



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL
TRABAJO DE TESINA

TEMA: Análisis del contexto de surgimiento e implementación del Plan de Estudio 1999 de la Lic. en Trabajo Social, FCPyS- UNCuyo.

ESTUDIANTE: YANINA NOEMÍ ROSLAN ANGELONI
Nº DE REG. 14083
DIRECTORA DE TESINA: MGTER. RUTH NOEMÍ PAROLA

MENDOZA
AÑO 2010

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar el recorrido por este trayecto de formación, quisiera agradecer a todos aquellos que colaboraron y aportaron su cuota de estímulo y afecto a lo largo de este tiempo. En primer lugar, a mi familia, por la incondicional paciencia y compañía; por estimular en mí el esfuerzo y la disciplina para encarar el camino hacia la realización de mis sueños; por ser mis más fieles ejemplos de tesón y lucha cotidiana; y por haberme enseñado la lección más valiosa y trascendental: el amor y el respeto a la vida, por sobre todo lo demás.

A Claudio, mi compañero de vida, con quien forjamos a diario un presente y un futuro maravilloso, gracias por estar en todo momento y por enseñarme lo más simple de la vida, que es vivirla con alegría.

A mis amigas del alma, gracias por los años que juntas transitamos, por la contención, apoyo y amistad sincera, que es nuestra riqueza más valiosa.

A los compañeros de militancia, con quienes aprendí que valía la pena jugársela por un ideal, y que con responsabilidad, compromiso y convicción es posible construir una realidad mejor.

A Ruth, por su humildad, dedicación y compromiso; gracias por el tiempo compartido.

A todos los profesores que colaboraron para la realización de este trabajo, que brindaron un dato, o que me interpellaron con una duda, a aquellos que se interesaban y preguntaban sobre los avances del mismo, o quienes se ofrecieron voluntariamente para el desarrollo de una entrevista.

Muchas gracias a todos aquellos que, de un modo u otro, estuvieron y siguen presentes...

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	4
Una aproximación hacia la perspectiva asumida para el análisis	13
CAPÍTULO I	
MARCO TEÓRICO	
1. LA SOCIEDAD DE LOS NOVENTA	17
1.1. Crisis. Ajuste y reforma del Estado	17
1.2. La Cuestión Social contemporánea	21
2. LAS REFORMAS EN EDUCACIÓN Y EL LUGAR DE LAS CIENCIAS	26
2.1. Cambios en la política de educación	26
2.2. Enseñanza universitaria en Argentina	31
2.3. Programa para la reforma de la educación superior	36
2.4. El lugar de las Ciencias Sociales	42
3. PROYECTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL	45
3.1. La formación en Trabajo Social	45
3.2. Formación y perfil profesional	50
3.3. Formación en el marco del neoliberalismo	52
3.4. Algunos puntos neurálgicos en la formación	54
3.5. Elementos para el análisis respecto a la formación	55
4. BREVE RESEÑA DE PROYECTOS DE FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN LA PROVINCIA DE MENDOZA	58
4.1. Plan de estudio 1977	58
4.2. Plan de estudio 1985	60
4.3. Plan de estudio 1989	61

5. PLAN DE ESTUDIO 1999 DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL, FCP Y S. UNCUYO	64
5.1. Un acercamiento hacia la realidad institucional	64
5.2. Hacia la reforma curricular	66
5.3. Propuesta de reforma realizada por Margarita Rozas Pagaza	74
5.4. Plan de estudio 1999	81
CAPÍTULO II	
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	
1. METODOLOGÍA DE TRABAJO	86
1.1. Tema de investigación	88
1.2. Problema de investigación	88
1.3. Objetivo general	88
1.4. Objetivos específicos	88
1.5. Supuestos que orientaron el estudio	89
1.6. Unidades de análisis	90
1.7. Técnicas y estrategias de investigación	91
2. ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS	95
2.1. Contexto social de los años '90	95
2.2. Condiciones político-institucionales de la FCPyS. UNCuyo	106
2.3. Proceso de discusión y participación de los distintos actores involucrados	120
2.4. Implementación del Plan de Estudio	142
CAPÍTULO III	
CONCLUSIONES	155
CAPÍTULO IV	
PROPUESTAS	166
BIBLIOGRAFÍA	176
ANEXOS	182

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se plantea a partir de diversos interrogantes que se suscitaron en el transcurso de formación de la carrera Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Dichos planteos giraron, y aún continúan haciéndolo, en torno a los fundamentos y direccionalidad que se le otorga a nuestra disciplina en relación con el medio en el que se inserta y los actores con los que articula.

En cierto modo, es la propia identidad la que se pone en cuestión cuando nos preguntamos ¿Quiénes somos? ¿De que estamos hechos? ¿Qué relación existe entre nuestro aprendizaje y el contexto social en el que nos formamos? ¿En qué contexto fue pensada nuestra formación? ¿Hacia dónde se destinan nuestros conocimientos? ¿Por quiénes optamos en nuestras actuaciones? ¿Qué cargas valorativas e ideológicas conlleva? ¿Qué se demanda de nosotros, como estudiantes y futuros profesionales? ¿Cuál es la situación hoy y cómo nos posicionamos frente a ella? Y consecuentemente, pensar en nuestra formación también implica pensar en *ellos*, en los destinatarios de nuestra intervención, aquellos que, parafraseando a Susana Cazzaniga, se merecen los mejores profesionales.

La formación entonces es pensada como una práctica de intervención donde se juegan intereses, sentidos y significaciones, lo ético y lo político.

Asimismo, reconocer al Trabajo Social como una disciplina de las Ciencias Sociales conlleva a preguntarnos qué rol asumen éstas en los nuevos tiempos. Para ello Alfredo Molano nos señala que:

“Las ciencias sociales se ven obligadas a punta de desempleo y estigmatización (...) a volverse instrumentales y a evadir, para sobrevivir, toda posición crítica que explique las raíces y desarrollo de los procesos. Las ciencias humanas deben contribuir, como las naturales, a la conservación del orden político como condición de la reproducción de las bases económicas de la sociedad. Ese es el papel que se les ha asignado. Para ello nuestras profesiones deben regirse por criterios pragmáticos, evitar toda explicación radical para ser parte de la solución y no del problema. Lo que no es otra cosa que el statu quo. (...) [Éstos] son los cerrojos de las celdas donde han encerrado a las ciencias sociales y en

particular al Trabajo Social” (MOLANO, A., citado en RUIZ BOTERO, L. 2008).

Estos argumentos nos permiten enmarcar el escenario en el cual se encuentra inmerso el desarrollo de la disciplina.

Tal como lo plantea Gastón Beltrán:

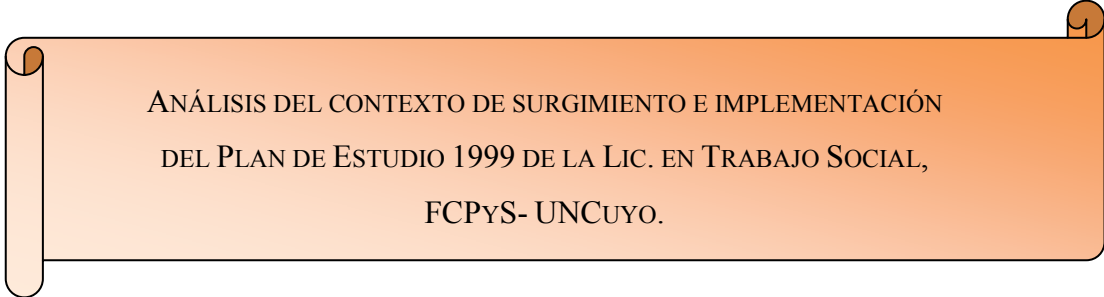
“...preguntarse por la formación profesional de los intelectuales, es decir, por los conocimientos y herramientas adquiridos durante su educación universitaria, supone preguntarse sobre las capacidades con que esos intelectuales construyen y transmiten sus visiones del mundo” (BELTRÁN, G., 2005: 465).

En este sentido, tratar de comprender el *desde donde* se sustenta nuestra formación como estudiantes universitarios de una disciplina social de carácter interventivo, conlleva al análisis de su referencia material e inmediata que es el Plan de Estudio de la carrera, es decir, el *desde dónde* fue pensada la misma. Dicho Plan viene a condensar las habilidades, capacidades, intencionalidades, destrezas y conocimientos teóricos propios del campo profesional para el cual se está formando a los estudiantes con un perfil determinado.

Para repensar y despertar nuestra identidad profesional necesitamos recuperar nuestra historia y comprender el entramado desde el cual se configura, como una construcción social, con la complejidad que les es inherente.

Cabe destacar que, si bien, éstas discusiones vienen avanzando en este último período, los estudios hasta el momento realizados datan de años recientes, y la literatura disponible no es abundante. Consideramos que ello no es un dato menor y da cuenta acerca del lugar que se le ha otorgado tradicionalmente a estos debates. La presencia de temas tales como la formación, investigación o producción de conocimientos han comenzado a tener mayor presencia en los últimos encuentros nacionales, jornadas y congresos. Por lo tanto, dicho trabajo, pretende ser un intento, aunque sea mínimo, de continuar avanzando en la construcción de miradas e interpretaciones que permitan ir destrabando aquellos *cerrojos* a los que se refería Molano.

En base a todo lo hasta aquí mencionado, el tema de investigación quedó formulado del siguiente modo:



ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE SURGIMIENTO E IMPLEMENTACIÓN
DEL PLAN DE ESTUDIO 1999 DE LA LIC. EN TRABAJO SOCIAL,
FCPyS- UNCUYO.

Antes de continuar, consideramos oportuno detenernos en la conceptualización de Plan de Estudio, esclareciendo el sentido que se le otorgó en el siguiente trabajo.

Al hablar de *Plan de Estudio* nos referimos al conjunto de enseñanzas propias de una disciplina, organizadas en función de un interés específico, en el marco de un contexto socio-histórico determinado.

Es importante aclarar que la indagación sobre la temática Plan de Estudio trae aparejado, inevitablemente, los planteos que algunos autores realizan respecto a la relación y distinción entre las nociones de *Plan de Estudio* y *Currículum*. Si bien estas discusiones no fueron objeto del presente estudio, mencionaremos algunas referencias al respecto.

Nos encontramos con autores como Susana García Salord, quien define el currículum como:

“el conjunto de interacciones (políticas, pedagógicas y culturales) a través de las cuales se desarrolla, en la academia, el proceso de formación de los profesionales del campo. En este conjunto, los planes de formación y programas de estudio constituyen la dimensión del currículum, que se caracteriza por ser una construcción intelectual sustentada en concepciones psico-pedagógicas, didácticas, así como también políticas e ideológicas, que traducen el saber especializado en una organización, que permite su transmisión y apropiación, como proceso de enseñanza-aprendizaje”
(GARCÍA SALORD, S., 1991:19).

De esta manera, la autora plantea una relación de inclusión entre plan de estudio y currículum, otorgándole a éste último mayor nivel de extensión, y al primero mayor capacidad operativa.

