identifica tensiones y desafíos que presenta el trabajo pedagógico en este espacio procurando enriquecer proyectos profesionales que, en diálogo con proyectos sociales, sustenten un saber pensar y un saber hacer crítico en la formación universitaria.

El trabajo retoma la producción final realizada en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP), donde se aborda el tema en relación a la formación de trabajadores sociales, pero cuyas consideraciones podrían ser extendidas también a otras profesiones de las ciencias sociales.

PALABRAS CLAVE

Prácticas pre-profesionales - Dispositivo pedagógico.



Las profesiones forman parte de la especialización del trabajo colectivo, constituyen expresiones de una determinada sociedad en tanto participan de su producción y reproducción, adquiriendo significación y sentidos. Comprender los determinantes históricos que han influido en su desarrollo, requiere de una formación que ofrezca conocimientos teóricos y herramientas metodológicas que potencien la fundamentación de las intervenciones profesionales. Esta definición cuestiona la tendencia que vincula la producción científica sólo a los aprendizajes de habilidades específicas y a la realización de acciones “eficaces” inherentes al saber hacer que se aprendería principalmente en las prácticas pre-profesionales; negando su carácter constitutivamente problemático sobre el cual es necesario reflexionar. Es decir, las formas de institucionalización y las lógicas que orientan su configuración como dispositivo pedagógico deben ser reconocidas en su complejidad, teniendo en cuenta que el saber y el actuar de los sujetos transcurre en el proceso de re-producción de su vida material y simbólica, articulándose de modo dialéctico a partir de una praxis.

En este sentido, todo proyecto de formación se inscribe en el campo de producción y circulación de bienes simbólicos, en el cual docentes y estudiantes organizamos modos de

enseñar y de aprender, incorporando los saberes legítimos que representan una porción del legado que cada profesión ha acumulado y transmitido a lo largo del tiempo, y que se materializa en una currícula especializada y diversificada a la vez, pensada y recreada desde su identidad construida históricamente. Este proceso tiene lugar en una institución universitaria fuertemente condicionada por lógicas que buscan eficiencia y productividad, provocando transformaciones que impactan en el conocimiento disciplinar propio del siglo XX. Un conocimiento cuya autonomía mostraba un proceso de producción relativamente descontextualizado respecto de las necesidades del mundo social cotidiano; diferenciado del desarrollo tecnológico, que se opone al que hoy generan las instituciones académicas y al que de Souza Santos (2012) denomina pluriversitario. Éste asume un carácter marcadamente contextual, y es frecuentemente guiado por la aplicación que se le puede dar, cuestión que opera como principio organizador que presupone de partida, un acuerdo entre investigadores y usuarios. Así, las tensiones inherentes a la hegemonía cultural y política neoconservadora que aún persiste en varias instituciones de educación superior en nuestro país, nos demandan construir una mirada problematizadora que dé cuenta de las exigencias contrapuestas

pero convergentes a las que se enfrenta la formación procedentes, por un lado, de la mercantilización y privatización del conocimiento, y por otro, de su conformación como espacio público más amplio.

Dicho de otro modo, y retomando las contribuciones de Lucas Rubinich:

La universidad tiene la obligación de defender zonas en las que la autonomía clásica de la modernidad se conserve, para producir conocimientos en relativa autonomía frente a los poderes políticos, económicos y religiosos. No puede ser una agenda técnica desproblematizada al servicio de la empresa o el Estado. Puede y debe trabajar aportando sus conocimientos y saberes técnicos y científicos a diferentes organizaciones de la sociedad y el Estado, pero es necesario que conserve su papel de actor relevante de la vida pública, dispuesto a pensar lo universal. (2011: 95)

Esta realidad opera como condición epistemológica para repensar la formación enriqueciendo los marcos de lectura a fin de sostener la misma con rigurosidad teórica y metodológica; constituyéndose en una referencia desde la cual revisar nuestras concepciones y prácticas acerca de la enseñanza y los aprendizajes que se producen en las prácticas pre-profesionales -en adelante las prácticas- cuyo principal nudo conflictivo está dado

las prácticas propician aprendizajes que posibilitan la construcción de un sentido iniciático, propio de las situaciones de formación donde el estudiante representa y se representa el lugar que desempeñará como profesional.

por la vieja tensión entre teoría y práctica que se reactualiza bajo diversas expresiones.