Sin embargo, también nos encontramos con otros autores que, sin ahondar en grandes conceptualizaciones, de a momentos los utilizan indistintamente. Así, Adela Coria nos recuerda que

“El curriculum era la denominación de la pista donde se efectuaban las carreras de carros en el mundo romano, el recorrido para llegar a la meta. Subyace en definitiva a toda discusión curricular, el problema de una racionalidad subyacente, hacia el pasado, camino recorrido, curriculum vitae, y como práctica posible, alude al proyecto, al futuro, a la idea de plan (...) el curriculum es declarada y manifiestamente una creación social” (CORIA, A., 1999: 23).

Y más adelante agrega:

“se parte de una visión de Plan de Estudio que lo sitúa en el plano institucional en el que se despliegan representaciones y prácticas de múltiples sujetos que en ella participan, construyendo una compleja realidad curricular que excede las definiciones explícitas de los planes” (Ibíd.: 37).

Se entiende por ello que el Plan, inevitablemente, estará atravesado por múltiples variables provenientes de su entorno, aspecto que lo vuelve mucho más complejo que una serie de asignaturas estructuradas.

Poder ubicar estos temas en el marco de la discusión sobre la formación académica ayudará a esclarecer la orientación que se le pretendió brindar al trabajo. Para ello, los aportes de Susana Cazzaniga en torno al *proyecto de formación académica* nos permiten comprender un poco más al respecto. La autora le otorga a la noción de *Proyecto* una significación eminentemente política,

“entendiéndolo como una construcción que se edifica a partir de un núcleo organizador, con una direccionalidad ideológica, epistemológica y teórica, direccionalidad que va a quedar expresada en objetivos, plazos, recursos, contenida en una estrategia que puede ir recreándose dinámicamente y permanentemente en relación con el contexto global” (CAZZANIGA, S., 2007: 15).

Reconociendo la multiplicidad de miradas y enfoques, pero sin intenciones de profundizar en ellas, partimos en este trabajo de una conceptualización de *Plan de Estudio* asociada a la idea de *proyecto político y pedagógico*. Es decir, entendemos al Plan de Estudio como una construcción histórica, que no se circunscribe meramente a una organización técnica de asignaturas, sino que se engarza en un contexto político-social y responde a un proyecto disciplinar determinado. Por tanto, en su configuración y definición se juegan, no tan solo los intereses y visiones de los diferentes actores de un colectivo profesional, sino también las peculiaridades del medio social y académico en que se desarrolla. Es por tal motivo que utilizamos en un mismo sentido los conceptos de *plan de estudio, propuesta curricular, proyecto de formación*.

Una vez aclarado este aspecto, y retomando algunos autores interesados en el estudio de los proyectos de formación profesional, nos fue importante considerar que:

“los curriculums y su ejercicio profesional, no existen independientemente de las condiciones estructurales, históricas e ideológicas que justifican su existencia” (SAN MARTIN PARADA, A., 2006).

De allí que surgió el interés de comprender y analizar el vigente plan de estudio, reconstruyendo su contexto de surgimiento (social e institucional) y primeros años de implementación.

El problema de investigación que abordamos se configuró mediante el siguiente interrogante:

¿QUÉ INFLUENCIA TUVO EL CONTEXTO SOCIAL Y ACADÉMICO EN LA CONFIGURACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO DE LA LIC. EN TRABAJO SOCIAL 1999?

En consecuencia, el objetivo general de la investigación consistió en conocer el contexto social y académico que enmarcó el cambio e implementación del Plan de Estudio 1999 de la Lic. en Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. De allí se desprendieron algunos objetivos específicos, a saber:

- ✓ Analizar el contexto económico, político, social y cultural de los años '90.
- ✓ Analizar las condiciones políticas institucionales en las cuales se engarza el proyecto de formación profesional.
- ✓ Reconstruir el proceso de discusión y formulación del diseño del Plan de Estudio '99 a partir del análisis de documentos existentes y testimonios de actores que hayan participado en su elaboración.
- ✓ Indagar acerca de los mecanismos institucionales de implementación del proyecto curricular y sus primeras repercusiones.

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, realizamos primero un recorrido por algunas bibliografías que nos brindaron las herramientas para una comprensión integral de nuestra actual propuesta curricular y de su contexto de surgimiento. De allí que en los apartados siguientes se encuentre una revisión de las características propias de nuestra sociedad en la década de los '90 (en sus dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales), de las reformas educativas (sobre todo lo referido a educación superior), del impacto en las ciencias sociales y la formación en Trabajo Social, para llegar luego al caso de Mendoza, realizando una breve reseña respecto a los proyectos de formación en Trabajo Social en nuestra provincia, culminando finalmente en la caracterización del Plan de Estudio 1999 de la carrera.

En concordancia con el problema y los objetivos planteados, la investigación que realizamos fue de tipo cualitativa, en la cual, desde un enfoque hermenéutico, se apuntó a la reconstrucción e interpretación de textos, contextos y discursos que sustentaron y configuraron el proceso de reforma curricular. Y en este sentido entendimos por hermenéutica a la ciencia de la interpretación, aquella cuyo supuesto básico es:

“la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes”
(VASILACHIS DE GIALDINO, I., 1992: 43).

Por lo tanto, la investigación se respaldó en supuestos holísticos e integradores, en el sentido que se planteó trabajar abarcando los principales componentes y actores de la comunidad universitaria y profesional de aquellos años: directora de carrera, docentes, estudiantes (actuales graduados), funcionarios, miembros del Círculo de Asistentes Sociales.

Así mismo, fue contextualizado, contemplando las peculiaridades del entorno social y académico en que se desarrollaron los planteos y procesos que forjaron la reforma hacia el plan '99.

Siendo el objeto de nuestra investigación el Plan de Estudio 1999 de la Lic. en Trabajo Social, las unidades de análisis seleccionadas para dicho trabajo, fueron los discursos de los distintos actores intervinientes, en sus expresiones orales y escritas. Las fuentes de análisis fueron las desgravaciones de entrevistas que se realizaron y el análisis de los documentos institucionales oficiales que encontramos de aquella época (ordenanzas, leyes, documentos, registros).

Las hipótesis propuestas se plantearon como guías orientadoras del trabajo en el proceso de análisis y comprensión del problema de investigación.

En primer lugar, partiendo del análisis del contexto y condiciones institucionales y académicas, creíamos era posible comprender que la reforma del plan de estudio elaborada en el año 1999 aportaba una concepción de la realidad congruente a su momento socio-histórico, y que la dificultad surgía en su implementación, donde los aportes e introducciones novedosas se culminaban licuando a lo largo del proceso de ejecución, invadidas por la corriente neoliberal del contexto macro social.

Como segunda hipótesis, y desde una perspectiva complementaria, mencionábamos que las condiciones institucionales y los recursos disponibles hacia el interior de la academia dificultaron la implementación y/o seguimiento de algunas premisas y núcleos temáticos que iban a posibilitar la renovación permanente del Plan de Estudio actual.

En tercer lugar, desde un análisis global del modelo político económico que se consolida en la década de los '90, planteamos que las perspectivas neoliberales habían

impactado en nuestra formación, reforzando la instrumentalidad operativa por sobre el resto de los contenidos manifestándose en la planificación de una formación organizada en torno a contenidos metodológicos-operativos que transversalizan la carrera.

Para la conclusión, retomamos el problema de investigación y los análisis de las categorías construidas a partir de los objetivos específicos, junto a los anteriores supuestos. Allí nos sorprendimos con algunos hallazgos y nos animamos a plantear nuevas lecturas e interpretaciones teóricas.

Con todo ello, y en base a lo trabajado, esbozamos, finalmente, algunas propuestas en relación a nuestro actual proyecto de formación y la necesidad del diálogo permanente con las nuevas realidades y demandas de la sociedad.

UNA APROXIMACIÓN HACIA LA PERSPECTIVA ASUMIDA PARA EL ANÁLISIS

Creemos, es una responsabilidad, para todo aquel que emprenda la tarea de investigar, el establecer y delimitar el posicionamiento desde el cual se desarrollará su producción. Por lo tanto, previo al análisis concreto de nuestro objeto de indagación, definiremos y explicitaremos el marco conceptual desde el cual nos posicionaremos para intentar leer y comprender los sucesos.

Entendemos que todo enfoque o vertiente teórica posee un punto de partida, una base común desde la cual comprender lo social, sus relaciones y procesos. Esta base o sustento es la matriz desde la cual se dependen las opciones y los lineamientos teóricos, ideológicos y metodológicos que atraviesan cualquier intento de producción.

Para este tema son pertinentes los aportes que Alcira Argumedo realiza mediante la definición de lo que ella denomina “*matriz de pensamiento*”, la cual esta referida a:

“la articulación de un conjunto de categorías y valores constitutivos, que conforman la trama lógico-conceptual básica y establecen los fundamentos de una determinada corriente de pensamiento” (ARGUMEDO, A., 2004: 79).

La autora agrega que esta definición permitiría reconocer las continuidades y rupturas de valores, propuestas y conceptos pertenecientes a las principales corrientes políticas e ideológicas de las Ciencias Sociales. A su vez, las *matrices de pensamiento*,

“son formas de reelaboración y sistematización conceptual de determinados modos de percibir el mundo, de idearios y aspiraciones que tienen raigambre en procesos históricos y experiencias políticas de amplios contingentes de población y se alimentan de sustratos culturales que exceden los marcos estrictamente científicos o intelectuales” (Ibíd.: 81).

Una vez aclarada la concepción de matriz de pensamiento, estamos ahora en condiciones de establecer que el siguiente trabajo lo abordaremos desde una perspectiva (o matriz) crítica e histórico- dialéctica. Es decir, desde una mirada problematizadora y cuestionadora del Plan de Estudio y su contexto de surgimiento e implementación.

Para referirnos a la noción de “crítica”, acudiremos a los aportes de Carlos Nelson Coutinho cuando caracteriza a la crítica marxiana como aquella que establece dos criterios a los cuales someter los resultados de las ciencias particulares: el *criterio de totalidad* y el *criterio de historicidad*. Respecto al primero, éste es entendido como aquel a través del cual

“se busca relacionar dialécticamente los objetos elaborados por la ciencia particular con la totalidad social, mediatizando y desfeticizando tales objetos; haciendo que dejen de ser meros “hechos” y se conviertan en procesos” (COUTINHO, C., 2000: 178).

En relación al segundo, el autor menciona que:

“... la crítica procura someter los resultados de la ciencia particular al criterio de historicidad, ya que para el marxismo la totalidad que se tiene en vista no es una totalidad cerrada y definitiva, sino un proceso de totalización, en el cual el todo es comprendido como algo abierto y fuertemente dinámico (...)” (Ibíd.).

Ambos aspectos (totalidad e historicidad) constituyen los dos momentos de la crítica, o en términos de Lukács, la llamada “crítica ontológica”¹.

Continuando con la misma línea de pensamiento, el *criterio de historicidad*, nos plantea una resignificación del sentido habitual y estático del concepto de Historia, como si éste fuese solo una cuestión de externalidad a los procesos sociales. En este sentido, compartimos la definición que realiza Diego Escolar respecto a la noción de la misma, entendiéndola:

¹ Para una mayor comprensión de este tema, rescatamos la aclaración que Sérgio Lessa realiza en su artículo *Lukács: el método y su fundamento ontológico* (p. 205). El sentido que el autor le confiere al término de “ontología” es aquel que lo establece como “*el conjunto de teorías que comparten la tesis según la cual sólo podemos conocer la realidad como parte del proceso de nuestra existencia, así el conocimiento, sus posibilidades y condiciones, debe ser aclarado en tanto proceso a partir de la historia concreta de los hombres*”. Consideramos relevante esta perspectiva en relación a nuestro objeto de estudio, ya que el análisis de la propuesta curricular para la carrera de Trabajo Social no sólo será abordado desde una visión socio- histórica sino también como un constructo social de actores concretos (docentes, egresados, entre otros). Este texto se encuentra disponible en: BORGIANNI, Elisabete y MONTAÑO, Carlos (orgs.). *Metodología y Servicio Social. Hoy en debate*. Sao Paulo: Cortez Editora, 2000.

“... no como reconstrucción de lo que realmente ocurrió, sino como una producción social formada por modos culturales de interpretación, verdad y explicación permeados por relaciones de poder, demandas e intereses políticos presentes” (ESCOLAR, D., 2001: 143).

De este modo conocer y analizar la propuesta curricular significará conocer y analizar tanto el proceso histórico que le es consubstancial como a los actores sociales que lo construyeron y configuraron como tal.

Asimismo, se pretende abordar el tema desde un criterio de totalidad. Sobre esto último cabe una aclaración:

“No se trata de reivindicar entonces una idea de totalidad cerrada sobre sí misma ni de ignorar la obvia dificultad de incluir todos los factores que intervienen en los procesos históricos y sociales. La noción de totalidad que utilizamos pretende recuperar una visión comprensiva, abierta y dinámica, que cuestione las interpretaciones parcializadas y permita incluir lo excluido, señalar los silencios” (ARGUMEDO, A., 2004: 74).

A partir de este planteo del concepto de *totalidad*, entenderemos la realidad como un elemento configurativo de la formación profesional, y no como telón de fondo o mera externalidad.

Por lo tanto, toda referencia al “*contexto*” social, político e institucional y su vinculación con la actual propuesta curricular, será entendida como una relación históricamente condicionada, dialéctica, y en constante interacción, es decir, como un constructo social en el marco de una noción de procesualidad histórica.

CAPÍTULO I

MARCO

TEÓRICO

1. LA SOCIEDAD DE LOS NOVENTA

En este primer apartado, caracterizaremos los rasgos generales de la década de los noventa, en sus dimensiones políticas, económicas y sociales; escenario en el cual se llevó a cabo el proceso de reforma curricular de nuestra carrera, objeto de la presente indagación.

Consideramos importante su referencia ya que, como plantea Teresa Matus Sepúlveda,

“... las transformaciones en el contexto no son un referente descriptivo para Trabajo Social sino un núcleo sustantivo. Es a partir de la concepción que se tenga de realidad social que asume diversas posturas definiéndose en su proyección, sus objetos, sus formas de investigación y de intervención. Luego, en las maneras de nombrar el contexto de transformaciones que vivimos se juegan, en gran medida, las posibilidades de configuración profesional” (MATUS SEPÚLVEDA, T., 1999: 58).

1.1. CRISIS. AJUSTE Y REFORMA DEL ESTADO

Los '90 se caracterizaron por presentar un contexto de crisis económica y gran convulsión social dado por el incremento de la pobreza, desempleo, indigencia, exclusión y vulnerabilidad. En el marco de una fuerza ideológica hegemónica, que fue el neoliberalismo, se propuso la minimización del Estado, la apertura económica y el ajuste estructural, medidas sustentadas en la afirmación de que las ineficiencias y burocracias del Estado de Bienestar habrían sido las causantes de la “crisis” de aquellos tiempos. Por lo tanto la “receta” que brindaría respuesta a los múltiples problemas desencadenados, debía estar focalizada en una mayor eficiencia de la gestión pública y recorte en lo social, dejando en manos del mercado la solución al resto de los problemas y abriendo la economía a la competencia internacional.

Plantea Estela Grassi que durante el transcurso de los años '90 tuvo lugar la más profunda transformación social de carácter negativo, caracterizada por la desprotección laboral, las condiciones adversas del mercado de trabajo y la mayor restricción de acceso al consumo, para una gran masa de población trabajadora (GRASSI, E., 2003).

Los procesos de ajuste y reforma del Estado encontraron en el discurso hegemónico de la “crisis del Estado de Bienestar” los fundamentos para llevar a cabo medidas que implicaron el retraimiento del Estado en materia de inversión en políticas públicas, redistribución de los ingresos, y regulación de la economía. Desde esta perspectiva, el modelo instalado por el Estado de Bienestar, habría llegado a su instancia final a causa de las injerencias de la política en los ciclos de la economía, así como por el “excesivo gasto público” en políticas sociales (educación, salud, asistencia, seguridad social, entre otras) que condujeron a la crisis y déficit fiscal.

Tal como lo plantea Estela Grassi,

“La “nueva” historia, (...) afirmó la “ineficiencia” del Estado y las bondades del mercado e instaló “la crisis” como la ocurrencia de una catástrofe originada en la transgresión de las leyes del mercado, por intromisión de la política, vía las regulaciones y controles estatales” (GRASSI, E., 2003: 31).

Mediante este discurso neoliberal conservador se cimentó la escisión de los ámbitos políticos y económicos, quedando éste último a manos de los mecanismos del mercado y de las recomendaciones de los organismos monetarios internacionales. De este modo, la política quedó relegada a propiciar las condiciones necesarias y favorables para la implementación del modelo económico aperturista. Por lo tanto, el espacio de incumbencia estatal, quedó circunscripto meramente a la órbita asistencial, es decir, a brindar respuestas mediante políticas residuales que atenuaran los “costos sociales”² del ajuste implementado.

En consonancia, entendemos por ajuste estructural:

“la forma en que las economías nacionales deben adaptarse a las nuevas condiciones de la economía mundial, caracterizadas tanto por cambios tecnológicos que demandan más flexibilidad dentro de las empresas y una mayor descentralización de la producción, como por mercados mundiales más competitivos e inestables” (TIRONI, E. y LAGOS, R., 1991: 39).

² Entenderemos por “costos sociales” aquellas consecuencias generadas por la implementación del nuevo modelo económico de acumulación (*no esperadas* o contempladas originalmente) que tuvieron impacto en el campo de las relaciones sociales.

Es decir, el ajuste como sinónimo de globalización de la economía, una globalización que tuvo repercusiones en lo social caracterizado por la configuración de un estado de exclusión y extrema desigualdad. En otras palabras,

“... el “ajuste estructural” no se plantea únicamente como un problema de índole económica, sino que es parte de una redefinición global del campo político-cultural y del carácter de las relaciones sociales, expresión – a su vez – de los resultados de la lucha social y parte de un proyecto de “reintegración social” con parámetros distintos a aquellos que “entraron en crisis” desde los años 70. En este nuevo marco, se redefinen y se reintegran (de distinta manera) los sujetos y actores sociales: los ciudadanos, los trabajadores y los pobres” (GRASSI, E., y otros, 1994: 11).

Asimismo, este ajuste obligó a los Estados a tomar una serie de medidas:

“impuso la necesidad de desregulación de los mercados (limitando el papel del Estado en subsidios, protecciones y promociones – de sectores o economías regionales –, controles de precios, o en la producción directa de bienes y servicios); la eliminación del déficit fiscal y la reducción del gasto público; la reforma del Estado; una clara política de privatizaciones (tendiente a favorecer aquella desregulación, a eliminar el déficit y a reformar el Estado); la apertura de los mercados locales (un mayor espacio al capital internacional, flexibilizando los requisitos para las inversiones extranjeras); y la capitalización de la deuda externa” (GRASSI, E., 2003: 52).

Para el caso de nuestro país, este “ajuste” se institucionalizó como un plan de gobierno, principalmente durante la presidencia de Menem, a través de la generación de decretos de necesidad y urgencia, así como por la aprobación de dos grandes leyes, como fueron la de Emergencia Económica y la de Reforma del Estado:

“La de Emergencia Económica suspendía todo tipo de subsidios, privilegios y regímenes de promoción, y autorizaba el despido de empleados estatales. La de Reforma del Estado declaró la necesidad de privatizar una extensa

lista de empresas estatales y delegó en el presidente elegir la manera específica de realizarlas” (ROMERO, L., 2001: 272).

A ello, se le sumaron la descentralización presupuestaria y transferencia a la órbita provincial y regional de servicios básicos como educación y salud, que tuvieron que comenzar a generar mecanismos de autogestión para poder sustentarse³.

En este marco los organismos de crédito internacionales se constituyeron en actores políticos, operando y presionando sobre los Estados nacionales. De este modo, estos organismos cumplieron dos tipos de funciones:

“mediando, canalizando o efectivizando créditos; y controlando y monitoreando principalmente el desempeño de la economía. Esto en el marco de un papel más abarcador: el de operar como usinas ideológicas” (GRASSI, E., 2003: 62 y 63).

Desde estos organismos se crearon y co-financiaron, junto a los gobiernos, los planes y programas que fueron (y aún hoy siguen siendo) aplicados en el ámbito local, y que arriban a las comunidades con criterios y formatos preestablecidos, respecto a la población a la cual “atenderán” y los resultados que de ella se obtendrán.

Frente a este nuevo escenario, la forma de intervención social del Estado se circunscribió a la implementación de políticas sociales focalizadas, caracterizadas por un aspecto “asistencial” y delegando acciones hacia algunos sectores de la sociedad. Respecto a esto último, Luciano Andrenacci plantea que:

“En coyunturas de la gravedad de la actual (sic), es preciso también apelar a las organizaciones que se constituyen sobre la base de la solidaridad comunitaria o religiosa. El problema está en la consolidación de todo eso en forma de modelo de política social, públicamente legitimado como tal. Un modelo semejante tiende a agravar los procesos excluyentes y a solidificar las situaciones de vulnerabilidad” (ANDRENACCI, L., 2003: 182).

³ En algunos hospitales públicos terminó recayendo en la propia población la responsabilidad de mantener estos servicios públicos (mediante políticas de *autogestión*, por ejemplo, que no significaban otra cosa más que autofinanciamiento), lo cual generó graves dificultades en la accesibilidad de los sectores más desfavorecidos.

La focalización de estas políticas sociales condujo a la reconceptualización de la población destinataria, generando nuevos rótulos, estigmas y profesionalización de la pobreza, con la consecuente desuniversalización de los derechos sociales anteriormente conquistados.

Algunos de los grandes problemas que comienzan a aparecer en la agenda pública y los discursos políticos, luego de estas reformas, son: el gasto y déficit fiscal, la inflación, el endeudamiento, la pobreza, y la desocupación.

En conclusión, hacemos nuestra la síntesis que presenta Estela Grassi cuando menciona que:

“en el marco del nuevo modelo, a) los derechos pierden entidad y la concepción de la ciudadanía se restringe, b) se profundiza la separación público/ privado y la reproducción es enteramente devuelta a éste último ámbito, c) la legislación laboral evoluciona en el sentido de una mayor mercantilización (y por lo tanto, desprotección) de la fuerza de trabajo y d) las legitimaciones se reducen a la ampliación del asistencialismo. La expresión institucional de este nuevo modelo – y del carácter de las relaciones sociales – es también un nuevo Estado, un escenario diferente que expresa – pero al mismo tiempo define – nuevas condiciones de la lucha social” (GRASSI, E., y otros, 1994: 20 y 21).