Realizada esta breve introducción, en las páginas siguientes compartimos unas reflexiones acerca de las prácticas, a

partir de identificar tensiones y desafíos que nos presenta el trabajo pedagógico en este espacio, procurando enriquecer proyectos profesionales que, en diálogo con proyectos societales, sustenten un saber pensar y un saber hacer crítico. Nos referimos a las prácticas como dispo-

sitivo pedagógico desde los aportes de Souto (1999) y también por los planteados por Gloria Edelstein, quien lo define como portador de una dimensión política, técnica y pedagógica que “se caracteriza como: revelador de significados, analizador que pone en análisis lo que en él se revela, organizador técnico y provocador de transformaciones en varios sentidos. Por todo ello cabe considerarlo como un artificio complejo” (2011: 74).

Esta conceptualización nos lleva a afirmar la importancia de sustentar el trabajo pedagógico que realizamos en tres tipos de saberes: un saber sustantivo que refiere al dominio de una disciplina; un saber pedagógico que habilita modos de apropiación y transposición didáctica del conocimiento; y un saber institucional que provee de un marco regulatorio para la formación académica. (Braslavsky y Birgin, 1992 citado en Aguilar et al; 2011). Saberes que posibilitan comprender la complejidad y los fuertes condicionamientos contextuales que impactan en la cotidianidad de las prácticas, generando tensiones y contradicciones que frecuentemente producen un deslizamiento del trabajo en torno al conocimiento.

Asimismo, al brindar la posibilidad de tomar contacto directo con los posibles escenarios socio-ocupacionales; aproximarse a los procedimientos y condiciones de trabajo; y apropiarse de la trama simbólica de interacciones de la vida profesional, las prácticas propician aprendizajes que posibilitan la construcción de un sentido iniciático, propio de las situaciones de formación donde el estudiante representa y se representa el lugar que desempeñará como profesional.

Esta referencia da cuenta de la dimensión praxeológica constitutivamente política del conocimiento profesional, que se conforma principalmente en contextos donde se ejercen las prácticas que, en su relación inescindible con la teoría, la interpretan, desafían e interrogan. Por tal razón es fundamental revisar los marcos teórico-epistemológicos y metodológicos que las sustentan, y las interpelaciones que el contexto les confiere, reconociendo que cada campo profesional se define por lo que está en juego, su estructura es un estado de las relaciones de fuerza entre los agentes o instituciones comprometidas en la conservación o transformación del mismo. (Gutiérrez, 2010)

Así entonces, comprender la complejidad de este proceso exige tomar en cuenta el conocimiento práctico, el saber hacer, o en términos de Bourdieu (2007) saber cómo se hace “eso de lo que se trata” y que presenta una lógica diferente a la del conocimiento teórico. Según este autor, existe una lógica práctica, un sentido práctico que organiza los pensamientos, las acciones, las percepciones mediante principios generadores de esquemas prácticos procedentes de la economía de lógica. Esta concepción se opone a las definiciones que pretenden explicar la práctica dando preeminencia a la racionalidad técnica desde la cual parecería posible que “los profesionales de la práctica” solucionen problemas instrumentales sólo con los medios técnicos más idóneos.