1.2. LA CUESTIÓN SOCIAL CONTEMPORÁNEA

La cuestión social es entendida como la relación contradictoria entre capital y trabajo: a medida que crece la acumulación económica de unos pocos, se produce un acelerado proceso de exclusión y empobrecimiento del resto.

Tal como lo presenta Marilda Iamamoto,

“el Servicio Social tiene en la cuestión social la base de su fundación como especialización del trabajo. Cuestión social aprehendida como el conjunto de las expresiones de las desigualdades de la sociedad capitalista madura, que tiene una raíz común: la producción social es cada vez más colectiva, el trabajo se torna cada vez más social, mientras que la apropiación de su

frutos se mantiene privada, monopolizada por una parte de la sociedad”
(IAMAMOTO, M., 2003: 41).

Con la consolidación del modelo político económico descrito anteriormente, se generaron transformaciones en el sistema de producción, lo cual impactó directamente en las condiciones de trabajo y reproducción cotidiana de los sujetos. Por lo tanto, planteaba Margarita Rozas, a comienzos de este siglo, que:

“...de lo que se trata hoy como cuestión social es la descomposición del mundo salarial y la reestructuración de un tipo de institucionalidad social (...) que el Estado de Bienestar había establecido en concordancia con las ideas del progreso. En el medio de estas instancias se generan procesos de empobrecimiento, marginalización, vulnerabilidad y exclusión que expresan los trayectos que los grupos sociales afectados transitan y que ponen en cuestión la cohesión social de la sociedad actual” (ROZAS PAGAZA, M., 2001: 217).

Es decir, la “cuestión social contemporánea” ponía en jaque los mecanismos de integración social⁴, obstaculizando los principales vectores que tradicionalmente otorgaron cierta cohesión social.

En nuestro país, esta cohesión se dio de manera conjunta con la expansión de los derechos sociales durante el desarrollo del Estado de Bienestar, la cual estuvo más ligada a la constitución de la categoría de “trabajadores”, que a la expansión de la ciudadanía. Es decir, el trabajo fue una condición dadora de derechos, más que un derecho en sí mismo (GRASSI, E., y otros, 1994).

En este sentido, entrado los años noventa, la crisis del trabajo se constituyó como problema y eje central de la cuestión social de estos tiempos. Y en consonancia, las transformaciones en la esfera laboral, no sólo impactaron en la noción de trabajo como factor de producción, sino también en la idea de trabajo como “hecho social”, como configurador de capitales simbólicos, de identidades subjetivas y colectivas, y como principal mecanismo de integración y protección social.

⁴ En palabras de Robert Castel: el “desafío que interroga, pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad (...) para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia” (CASTEL, R., 1997: 20).

La consolidación de un nuevo modelo político-económico instala una fractura a nivel social y subjetivo. Por lo tanto,

“el sujeto colectivo que definía la integración a la sociedad nacional (el trabajador protegido por la legislación) y que, como tal, constituía el sujeto de los derechos sociales, se desagrega en “individuos” cuya suerte (integración o exclusión) se define exclusivamente en el ámbito del mercado, que se consolida como única instancia legítima de asignación de recursos, pero también de los lugares en la estructura social. Esta desintegración de un sujeto colectivo en individuos libres que venden su fuerza de trabajo en el mercado tiene, en la sociedad argentina, una significación definitiva, porque desanda derechos específicos que, por su extensión, fueron percibidos como universales” (GRASSI, E., y otros, 1994:19).

Esta concepción de sujetos es la que se traslada al ámbito de las intervenciones estatales, las cuales, consecuentemente, se tornan fragmentadas y focalizadas: según sea la condición de pobre, ocupado o desocupado, será el plan o programa en el cual se lo incluirá (Ibíd.: 29).

Dichos cambios trajeron aparejado una compleja trama de relaciones y situaciones en las cuales comenzó a desenvolverse la profesión. Esta “cuestión social” dio inicio a una serie de manifestaciones que en lo cotidiano cobró forma de “demandas” hacia las instituciones públicas y demás espacios de la vida social (vivienda, salud, educación, trabajo, alimento, etc.).

Y en este mismo marco, resulta ser, no menos importante, la condición de los profesionales del Trabajo Social como *trabajadores asalariados*, los cuales no estuvieron (ni están) exentos de las transformaciones que se fueron instalando en el mercado laboral hacia la década de los noventa⁵. Siendo el sector público nuestro principal empleador, Marilda Iamamoto nos recuerda que:

⁵ Quizás parezca una obviedad, pero nos interesa remarcarlo porque no todos los estudios referidos a la temática recuperan la condición “trabajadora” de los Trabajadores Sociales. Y ello no es un dato menor, ya que el lugar desde el cual nos posicionemos para mirar nuestro alrededor incidirá en el recorte de la realidad que luego se pretenda interpretar. En ocasiones, el Trabajo Social aparece como un agente externo a su circunstancia, sin dimensionar que como sujeto histórico y colectivo, se encuentra atravesado por las mismas variables que las situaciones

“Los asistentes sociales funcionarios públicos vienen sufriendo los efectos destructivos de la Reforma del Estado en el campo del empleo y de la precarización de las relaciones de trabajo, tales como reducción de concursos públicos, despidos de los funcionarios no estables, contención salarial, aumento de jubilaciones, falta de incentivo para la carrera funcional, tercerización acompañada de contratación precaria, temporaria, con pérdida de derechos, etc.” (IAMAMOTO, M., 2003: 149).

Estas transformaciones del escenario⁶ significaron un replanteo respecto al modo de hacer y conocer del Trabajo Social. Dicha transformación puso en cuestión las herramientas conceptuales y los marcos referenciales desde los cuales interpretar la realidad social. Frente a los cambios, lo que se pone en el centro de la discusión es la concepción de sujeto, ese sujeto histórico, como dice Carballeda,

“... ese otro, ese sujeto de la práctica, no es ni más ni menos que una construcción. No se trataría de analizar cómo se le imprime el contexto al sujeto sino cómo las condiciones presentes y pasadas lo construyen a través de las prácticas” (CARBALLEDA, A., 2004: 42).

Y en esa caracterización del *otro* también se pone en juego la reconfiguración de *nosotros* mismos, de nuestras funciones, roles y responsabilidades como profesionales de “lo social”.

Los cambios pronunciados durante estos últimos años demandaron (y aún hoy lo continúan haciendo) de la reelaboración y reflexividad permanente de las matrices de pensamiento mediante las cuales pretendemos comprender el nuevo entramado social que se nos presenta en clave de incertidumbre y conflictividad.

en las cuales se desenvuelve profesionalmente, otorgándole a su actuación una doble complejidad.

⁶ Cuando hablemos de “escenario” lo estaremos comprendiendo desde la misma óptica de Carballeda, al plantear que el mismo “remite a algo particular: es cambiante y también puede mudar dentro de una misma trama, es decir, dentro de un mismo guión; de este modo, la intervención en lo social se transforma en una herramienta de trabajo, en tanto pueda definir una secuencia de acciones, pero especialmente un horizonte” (CARBALLEDA, A., 2004: 57). Y ese horizonte, consideramos, deberá estar trazado por decisiones éticas y políticas que orienten nuestra actuación en cada momento socio histórico en función de sus modificaciones y desafíos que nos presente.

Hacia fines de los noventa Nora Aquín nos planteaba que:

“La tarea entonces, para producir frutos desde el desencanto consiste a nuestro criterio en asumirnos como sujetos inmersos en estas tramas a las que aludimos, y también prepararnos para afrontar como profesionales e intelectuales los desafíos y exigencias que aquellas tramas les proponen a nuestras intervenciones profesionales” (AQUÍN, N., 1999: 12).

Así queda, en grandes rasgos, configurado el escenario social hacia fines de la década anterior.

2. LAS REFORMAS EN EDUCACIÓN Y EL LUGAR DE LAS CIENCIAS

Las reformas educativas que se emprendieron en el país son parte de un proceso de transformación que diversas regiones de América Latina iniciaron durante los años '80 y '90. Si bien respecto a ésta última década ya mencionamos anteriormente algunos de sus caracteres, en este apartado nos interesa hacer un racconto de los principales cambios en el sistema de enseñanza, particularmente en el nivel superior, y el lugar que se le asigna, en el marco de un nuevo modelo de acumulación, a la producción de las ciencias sociales.

2.1. CAMBIOS EN LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN

Como ya mencionamos, las políticas educativas de los últimos años se fueron diseñando e implementando en concordancia con los acontecimientos sociales y principios ideológicos preponderantes de la época. Por lo tanto, el área de la educación no estuvo exenta de las influencias de la corriente neoliberal y de los principios impuestos por la lógica del mercado, una lógica que desdibuja la figura de los derechos y bienes sociales, para convertirlos en servicios.

En este sentido, Liliana Olmos nos recuerda que:

“Las décadas de 1980 y 1990 estuvieron marcadas, en Argentina en particular y en América Latina en general, por un consenso en torno a la implantación del modelo neoliberal que se tradujo en una reducción del Estado, un avance de procesos privatizadores y una mayor liberalización y mercantilización de las economías, con el consiguiente impacto en el sector educativo. El retiro del Estado de sus funciones como generador, regulador y supervisor del funcionamiento del sistema educativo es un resultado de las políticas económicas aplicadas en el marco del denominado Consenso de Washington, que ve al Estado como «subsidiario» y a las políticas públicas como residuales, solo actuando donde el mercado no llega” (OLMOS, L., 2008: 181).

De este modo, se fue consolidando la transformación de la educación, anteriormente concebida como un bien y un derecho fundamental de carácter histórico inclusivo, la cual pasó a tornarse en un servicio privado, comercializado por corporaciones internacionales con un esperable correlato de exclusión⁷ (Ibíd.).

En el marco del despliegue y consolidación de la lógica neoliberal se planteó la necesidad de una reconversión económica que posibilitara la adaptación de los países “en desarrollo” al nuevo orden político económico. Estas reformas implicaron, en materia educativa, el *mejoramiento de la calidad*, y la instalación de ideas-fuerza tales como la *eficacia*, la *eficiencia*, el *rendimiento* y la *productividad*, asociadas a la prosperidad económica de los países y adquiriendo un lugar central en las agendas de los mismos. En Argentina, este proceso se manifestó mediante la reforma del Estado y la construcción de una política económica centrada en la estabilidad y no en el crecimiento equitativo, con una consecuente reestructuración de sus políticas sociales y áreas de intervención.

En un contexto caracterizado por el achique del Estado, disminución del “gasto” público, y las nuevas reglas en términos globales de reforma y ajuste, los organismos de crédito internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional), con sus programas y recetas, pasaron a ser no solo un actor más, sino los principales protagonistas en la reorientación de las políticas públicas.

Para el caso de la educación, Estela Grassi refiere que

“... en términos de recursos financieros, el Banco Mundial proveyó individualmente el 60% de los aportes para América Latina durante 1980-88. En sus formulaciones para este sector se distinguen dos objetivos principales: formar recursos humanos acordes al nuevo sistema económico mundial y lograr equidad en el acceso al aprendizaje, mejorando la eficiencia de los sistemas de educación. La equidad supone invertir en los sectores más desfavorecidos y especialmente en la educación básica; la eficiencia es definida al exterior del sistema como la adquisición de

⁷ Ya hacia el año 1987 circuló por varias regiones el documento denominado “*El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política*”, del Banco Mundial, donde el principal precepto que se establecía era: “La educación es una inversión económica y socialmente productiva” (PSACHAROPOULOS, G., 1987). De ahí en más se formularon una serie de “sugerencias” a los Estados que rindieron culto a dicho lema.

conocimientos significativos (formación de capacidades cognitivas y actitudes básicas orientadas a la creatividad) y en el interior como una reducción a niveles normales de la repitencia, deserción, etc. Su propuesta central es la generación de “capital humano” necesario para el nuevo desarrollo” (GRASSI, E., y otros 1994: 39).

En este contexto de repliegue del Estado a sus funciones mínimas, altas tasas de desempleo, desmovilización social y política y apertura a un nuevo modelo de producción, es que se lleva a cabo, en nuestro país, la reforma educativa. Dicha reforma se ajustó a los parámetros de la economía global, así como a las “recomendaciones” que realizaron los organismos internacionales de crédito. Estos organismos

“...aumentaron fuertemente sus modalidades de intervención y exigencias (...), especialmente en cuanto a gestión del gasto público y gestión acordes a standars prefijados. Esto obró como permanente presión sobre el mantenimiento de un bajo presupuesto educativo, a la vez que como insistencia hacia el desarrollo de una serie de políticas específicas en el área (p.ej., descentralización de la gestión, evaluación permanente, aumento del financiamiento privado, privatización parcial de los servicios, relación con necesidades del mercado, etc.)” (FOLLARI, R., 2003).

Este retraimiento por parte del Estado y acatamiento de la “receta” de los organismos financieros trajo como contrapartida el deterioro de los servicios educativos, el cual podía reflejarse en:

“... la caída del gasto por alumno, en la discontinuidad e incluso acortamiento del ciclo lectivo debido a los reiterados conflictos laborales y en el abandono de la inversión en infraestructura y equipamiento” (BARBEITO, A., y LO VUOLO, R., 1992: 136).

Retomando el papel que cumplieron los organismos de crédito internacionales, resulta interesante analizar uno de los documentos del Banco Mundial que circuló hacia fines de los '80 y planteó pilares para la reforma normativa y estructural del sistema educativo: *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de*

política, de George Psacharopoulos. En el mismo se podían encontrar a modo de “recomendaciones”, una serie de posibles opciones de políticas educativas, para ser aplicadas por países “en desarrollo”, como el caso de Argentina. Entre ellas figuraban:

“... recuperación de los costos públicos de la educación superior y reasignación del gasto público en educación a favor de los niveles que ofrezcan mayores beneficios sociales; creación de un mercado de préstamos para educación, conjuntamente con el otorgamiento de becas selectivas, especialmente en el nivel superior; descentralización de la administración de la educación pública y fomento de la expansión de las escuelas privadas y de las financiadas por las comunidades” (PSACHAROPOULOS, G., 1987).

Y más adelante se las explica, agregando que:

“... podrían establecerse tarifas para la educación superior o aumentar las ya existentes. En los países en los que los estudiantes reciben educación superior gratuita y también subsidios para gasto de subsistencia, podría resultar útil como primera medida reducir esos subsidios y limitarlos a los estudiantes de bajos ingresos. (...) Teniendo en cuenta el exceso de demanda de ese nivel de educación, el cobro de derechos⁸ generaría considerables ingresos sin reducir la matrícula” (Ibíd.).

En ello se podía observar un drástico vuelco hacia la financiación privada de la educación, lo cual,

“haría mejorar la calidad de la selección y el desempeño de los estudiantes, al tener éstos un mayor interés financiero en sus estudios. Con esta política mejoraría además la equidad si los fondos adicionales se utilizaran para ampliar los niveles inferiores de la educación, en los que los grupos menores de ingresos están representados más ampliamente” (Ibíd.).

⁸ Dicha expresión da cuenta de una noción de “derecho” un poco tergiversada, que asimila la educación a un *servicio* por el cual los usuarios deben pagar, y no un derecho de la ciudadanía a formarse, un derecho que el Estado debería garantizar.

Al hacer alusión al tema de la descentralización de la administración, el texto del Banco Mundial menciona que:

“... la mayor descentralización, incluida una mayor libertad de acción para las escuelas privadas y comunitarias, mejorará además la eficacia dentro de las escuelas al fomentar el espíritu de competencia entre ellas” (Ibíd.).

En relación a la educación superior, se establece que

“si se cobran derechos de matrícula y enseñanza en la educación superior sin revertir los ingresos así obtenidos en el sector de educación, mejorará la selección de estudiantes y aumentará la equidad. (...) Así, si estos ingresos se invierten en los niveles educacionales inferiores, en particular en la educación primaria, los efectos positivos serán mayores” (Ibíd.).

Esto se debe a que en los niveles inferiores la rentabilidad era mayor que en el nivel superior. Este es el argumento que permitiría fortalecer, por sobre todo, la enseñanza básica. Y más adelante va a agregar:

“si se complementan con becas, los préstamos mejorarán la selección de los estudiantes y la equidad al permitir que los alumnos talentosos de familias pobres compitan por el ingreso a la educación superior” (Ibíd.).

Al finalizar, el autor plantea que

“... las medidas sugeridas son contrarias a la arraigada tradición de ofrecer educación gratuita” (Ibíd.).

Y en verdad no hacía falta tal aclaración, pues lo dicho anteriormente deja bastante clara su postura.

De esta forma, el Banco Mundial introduce en la agenda local la necesidad de reformar el sistema educativo desde un criterio exclusivamente economicista y, al mismo tiempo, desconociendo las particularidades nacionales, pero por sobre todo,

“desconociendo” la categoría de derecho a la educación. Y para ello fue necesario generar mecanismos mediante los cuales llevarlo a la práctica. Tal como lo presenta Liliana Olmos, las reformas del marco legal fueron la puerta de entrada para la instalación de nuevos cambios:

“Para que se pudieran implementar las reformas educativas en la Argentina de los años noventa, la legislación jugó un papel fundamental al habilitar desde el punto de vista jurídico, la imposición del modelo neoliberal en el campo educativo, lo que marcaría (...) el predominio del discurso de la calidad y la eficiencia (...)” (OLMOS, L., 2008: 179).

En este contexto fueron sancionadas y promulgadas en el año 1993 la Ley Federal de Educación, y en el año 1995 la Ley de Educación Superior.

2.2. ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN ARGENTINA

Partimos de comprender a la institución universitaria como una esfera política-cultural de lucha y contestación entre diferentes grupos poseedores de diversos capitales y cuotas de poder, involucrados en la construcción de discursos, significados y subjetividades, en torno a la producción y distribución social del conocimiento.

Así, reflexionar acerca de la institución educativa en el contexto liberal, implica:

“precisar los lineamientos desde los que el modelo orienta la educación y los cambios que ello genera en su organización institucional como punto de concreción última de estas medidas. Cambios en legislaciones por la necesidad de legislar las nuevas demandas, en los currículos para asegurar sus planteamientos, en la asignación de recursos y en el deterioro de las condiciones de trabajo de docentes en aras a la eficacia y la rentabilidad. Tendencias que presionan por insertar la educación en la lógica del mercado y ello implica encubrir el debilitamiento del proyecto político, democrático, equitativo y justo al que desde esta visión debe aportar la educación, lo cual tiene consecuencias directas en los procesos de formación profesional” (RUIZ BOTERO, L., 2008).

En el marco de la nueva revolución científico-técnica y del modelo de producción económica, las ciencias y el conocimiento adquieren un valor estratégico.

De esta manera,

“la universidad, en tanto instancia privilegiada en la producción social de conocimiento, se vuelve un lugar sobre el cual el capital busca establecer un férreo control. En el plano ideológico- discursivo el neoliberalismo, al igualar sociedad a mercado, plantea una transformación de la universidad en función de los intereses de las grandes empresas. El conocimiento se transforma en una mercancía, como tantas otras, vendible a quien esté dispuesto a pagar por él” (ESTUDIANTES ORGANIZADOS EN EL FPDS, s/f: 211).

Tras los postulados neoliberales, las recomendaciones respecto a la reducción del “gasto estatal” en educación, y el fortalecimiento de los niveles más bajos del sistema educativo; la búsqueda de fondos privados para solventar las universidades públicas terminó siendo el corolario directo de tales procesos.

Ahora, tal como plantea Roberto Follari,

“tal cosa no se da nunca sin condicionamientos: nadie invertirá si no consigue ciertas ventajas a cambio, que pueden redundar en pérdida de independencia intelectual y material por parte de las universidades” (FOLLARI, R., 2003).

Bajo esta lógica de la productividad mercantil, la relación universidad-empresas se fue incrementando, sobre todo en lo referido a la apoyatura tecnológica (infraestructura, equipamiento, recursos humanos a bajo costo), fuente parcial de ingresos que luego son redistribuidos en las mismas áreas. Es decir,

“los recursos que entran se distribuyen muy desigualmente entre distintas áreas temáticas, lo cual arrastra el financiamiento hacia el campo exclusivo de lo aplicado y lo pragmático” (FOLLARI, R., 2003).

Frente a las nuevas demandas que el modelo de reconversión económica imponía al sistema educativo, en el caso de la Argentina, éstas fueron acompañadas por una “agenda internacional para la modernización de los sistemas educativos superiores”, promovida por las agencias de crédito internacional como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Dicha agencia se propuso, entre otras cosas,

“la disminución de los subsidios estatales para educación y la ciencia y el control selectivo del Estado en la distribución de los recursos financieros, la expansión de las instituciones y la creación de órganos o agentes centrales para evaluación y la acreditación de las instituciones universitarias” (IRIARTE, A., 2008: 25).

La Ley de Educación Superior fue la principal herramienta a través de la cual se colaron aquellas premisas y los designios del neoliberalismo en la universidad.

La misma fue sancionada en el año 1995,

“le asignó a las provincias la responsabilidad de la educación superior no universitaria y estableció que era responsabilidad del gobierno nacional velar por la calidad de la oferta educativa en las Universidades, creando un sistema de evaluación institucional a través de una entidad estatal autónoma e independiente del gobierno llamada Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU– (...). Dicha norma cuestionó la gratuidad de la enseñanza, permitiendo el arancelamiento e implementando al mismo tiempo una política de becas en forma paralela, como mecanismo destinado a incrementar los fondos, lo cual suscitó fuertes disputas entre los estudiantes universitarios, los partidos políticos y el gobierno central” (BELMARTINO, S., LEVIN, S., y REPETTO, F., 2001: 61).

Entre los principales rasgos que varios autores mencionan, respecto al corrimiento del Estado en su función de garante del derecho de acceso a la educación superior, destacamos los siguientes:

- Igualación de la enseñanza pública y enseñanza privada;

- Reducción de partida presupuestaria orientada al financiamiento de las universidades, que promueve la venta de sus recursos a terceros, como forma marginal de financiamiento;
- Creación de fundaciones y cooperadoras
- Apertura a la posibilidad de establecer aranceles y restricciones al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes;
- Anulación de la conquista histórica del cogobierno igualitario docente-estudiantil;
- Diferenciación salarial según productividad;
- Exigencias crecientes de rendimiento demostrable; entre otras.