Entendemos que la institucionalización de las prácticas como dispositivo, debe integrar aprendizajes y contribuir a lograr objetivos acordes al perfil profesional definido por cada campo. No obstante, encontramos una primera tensión en la tendencia a realizar las mismas desde cierta informalidad, con esta condición que las define como parte de la currícula obligatoria, sin existencia propia y sin independencia del contexto institucional y social en que se inscriben. Las prácticas no son ni una dimensión complementaria, ni una dimensión superior capaz de resolver todos los problemas en el proceso de formación pues en su desenvolvimiento articulan indisociablemente y procesualmente conocimientos ético-políticos, teórico-metodológicos e instrumentales. Al mismo tiempo, tienden a fortalecer el diálogo de la formación con el ejercicio profesional, reconociendo que este último está regido por lógicas diferentes y atravesado por intereses divergentes -sino antagonicos- a los del espacio académico.

Una segunda tensión, dada por la “falta de integración de las prácticas” que comúnmente se menciona, remite a preguntarnos cómo se entiende la misma, y hasta qué punto puede ser garantizada por un sistema de prácticas, reconociendo que la integración de los conocimientos es un trabajo que realiza el propio sujeto. Es decir, el contexto educativo y el dispositivo de prácticas que tiende a vincular los conocimientos de los diferentes campos disciplinares con la empiria y los saberes cotidianos, deben favorecer dicha integración estableciendo una secuencialidad en los con-

(...) la formación universitaria es un camino de incorporación en comunidades especializadas, en un proceso que, más allá de las diferencias según los campos, se caracteriza no solo por la adquisición de conocimientos y competencias, sino por llegar a “ser como...”. En este recorrido los futuros egresados experimentan sucesivos cambios y transformaciones, así como también varían las funciones del conocimiento en los distintos momentos. (2014: 1)

tenidos enseñados pero finalmente la misma sólo es posible si los estudiantes realizan un ejercicio de apropiación crítica. También la cuestión de la integración de las prácticas debe pensarse a partir de su inscripción en la realidad social que marca la imposibilidad de pensar las mismas de manera aislada.

Una tercera tensión remite a la “fragmentación” que frecuentemente se produce entre las prácticas y las asignaturas, cuya superación exige un replanteo de la formación en general y de las propuestas pedagógicas en particular.

Es decir, se requiere de una planificación pedagógico-didáctica que organice los contenidos, a fin de favorecer aprendizajes significativos contrarrestando la dicotomía entre teoría y práctica.

Una cuarta tensión surge de la impronta que adquiere la denominada “dimensión ideológica” en detrimento de la cuestión metodológica.

Si bien lo ideológico es inescindible de toda práctica profesional en tanto práctica social, es necesario reconocer las dimensiones teórico-metodológica y operativo-instrumental para comprender los dilemas, dificultades y contradicciones cotidianas que enfrenta la intervención profesional, fortaleciendo el trabajo pedagógico en las prácticas.

Una quinta tensión está dada por la preocupación -generalmente retórica o formal- por

Si bien lo ideológico es inescindible de toda práctica profesional en tanto práctica social, es necesario reconocer las dimensiones teórico-metodológica y operativo-instrumental para comprender los dilemas, dificultades y contradicciones cotidianas que enfrenta la intervención profesional, fortaleciendo el trabajo pedagógico en las prácticas.

la evaluación de las prácticas y el escaso debate acerca de la misma. Si bien diversas producciones abordan esta cuestión, no logran trascender el plano declarativo para considerar los núcleos problemáticos en torno de ellas, tales como la reflexión sobre los soportes conceptuales y metodológicos utilizados, los ámbitos e interacciones que las bordean y los recaudos epistemológicos y éticos a considerar al momento de su evaluación.

Evaluar las prácticas implica dar cuenta de su carácter multidimensional, considerando varios planos tal como menciona Gloria Edelstein al afirmar que: un primer plano remite al trabajo en torno a los registros observacionales que los estudiantes realizan en las instituciones donde desarrollan sus prácticas, instancia que requiere de claridad en la perspectiva teórico-metodológica para evitar la desorientación que produce el contar con un cúmulo de información no trabajada que frecuentemente lleva a perder el valor del trabajo empírico; un segundo plano refiere a los procesos de acompañamiento en la instancia de prácticas donde se interviene en el marco de una propuesta que supone una planificación previa y un momento de intervención propiamente dicha que es necesario validar, triangular y objetivar para realizar los ajustes necesarios; y un tercer plano es el del análisis una vez finalizada la práctica, que estrictamente vinculado al anterior, constituye un desafío cuando, "(...) ya ante un retorno global sobre la experiencia, interesa reconocer dificultades, ausencias, puntos de ruptura, a la vez que buenas resoluciones en diferentes aspectos y momentos de la experiencia" (2011:17).

En este sentido, reflexionar acerca de cómo evaluar las prácticas habilitaría en los docentes un potencial generador de nuevos hábitos que marquen una huella en la actuación profesional futura, contrarrestando la tendencia a instrumentalizar las intervenciones. Las tensiones identificadas requieren ser problematizadas si pretendemos formar profesionales cuya actuación sea responsable y consecuente con una lectura crítica de la realidad social y de las demandas que ésta les dirige. En consecuencia, ellas no pueden resolverse sólo al interior de las prácticas, deben ser repensadas en el marco de la formación. Ahora bien, la formación ofrece múltiples interpretaciones y opciones metodológicas,

portadoras de premisas epistemológicas, que deben ser exploradas por el docente y explicitadas de manera argumentada al estudiante reconociendo que en las prácticas se "ponen en juego" saberes producidos por la apropiación de conocimientos teóricos y habilidades relacionales; se recrean esquemas prácticos, actitudes y disposiciones, tomando conocimiento del contexto en el que se desenvuelven.

En virtud de las ideas compartidas reafirmamos que las prácticas están ligadas a las apuestas epistemológicas y en consecuencia, son inescindibles de la dimensión teórica; y que su carácter integrador debe ser sustentado en sentido retrospectivo recuperando los saberes previos, y en sentido prospectivo, ofreciendo un enfoque pluridimensional y un marco de análisis del campo profesional-laboral.

Este posicionamiento tiende a favorecer en el estudiante la construcción de un andamiaje que le permita articular y reconstruir dialécticamente los saberes incorporados en las asignaturas, las prácticas, las problemáticas del campo profesional y su relación con la realidad social y, por último, los saberes a adquirir para fundamentar las estrategias de intervención con los sujetos en contexto.

Habiendo presentado las preocupaciones más frecuentes acerca de las prácticas, interesa colocar algunas consideraciones que -a modo de interpelación- nos convocan a profundizar el debate sin agotarlo, en tanto el mismo presenta diversos aspectos

sobre los cuales es deseable intercambiar, pero ello excede las posibilidades de este artículo, por lo cual sólo y arbitrariamente escogemos a continuación algunas cuestiones para la reflexión.

CONSIDERACIONES FINALES

Reafirmar la práctica como una actividad que propicia en el sujeto la reflexión sobre su acción, descifrando las categorías que le posibilitan captar la legalidad de los fenómenos y la apropiación de los conocimientos para, en

las prácticas están ligadas a las apuestas epistemológicas y en consecuencia, son inescindibles de la dimensión teórica; y que su carácter integrador debe ser sustentado en sentido retrospectivo recuperando los saberes previos, y en sentido prospectivo, ofreciendo un enfoque pluridimensional y un marco de análisis del campo profesional-laboral.