Ahora bien, luego de hacer un repaso por estos aportes que diversos autores han realizado en torno a lo que significó la década de los noventa, nos parece interesante hacer un paréntesis y realizar algunas aclaraciones. Si bien, la nueva normativa facilitó y promovió la irrupción de universidades privadas tanto en el conurbano bonaerense como en el interior del país, las universidades consideradas tradicionales mantuvieron su tradición académica reformista y de gran complejidad institucional, siendo menos permeables a los incentivos externos para un cambio en su diseño institucional. En cambio, las nuevas instituciones académicas, con tradiciones institucionales menos arraigadas, resultaron más permeables al estímulo de las políticas promovidas por organismos externos⁹. En este sentido, desde las experiencias de nuestro país,

“no podemos hablar de un viraje del modelo universitario hacia un tipo privado- mercantil. (...) Tan sólo podríamos mencionar la ocurrencia de algún grado de hibridación de los modelos, siempre y cuando acotemos tal afirmación a ciertos ámbitos específicos” (TOSCANO, A., 2005: 394).

⁹ Para una mayor ampliación respecto a este tema, recomendamos la consulta de la investigación realizada por Ariel Toscano: *Análisis exploratorio de los efectos del FOMECE y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿Erosión de la frontera entre lo público y lo privado?*. En la misma se realiza un interesante análisis entre los impactos que tuvieron el FOMECE y la CONEAU en las universidades nacionales de San Martín y Buenos Aires, distinguiendo la repercusión en carreras pertenecientes a las ciencias *duras* y *blandas*.

Estos aportes nos ayudan a comprender que si bien el discurso hegemónico de los noventa estuvo impregnado por la lógica mercantil neoliberal, en los hechos no podríamos hablar de una recepción homogénea por parte de las diversas unidades académicas, sino contemplar que no en todas las universidades se dio por igual este mismo proceso (y aquí convendría hacer la distinción por antigüedad de la academia, disciplinas que se imparten, pertenencia a la esfera pública o privada). De esta manera retomamos la idea planteada al comienzo, cuando hacíamos referencia a la institución universitaria como un campo político-académico de lucha y contestación entre diferentes actores. Hacia el interior de ellas se desplegaron las correlaciones de fuerza para recepcionar o confrontar con las premisas difundidas y promulgadas por los organismos de financiamiento externo. En este sentido, un análisis crítico debería poder vislumbrar el modo en que se fueron filtrando (o no) las ideas directrices de un modelo de universidad privado-empresarial en nuestras universidades públicas concretas, rescatando la singularidad de cada una de ellas y tratando de evitar el simplismo de la generalización homogénea.

Por otro lado, con respecto a la reducción presupuestaria, quisiéramos resaltar que ella se materializa hacia el interior de las universidades, no solo en la falta de infraestructura (o mantenimiento de la existente), o en la dificultad de acceder a nuevas bibliografías o materiales, sino también posee una relación directa con la calidad del cuerpo de docentes, que sufren un proceso de deterioro constante y desvalorización de su profesión. En relación a este tema, Facundo Solanas nos recuerda que:

“... la mayor parte de los docentes universitarios cuentan con dedicación simple, lo que implica que realizan esa función en forma adicional a su trabajo principal y, en muchas ocasiones, como un complemento de su mayor ingreso. (...) En el caso de que consigan hacerlo, ello en general se realiza sin compensaciones salariales, con lo cual el incentivo para continuar haciéndolo resulta escaso. Por otra parte, aquellos que consagran más tiempo a la gestión pierden capacidad de actualizarse, desarrollarse pedagógicamente o de aumentar su dedicación a la investigación porque el hecho de hacerlo implicaría descuidar la gestión” (SOLANAS, F., 2009).

En definitiva, éstas fueron algunas de las transformaciones en lo referente a educación superior durante la década de los noventa que, si bien presentó resistencias de ciertos estudiantes y docentes universitarios, a quince años de su sanción y en un contexto mucho más complejo, continúa como marco vigente de nuestras unidades académicas.

En conclusión, se podría establecer que:

“las resistencias de los universitarios (algunos genuinamente ideológicas, otras corporativas); la inercia de las burocracias de las universidades y del Ministerio de Educación, más algunas tecnocracias renovadoras sin criterios académicos suficientes (...); y sobre todo la creciente asfixia presupuestaria del sistema, hacen imposible una modernización medianamente acabada, que pueda asentarse en reformas sustantivas de planes de estudio, formación docente, equipamiento, número de docentes en relación con alumnos, relación perfiles profesionales- demanda social, etc.”
(FOLLARI, R., 2003).

2.3. PROGRAMA PARA LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Durante la década de los '90 se llevaron a cabo en nuestro país una serie de transformaciones en el ámbito de las políticas universitarias, valiéndose tanto de las recomendaciones de los organismos internacionales como de experiencias en otros países.

En el marco de aquel escenario, nuestro Estado implementó el *Programa para la Reforma de la Educación Superior*, cofinanciado por el Banco Mundial (BM). Dicho Programa fue

“producto de un préstamo suscripto entre la República Argentina y el Banco Mundial/Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BM/BIRF, Préstamo 3921-AR), promulgado por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 840/95 en 1995. El Programa contó con una inversión de 273 millones de dólares, de los cuales 165 millones fueron financiados por el BIRF”
(TOSCANO, A., 2005: 342).

Fue desarrollado en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y persiguió los siguientes objetivos:

- Reforma y ordenamiento del marco legal de la educación superior.
- Introducción de incentivos para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y de la asignación de recursos.
- Mayor transparencia en la gestión mediante el mejoramiento de la información.
- Introducción de modificaciones a la distribución de los recursos presupuestarios.
- Fortalecimiento de la capacidad de conducción y programación de la Secretaría de Políticas Universitarias (Ibíd.).

Para el logro de estos objetivos, el Programa para la Reforma de la Educación Superior, desarrolló e implementó una serie de programas entre los cuales se destacan:

- Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA)
- Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)
- Red de Interconexión Universitaria (RIU)
- Sistema de Información Universitaria (SIU).

Hacia el interior de las unidades académicas las posiciones respecto a los objetivos de estas políticas y su viabilidad en las distintas instituciones se polarizaron en dos posturas igualmente sólidas y fundamentadas.

“Por un lado, encontramos a quienes han considerado que las políticas no son más que una prolongación de la tendencia neoliberal dominante, la cual busca otorgar mayor preponderancia a las libres fuerzas del mercado reduciendo al Estado a un papel “guardián”. Por otro lado, hallamos a quienes han visto la reforma promovida desde el gobierno como un intento legítimo de mejorar la calidad y eficiencia de la educación superior ante la dificultad, por parte de la comunidad universitaria, para generar proyectos autónomos de cambio” (Ibíd.: 344/ 345).

Con el fin de realizar un repaso por aquellas temáticas vinculadas al análisis de nuestro objeto de estudio, nos detendremos en la caracterización del FOMECE, programa en el marco del cual se financió el servicio de consultoría para la reforma curricular de las carreras de nuestra facultad.

Tras la disminución del aporte estatal en el financiamiento de las universidades, la profundización en la carencia de materiales, la inadecuada condición de la infraestructura y la precariedad salarial de la planta docente; la gran mayoría de las universidades públicas acudieron a la búsqueda de subsidios por fuera de la órbita estatal. En este sentido, el FOMECE

“significó una innovación respecto de las formas de asignación del presupuesto público y ha tenido efectos en la calidad de la educación y la investigación, al brindar recursos para el equipamiento de las unidades académicas y la capacitación de la planta docente, y promover reformas académicas (cambio de planes de estudios y departamentalización de áreas académicas)” (Ibíd.: 345/ 346).

Desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) se emitieron formularios y guías para la difusión del programa y los criterios para acceder al financiamiento del mismo. Uno de esos documentos corresponde al Manual de operaciones del FOMECE. En el mismo puede hallarse la siguiente descripción del programa:

“El Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE) es un instrumento creado por el Gobierno Nacional en dependencia de la SPU para estimular la transformación de la enseñanza universitaria, tanto en el grado como en el posgrado, entendiéndola como un proceso integrado de docencia, investigación y vinculación con los actores sociales.

El FOMECE se integra con recursos de diverso origen y opera a través de distintos mecanismos y modalidades; tiene para ello la capacidad de incorporar recursos provenientes de fondos públicos o privados, nacionales o internacionales, con destinos generales o específicos, cuya ejecución podrá demandar condiciones y procedimientos a ser determinados para cada caso. Integrarán el FOMECE los créditos del presupuesto nacional asignados a la SPU con tal destino y otros fondos provenientes de

organismos financieros internacionales, o de cualquier otro organismo nacional o del exterior cuya operación tenga el acuerdo del gobierno nacional.

Como una de las primeras acciones tendientes a dotar de recursos al FOMECE, el Gobierno Nacional convino con el Banco Mundial (BM/ BIRF¹⁰) la preparación de un Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) cuya ejecución estará a cargo la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación (SPU) y de las universidades participantes. Dentro del PRES se contempla el financiamiento de las acciones y medios que permitan el mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria. Los fondos reembolsables, provenientes del préstamo del BM/BIRF, integraran el FOMECE en el marco del PRES”¹¹.

En el mismo documento figuran los objetivos del proyecto, a saber:

Objetivos generales:

- a) Promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria y la modernización curricular, fortalecer la enseñanza de grado y estimular el desarrollo del posgrado;
- b) Promover una visión integrada de la actividad universitaria, articulando los distintos niveles de la enseñanza , la investigación científica y tecnológica y la vinculación con el medio;
- c) Estimular y facilitar la formación y actualización del cuerpo docente;
- d) Impulsar la inversión en infraestructura y modernizar el equipamiento.

Objetivos específicos:

- a) Mejora de la enseñanza de grado y de posgrado en ciencias básicas e ingenierías (CBI);

¹⁰ Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.

¹¹ Dicho documento figura sin fecha, pero se calcula, por medio de otras notas, que data del año 1997, cuando se realizó la tercera convocatoria de Proyectos FOMECE. Estos documentos son oficiales y fueron hallados en el archivo de la Dirección de Carrera de Trabajo Social de la FCPyS, UNCuyo.

- b) Capacitación de la planta de docentes de grado mediante el cursado de estudios de posgrado;
- c) Mejora de la capacidad de formación de posgrado en función de los requerimientos de capacitación de docentes actuales y futuros.

Los fondos estaban destinados a financiar un porcentaje del costo total del proyecto presentado por la universidad y aprobado por el FOMECE. Los gastos financiados se agrupaban en cuatro grandes categorías:

- 1) Bienes: incluía equipos de oficina (computadoras, software y equipos de comunicaciones), mobiliario, publicaciones y elementos para bibliotecas, equipo pedagógico y de laboratorios, y materiales.
- 2) Servicios de consultoría: incluía servicios de consultores y de empresas de consultoría, servicios de profesores visitantes y estudios¹².
- 3) Becas: incluye becas, pasantías, y ayudas para la radicación de docentes.
- 4) Obras: comprende reparaciones y obras menores de adecuación de infraestructura.

Los proyectos aprobados eran cofinanciados en función de la siguiente planilla:

Gasto	Financiamiento BM/ BIRF	Financiamiento Universidad
BIENES	70%	30%
SERVICIOS DE CONSULTORÍA	80%	20%
BECAS	60%	40%
OBRAS	50%	50%

El FOMECE se constituyó en una experiencia inédita en lo referido a la asignación de presupuesto público y fuente de financiamiento. Ariel Toscano explica que:

¹² Luego amplía este ítem y agrega que “el FOMECE ofrecerá asistencia técnica a los programas para formular sus solicitudes de apoyo, planes de mejoramiento, reformas académicas (planes de estudio, organización pedagógica, régimen académico, régimen de alumnos) u otras mejoras” (Manual de Operaciones- FOMECE).