caso de decidir modificarlas, poder hacerlo, constituye una primera idea fuerza que queremos sostener, distanciándonos radicalmente de la posición pragmática que entiende que la teoría es susceptible de ser “aplicada” en la realidad, o de dar respuestas inmediatas a los problemas que en ella se suscitan. Posición que da preeminencia a los resultados y al impacto de la práctica, en detrimento del proceso de conocimiento contenido en ella. Desde nuestra perspectiva, en las prácticas tiene lugar una actividad cognitiva compleja, que entrecruza saberes relacionados con un conocimiento teórico, y con el contexto en el que se desenvuelven. Esta afirmación interpela los marcos de referencia que frecuentemente orientan el accionar pedagógico que las percibe como una instancia privilegiada de contacto con la realidad, y en menor medida, con un acercamiento a la investigación. También en ocasiones, la capacidad de influencia que pueden ejercer las prácticas en la formación de grado parece sobredimensionarse de tal modo que es posible hablar de una hipertrofia funcional con expectativas desmesuradas, cuando en realidad “las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica; las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica” (Zabalza, 1989 en Marcelo García, 1995: 38). No obstante, constituyen un valioso dispositivo de aprendizaje en tanto permiten el reconocimiento de lo contextual, lo simbólico, las tramas de poder, las relaciones sociales; aspectos que demandan al estudiante una mirada atenta y comprometida, no para reproducir esquemas aprendidos sino para recrearlos en escenarios institucionales caracterizados por un entramado simbólico de interacciones sociales, legales y culturales que lo aproximan a los espacios socio-ocupacionales. En el mismo sentido, consideramos estratégico remarcar que la práctica social se coloca como fundamento y límite del conocer, y puede validar una teoría en determinadas condiciones socio-históricas, una vez que ésta puede ser reconocida en la práctica, pero eso no puede ser interpretado como un pasaje directo para las prácticas profesionales. O sea, es necesario captar los nexos, las mediaciones y las particularidades de cada campo profesional reconociendo que la teoría no se gesta

ni brota de la práctica; ni incide directamente en la realidad ni en el nivel práctico-empírico (Forti y Guerra, 2010). Es decir, el conocimiento teórico imprime un sentido a la práctica profesional que posibilita aprehenderla en su particularidad socio-histórica comprendiendo la realidad social y las implicancias de la intervención, cuestión que trastoca el falso dilema que afirma que ‘en la práctica la teoría es otra’. Así entonces, las prácticas desarrolladas durante la carrera brindan a los estudiantes la posibilidad de construir y construirse como futuros profesionales, a través de procesos reflexivos desde los cuales comprendan el sentido que le otorgan. Ello supone habilitar la pregunta respecto de si las mismas desempeñan un papel fundamental; si son decisivas y fundantes en la producción de nuevas intervenciones o bien reproducen lógicas instituidas movilizadas por esquemas referenciales preexistentes. Cabe señalar que muchas dificultades vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje en las prácticas surgen por obstáculos de orden didáctico tanto en la planificación del trabajo áulico y en la supervisión de los procesos, como en la objetivación y concreción de lo proyectado. Ello da cuenta por un lado, de la distancia siempre existente entre lo pensado y lo actuado, y la necesidad de reconocer las razones de las decisiones que tomamos; y por otro, del supuesto acerca de que el ‘ser profesional’ es condición suficiente para enseñar la profesión, aspectos que no profundizamos aquí pero que son indispensables en la agenda de investigación educativa. De este modo, profundizar el análisis de las prácticas, poniendo en cuestión las posiciones retóricas para estudiarlas como dispositivo pedagógico en su doble dimensión: formativa y analítica, reconociendo sus alcances y limitaciones así como su carácter irreductible a toda prefiguración, constituye un desafío que permite capturar y recrear su potencialidad heurística mediante estrategias de problematización que habiliten la emergencia de novedad. Posibilita también que el docente deje de ser un mediador pasivo para convertirse en un mediador activo, que reconstruya críticamente las teorías a partir de una labor pedagógica de transposición que:

(...) tiene básicamente que tener en cuenta la necesaria integración de conocimientos científicos y técnicos en situación de acción. Se

transpone así a partir de saberes profesionales constituidos que no son saberes en el sentido clásico del término, aún cuando estén codificados; se transpone además a partir de “saberes prácticos” todavía menos codificados que los profesionales y, finalmente, se transpone también a partir de prácticas que ponen en juego no solo saberes, sino también una cultura, un habitus, unas actitudes, un saber-ser. (Edelstein, 2011: 109)

De este modo, la enseñanza en el ámbito de las prácticas implica un trabajo sistemático sobre el habitus, orientado a lograr que el estudiante ponga en jaque el pasado incorporado acríticamente, identificando huellas y marcas, y reconociendo su potencial transformador. Para ello es fundamental generar condiciones de aprehensión, comprensión e inteligibilidad acerca de lo que sucede en dicho escenario. Asimismo, se requieren estrategias metodológicas que aborden el conflicto, las contradicciones, la opacidad, lo imaginario y lo inconsciente como dimensiones constitutivas tanto de la situación sobre la que se interviene como de la práctica profesional de quien interviene.