“Si bien la asignación de fondos por vía competitiva ya había sido utilizada para financiar a las instituciones de educación superior, el uso de tal mecanismo había quedado focalizado al área de investigación. Nunca antes había sido usado para financiar cuestiones tales como la mejora de la calidad de la enseñanza o para apoyar procesos de reforma académica, dos de los objetivos centrales del FOMECE. Efectivamente, este programa tuvo como objetivos declarados el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la búsqueda de mayor eficiencia en los procesos de formación académica y el apoyo a las reformas académicas” (TOSCANO, A., 2005: 354/355).

El mismo autor agrega que el FOMECE no sólo se propuso asignar fondos, sino que tenía un objetivo más ambicioso: generar una nueva cultura de gestión académica. Es por ello que, al presentar proyectos para financiación, las universidades debían asumir los siguientes compromisos:

- Integrarse al Sistema de Información Universitaria (SIU) y permitir el acceso a la información para el monitoreo y la auditoría financiera y física de los proyectos a ser financiados.
- Respetar las obligaciones legales y financieras fijadas por el FOMECE respecto a la ejecución del financiamiento; seguir los procedimientos establecidos en el Manual de Operaciones, particularmente en lo que respecta a la normativa para la contratación de los bienes y servicios; y asumir un compromiso respecto a la afectación de fondos de la contraparte.
- Desarrollar programas sistemáticos de evaluación universitaria.
- Procurar una actualización de las currículas y una mayor eficiencia en términos de la cantidad y calidad de los egresados (Ibíd.:357).

El FOMECE tuvo una vigencia de cinco años (1995-1999) y dispuso de un monto total de 240 millones de dólares:

“contó con financiamiento del Banco Mundial, a través de un crédito de 160 millones de dólares suscripto por el gobierno argentino, y con un aporte del

Tesoro Nacional por otros 80 millones de dólares correspondientes a la contrapartida a cargo de las universidades nacionales” (Ibíd.).

Durante su vigencia se realizaron cinco convocatorias para la presentación de proyectos. De los 500 proyectos aprobados se ejecutaron un total de 466.

Finalmente, en abril del año 2000, por decisión del Ministerio de Educación, culminó la implementación de este programa.

2.4. EL LUGAR DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Tal como señala Alcira Argumedo,

“afirmar que las grandes corrientes de las ciencias humanísticas y sociales están intrínsecamente vinculadas con proyectos históricos y sociales de vasto alcance, supone concebirlas como sistematizaciones conceptuales que influyen, fundamentan o explicitan tales proyectos y que, por lo tanto, están siempre preñadas de política aún cuando pretendan ser portadoras de una inapelable objetividad científica” (ARGUMEDO, A., 2004: 67).

Por tal motivo, analizar el lugar que ocuparon hacia fines del siglo XX los conocimientos y las ciencias sociales (en el marco de las cuales se ubica nuestra disciplina), implica problematizar la relación de las mismas con el proyecto político-cultural hegemónico de los noventa, como expresión de una determinada concepción del acontecer histórico y social.

Como parte de este colectivo, es una responsabilidad ser conscientes de que:

“... la reproducción de las ciencias sociales desborda sus campos disciplinarios y tiene consecuencias políticas, porque aporta a la significación del mundo social, tanto cuando el quehacer de sus profesionales se orienta a la resolución de problemas, como cuando el objeto es conocer –comprender y explicar- los procesos históricos y los comportamientos sociales. En ese mismo proceso de conocer y comprender (y también de “plantear soluciones a los problemas sociales”) las ciencias

sociales producen interpretaciones que participan en la construcción de diversas perspectivas de vida social” (GRASSI, E., 2003: 10).

En este sentido, el proceso de mercantilización del sistema de educación superior, la redistribución del financiamiento hacia *áreas productivas*, las demandas del mundo laboral y la preponderancia de las ciencias aplicadas inscriptas en el practicismo hegemónico en los años '90, desdibujaron, en cierto modo, el rol de las ciencias sociales y de sus responsabilidades políticas, cediéndoles un lugar secundario y complementario de las ciencias *duras*, necesario para la consolidación y mantenimiento del nuevo modelo económico que comenzaba a instaurarse.

En relación con el tema y su vinculación con los postulados del neoliberalismo, Julio García Luis plantea las consecuencias que esto trajo aparejado para la vida universitaria:

“...comienzan a privilegiarse las actividades y áreas profesionales que puedan producir una mayor ganancia con el menos costo posible, y no aquellas que se orientan hacia el logro de una formación de profesionales más eficaz y hacia el incremento del conocimiento. Esto impacta negativamente las ciencias básicas como la Física, la Química, las Matemáticas, la Biología. También golpea a las humanidades y ciencias sociales en general: la Historia, la Literatura, la Filosofía, la Antropología. (...) La gran mayoría de las nuevas universidades, que son privadas, no cuentan con esas carreras. El mercado y las empresas no necesitan hombres y mujeres cultos, sino especialistas estrechos, aquellos que Marx llamaba “cretinos profesionales” (GARCÍA LUIS, J., 2008).

Por lo tanto, la mercantilización de la educación significó el reacondicionamiento de las ciencias en función del sostenimiento y legitimación del proyecto político económico que el neoliberalismo instaló, y en función de lo cual se reasignaron partidas presupuestarias para el desarrollo de determinadas ciencias y no de otras.

En conclusión, creemos relevante recordar las apreciaciones de Alfredo Molano cuando establecía que:

“Las ciencias sociales se ven obligadas a punta de desempleo y estigmatización (...) a volverse instrumentales y a evadir, para sobrevivir, toda posición crítica que explique las raíces y desarrollo de los procesos. Las ciencias humanas deben contribuir, como las naturales, a la conservación del orden político como condición de la reproducción de las bases económicas de la sociedad. Ese es el papel que se les ha asignado. Para ello nuestras profesiones deben regirse por criterios pragmáticos, evitar toda explicación radical para ser parte de la solución y no del problema. Lo que no es otra cosa que el statu quo” (MOLANO, A., 2003).

3. PROYECTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL

Una vez recorrido los aspectos más globales, nos detendremos en analizar aquellos referidos al proyecto de formación profesional, y más específicamente a la formación en Trabajo Social. Asimismo, haremos un repaso por algunos elementos a considerar en la revisión de cualquier Plan de Estudio, entendiéndolo a éste como la materialización concreta de dicho proyecto académico. Estos elementos serán luego retomados para el análisis de nuestro objeto de investigación.

3.1. LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

Para comenzar a posicionarnos, plantearemos el lugar desde el cual entenderemos a la formación profesional. Para ello nos remitimos a los aportes que realiza Susana Cazzaniga cuando se refiere al concepto de *Proyecto de Formación Académica*. Dicha autora le otorga a la noción de *Proyecto* una significación eminentemente política,

“entendiéndolo como una construcción que se edifica a partir de un núcleo organizador, con una direccionalidad ideológica, epistemológica y teórica, direccionalidad que va a quedar expresada en objetivos, plazos, recursos, contenida en una estrategia que puede ir recreándose dinámicamente y permanentemente en relación con el contexto global” (CAZZANIGA, S., 2007: 15).

En este sentido, la formación académica debe tender a ser construida como Proyecto Institucional, donde los diversos actores puedan crear y recrear este proyecto.

Por otro lado, al hacer mención a *Formación académica*, la autora plantea que:

“se constituye como una práctica situada que contiene el estímulo hacia el pensamiento crítico; de esta manera se contribuye a formar profesionales con capacidad intelectual que garanticen el discernimiento y los compromisos para actuar en las transformaciones sociales que los momentos histórico exigen” (Ibíd.: 16).

De este modo, al hablar de formación profesional la estaremos enmarcando en una noción de proyecto, de una construcción política e histórica emprendida por los sujetos miembros de un colectivo profesional, que asumen determinados compromisos en un contexto social dado.

Para el caso de nuestra disciplina, Margarita Rozas Pagaza plantea que la formación académica de trabajadores sociales brinda

“... conocimientos que deben posibilitar el desarrollo de una capacidad intelectual, capacidad de investigación e intervención, que permita entender los determinantes históricos y coyunturales que han influido en el desarrollo de la profesión, la capacidad de inserción social en la realidad concreta en la que se desarrolla el ejercicio profesional, la capacidad de conocer, aprehender y comprender las problemáticas sociales objeto de intervención profesional...” (Ibíd.).

De este modo, la formación queda materializada, según Susana Cazzaniga, en una estructuración teórico práctica. Asimismo, para dicha autora, habrían dos ejes centrales en la formación profesional: la comprensión de lo social y la construcción del campo problemático de intervención.

“En ambos se juegan aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos, y responden a las siguientes preguntas: ¿desde dónde? (el lugar teórico), ¿para qué? (intencionalidad u objetivo), ¿por qué? (fundamentos), ¿cómo? (lógicas, métodos y técnicas)...” (Ibíd.: 44).

Como lo mencionábamos en un comienzo, a partir de un criterio de totalidad, la contextualización es una condición *sine qua non* para el análisis de todo proyecto de formación profesional. En este sentido, nos parece importante rescatar los aportes que realiza Marilda Yamamoto en torno a la formación profesional en el marco de los nuevos tiempos. En términos de la autora,

“Una de las condiciones fundantes para garantizar la adecuación de la formación profesional a la dinámica de nuestro tiempo, es realizar la

implosión de una visión endógena del Servicio Social y de la vida universitaria, prisionera en sus “muros internos”. Ampliar los horizontes, (...) para entonces aprehender mejor las particularidades profesionales en sus múltiples relaciones y determinaciones, densas de contenido histórico. Este “salto para afuera” de los límites profesionales y de la vida universitaria no significa la dilución de las condiciones y relaciones específicas en las cuales se molda la formación profesional; al contrario, es una mediación necesaria para que esta pueda adquirir inteligibilidad en los marcos del proceso de vida social contemporánea, como totalidad social” (IAMAMOTO, M., 2003: 185).

Del mismo modo, se plantea la necesidad de

“reconstruir el proyecto de formación profesional del Asistente Social, demarcado transversalmente por los dilemas de la contemporaneidad de la sociedad (...), responder a esa exigencia requiere de la radical conciliación del proyecto formativo con la historia (...). Un proyecto de formación profesional que apueste en las luchas sociales, en la capacidad de los agentes históricos de construir nuevos patrones de sociabilidad para la vida social” (Ibíd.: 213).

Y aquí rescatamos el otro criterio de análisis planteado en un comienzo, el criterio de historicidad. En este sentido,

“...el desafío es historicizar el debate, rompiendo los análisis teóricamente estériles, por cuanto son dislocados de la realidad, así como las visiones intimistas y empiristas del Servicio Social, que sólo podrán conducir a una versión burocratizada de la revisión Curricular en la dinámica universitaria” (Ibíd.: 185).