Una última consideración alude a la advertencia respecto de la necesaria vigilancia teórica y epistemológica en los análisis acerca de las prácticas, evitando registros homogeneizantes ligados a prefiguraciones ideales que obturan la posibilidad de analizarlas en su complejidad. Ello forma al estudiante en el ejercicio de problematizar sus intervenciones ante situaciones siempre complejas y diversas, procurando que comprenda el entrecruzamiento de conocimientos, prácticas, políticas, y estrategias de intervención portadoras de elecciones éticas, teórico-políticas, metodológicas e instrumentales conscientes o inconscientes. Finalmente concluimos estas reflexiones suscribiendo a lo expresado por Hugo Zelman al plantear la necesidad de:

Atreverse a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Tan simple como eso. Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos

ideológicos, pero no conocimiento; no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo. (2004:10)

Atreverse a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Tan simple como eso. Quien

no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo. (2004:10)

la enseñanza en el ámbito de las prácticas implica un trabajo sistemático sobre el habitus, orientado a lograr que el estudiante ponga en jaque el pasado incorporado acríticamente, identificando huellas y marcas, y reconociendo su potencial transformador.

armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo. (2004:10)

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, S. et al. (2011). “Saberes del docente y representaciones sociales: implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol.11, Número 2. En: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/saberes-docente-representaciones-sociales-implicancias-ciencias-naturales-mazzitelli.pdf

Barco, S. (Coord.) (2005). “Universidad. Docentes. Prácticas. El caso de la Universidad del Comahue”. Neuquén: Educo editorial.

Bourdieu, P. (2007). “El sentido Práctico”. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Barcelona, España: Editorial LAIA.

de Souza Santos, B. (2012). “La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”. Traducción del texto original en portugués escrito en 2004, por Moncada Cardona, R.

Cap. V, en Ramírez (Coord.) "Transformar la Universidad para transformar la Sociedad". (2da edición). Quito, Ecuador: SENESCYT

Edelstein, G. (2011). "Formar y Formarse en la enseñanza". Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Forti, V. y Guerra, Y. (Orgs.) (2010). "Servicio Social. Temas, textos y contextos". Brasil: Lumen Juris Editora.

Gutiérrez, A. (2010). "Reflexiones en el Seminario: La perspectiva de Bourdieu: herramientas para el análisis del mundo social", dictado en el Doctorado en Trabajo Social, FTS-UNLP, La Plata.

Rubinich, L. (2011). "La universidad pública y el pensamiento crítico". Revista Conciencia Social. Año XI, N° 14. Escuela Superior de Trabajo Social. Diversidad Nacional de Córdoba. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Tenti Fanfani, E. (2008, junio). "Sociología de la profesionalización docente. Conferencia en Seminario Internacional Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Buenos Aires. En: <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>

VV AA (2007). "Trabajo Social. Prácticas Universitarias y Proyecto Profesional Crítico". Universidad Nacional de Córdoba. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Zabalza, A. (1989) en Marcelo García (1995). "Desarrollo Profesional e iniciación a la enseñanza". Barcelona: PPU.

Zemelman, H (2004). "Enseñar a pensar". IPECAL (págs. 1-17). En: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

CV

* Magister y Doctoranda en Trabajo Social, FTS UNLP y Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Docente e investigadora de la Facultad de Trabajo Social y Directora de Derechos Humanos, UNLP.

Contacto: veronica.cruz09@yahoo.com.ar