Ahora bien, el proyecto de formación no sólo se expresa en lo explicitado, en lo dicho, sino también en sus ausencias y silencios. Toda elección de valores, objetivos e intencionalidades que orienten la formación va a implicar dejar algo afuera, descartar

otros aspectos¹³. Por lo tanto, todo plan de estudio arrastrará también con aquellos supuestos que no son explicitados. Roberto Follari agregará que

“... por esto se habla de “curriculum oculto”. Evidentemente el plan de estudios puede ser demasiado teorístico o muy tecnocrático; puede favorecer a una tendencia en detrimento de otras. Puede, en fin, presentar lo que en todos lados es anacrónico como si fuera vigente. Es un camino a seguir, como ya dijimos, “arbitrario”, pero que para resultar efectivo debe esconder tal arbitrariedad. Debe parecer simplemente la copia de un dibujo ideal de lo que debe ser la formación en el área profesional del caso. Pero sabemos que el curriculum consolida hábitos, privilegia teorías y deja fuera otras, conlleva cargas valorativas e ideológicas inevitables: es importante analizarlo sin ingenuidades, advirtiendo por ello sus tendencias secretas, por cierto que a menudo no buscadas conscientemente, pero que no dejan por ello de estar presentes” (FOLLARI, R., 1995).

Y aquí nos parece pertinente señalar los aportes de Susana Cazzaniga cuando nos recuerda que:

“... una currícula es la expresión de proyectos institucionales, producto a la vez de la puja entre diferentes actores sociales. Esto da cuenta de un proceso donde se juegan visiones, trayectorias, lugares y donde inevitablemente circula el poder” (CAZZANIGA, S., 2007: 28).

Ahora bien, el riesgo de generar un fetichismo en torno a los planes de estudio siempre está presente. Esto, Roberto Follari lo explica mejor cuando comenta que:

“Cada vez que hay crisis en los resultados del trabajo de la institución, se proponen cambios en el plan de estudios. Mágica posibilidad, el plan de

¹³ En este sentido entendemos la formación como práctica de intervención, donde se juegan los aspectos *éticos y políticos*. Comprendemos el campo profesional como un campo caracterizado por un estado de relaciones de fuerza entre los sujetos y las instituciones comprometidas en la lucha por la instauración de un proyecto de formación hegemónico. La elección por determinados valores, compromisos, concepciones, matrices, perfiles y proyectos societales implica asumir (conscientemente o no) un determinado posicionamiento ético político por parte de los miembros de un colectivo profesional.

estudio nos salvará. Poco importa que los docentes no se sientan interpretados en él, que tales docentes sean exactamente los mismos que estaban antes pero con nuevas etiquetas en las materias asignadas, que el perfil profesional no se defina o que la coherencia entre cada curso y los demás (y la de cada uno con el conjunto) no se garantice. El plan de estudios es la receta universal, la posibilidad omnímoda, la nueva palanca habilitadora (...). Todos conocemos la receta del cambio de plan. Estemos atentos con un ejercicio elemental de lógica: un buen plan de estudios es condición indispensable para lograr resultados de aprendizaje deseables. Sin duda. Pero no es condición suficiente: sólo eso no basta” (FOLLARI, R., 1995).

Podríamos afirmar entonces que, si bien el Plan de Estudio es la manifestación más concreta del proyecto de formación profesional, dicho proyecto no se circunscribe tan sólo a ello, sino que existen otros factores del contexto que pueden facilitar o no su desarrollo, y con el cual se encuentra en permanente diálogo y mutua interacción. De este modo,

“No se trata sólo de poner buenas previsiones en el papel, sino de considerar las reales condiciones en que pueden llevarse a cabo. Un buen plan de estudios es algo más que una planificación detallada: será también aquel que se adecue a las posibilidades, que entusiasme a los alumnos, que interese a los futuros empleadores, que comprometa realmente a los docentes tanto en su conformación como en su aplicación concreta” (Ibid.).

Siguiendo con esta misma línea de pensamiento, Gastón Beltrán plantea que:

“Los contenidos propuestos por los planes de estudios, y aun los programas de algunas de las materias troncales, deben ser interpretados tan sólo como indicadores. Esto es así en tanto que, más importante aún que el contenido de lo que se enseña, es la forma en que se transmite el conocimiento (...)” (BELTRAN, G., 2005: 490).

Este aporte nos parece de gran relevancia ya que, al margen de las condiciones objetivas e institucionales, son los sujetos concretos e históricos los que corporizan los proyectos plasmados en papel, apropiándose o no de estas propuestas, y otorgándole sentido a las formas, que como meras formas quedarían vacías de contenido sin una apropiación por parte del colectivo. Además, plantea el autor, que:

“...específicamente en el caso argentino, y en parte debido a la gran cantidad de alumnos y profesores, las propuestas de los planes de estudios pueden y han sido interpretadas de maneras diversas por distintos profesores. En este sentido, es posible que dos cursos que poseen exactamente la misma denominación transmitan contenidos completamente diferentes. Al no existir control sobre los contenidos enseñados, la calidad de los cursos depende en última instancia de la buena voluntad de los profesores y su interés por actualizarse” (Ibíd.).

Cabe por último plantear que la formación de los trabajadores sociales debe incorporar la *cuestión ética* no sólo a lo largo de su recorrido y por parte del colectivo profesional, sino también en la asunción de un posicionamiento teórico y epistemológico claramente definido en su propuesta curricular.

Sólo develando los supuestos implícitos y poniéndole palabras a las opciones éticas y políticas que se ponen en juego en el diseño e implementación curricular, podrá ser posible la discusión colectiva y el debate en torno al proyecto de formación profesional. Mientras tanto, todo quedará bajo la sombra de los silencios fragmentados.

3.2. FORMACIÓN Y PERFIL PROFESIONAL

Hablar de formación profesional implica, entre otras cosas, preguntarse el *para qué* de esa formación, *qué tipo de profesionales*, y *para quiénes los profesionales* que produce la Universidad. Por lo tanto, la discusión sobre proyectos de formación y propuestas curriculares, posee siempre como horizonte la discusión respecto al perfil de los futuros profesionales en Trabajo Social.

Respecto a este asunto, Roberto Follari plantea que:

“Un plan de estudios debe orientarse a las habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos teóricos que son propios del campo profesional para el cual se está preparando. Hay que especificar el perfil profesional, y orientar a su consecución el plan de estudios. Tal perfil no puede ser un listado general de actividades posibles, sino un estudio del mercado laboral suficientemente serio para orientarse de acuerdo a las tendencias reales de la demanda social” (FOLLARI, R., 1995).

Acerca de la relación entre perfil y mercado laboral, es interesante rescatar los aportes que realiza Marilda Iamamoto desde una perspectiva histórico crítica de la profesión. Dicha autora plantea la necesidad de articular la formación profesional con las demandas del mercado, pero no en término utilitaristas ni pragmáticos, sino preservando el *valor de uso* de la misma como fuerza de actualización y legitimación social.

De este modo,

“la sintonía de la formación profesional con el mercado de trabajo es condición para que se preserve la propia sobrevivencia del Servicio Social. Como cualquier profesión, inscripta en la división social y técnica del trabajo, su reproducción depende de su utilidad social, es decir, de que sea capaz de responder a las necesidades sociales, que son la fuente de su demanda. Siendo el asistente social un trabajador asalariado, depende de la venta de su fuerza de trabajo especializada en el mercado profesional de trabajo. Para que ella tenga valor de cambio, expresado monetariamente en su precio, es necesario que confirme su valor de uso en el mercado” (IAMAMOTO, M., 2003: 187).

A partir de evidenciar la íntima vinculación entre la formación profesional y las demandas del mercado, la autora pone sobre el tapete y explicita la condición de trabajadores asalariados de los profesionales en Trabajo Social, condición que no siempre está presente en los debates académicos ni otras instancias de formación.

A partir de aquellos fundamentos es que la autora planteará la

“...necesidad de que la reformulación de un proyecto de formación profesional esté en sintonía con el nuevo perfil de la demanda profesional en el mercado de trabajo, detectándolo y descifrándolo para que se pueda formar profesionales que, no apenas confirmen su necesidad, sino que sean capaces de responder crítica y creativamente a los desafíos puestos por las profundas transformaciones incidentes en las esferas de la producción y del Estado, con profundas repercusiones en la conformación de las clases sociales. Por lo tanto, se impone que la revisión del plan de estudios esté atenta a las transformaciones verificadas en los patrones de acumulación capitalista – en especial de producción y gestión de la fuerza de trabajo –, en las estrategias de dominación y en el universo de la cultura” (Ibíd.).

3.3. FORMACIÓN EN EL MARCO DEL NEOLIBERALISMO

En un primer apartado repasamos algunas características del proyecto neoliberal y su incidencia en términos económicos, políticos y sociales, incluyendo allí su impacto sobre los sistemas educativos. La formación profesional en Trabajo Social no estuvo exenta de las transformaciones en términos globales, éstas constituyen aspectos intrínsecos en la construcción de proyectos curriculares, sobre las cuales debemos estar atentos para poder descifrar.

Respecto a ello Yamamoto nos advierte que:

“los análisis de coyuntura (...) ingresan casi siempre como “telón de fondo”, seguidas de un “salto mortal” para los problemas de la formación. Éstos son focalizados al interior de los límites del universo del Servicio Social, y a lo sumo de la Universidad –desconectados de la dinámica de las transformaciones estructurales y coyunturales (...). Obsérvese, por lo tanto, un paralelismo entre el debate de la formación y la sociedad en los años ‘90, en los cuales las transformaciones que en ella se operan no son vistas como elementos constitutivos del balance de la formación profesional” (Ibíd.: 211).

Y en este sentido, compartimos su apreciación respecto a que:

“hay que estar atento a los “silencios”, a los “vacíos” del debate contemporáneo del Servicio Social para anticipar problemáticas y propuestas, llenando vacíos y sumando fuerzas para el enfrentamiento de la zaga neoliberal en sus características conservadoras y privatistas, que reducen el ciudadano a la figura del consumidor, al erigir el mercado como eje regulador de la vida social, obscureciendo las funciones públicas del Estado a favor de su privatización. Así pensar la formación profesional en el presente, al mismo tiempo, implica realizar un balance del debate reciente del Servicio Social, indicando temas que se desarrollen, y estimulando investigaciones que puedan descifrar las nuevas demandas que se presentan al Servicio Social” (Ibíd.: 183/ 184).

Por su parte, Nora Aquín plantea algunos aportes en relación al mismo tema. La autora expresa que en el contexto sociocultural neoliberal,

“el nuevo perfil de Trabajador Social que pugna por consolidarse, abarca sujetos munidos de un cotizado capital social y técnico, con experiencias diversificadas, positivamente predispuesto al trabajo autónomo, e ideológicamente afines a una suerte de pragmatismo. Esto se materializa en la invocación permanente del saber tecnocrático, que aumenta los requisitos de eficiencia y productividad y que nos coloca en el lugar de expertos habilitados para clasificar a las personas, en el horizonte de la focalización. El saber tecnocrático identifica lo existente con lo único posible, reduce la razón a una racionalidad técnica que selecciona estrategias al margen de otras racionalidades, transforma los problemas en cuestiones técnicas de costo -beneficio, se contenta con administrar el status quo y reemplaza la conciencia y la voluntad colectiva por la destreza y el buen oficio. Este aparente conflicto entre lo técnico y lo político promueve el desencuentro entre la racionalidad crítica y la instrumentalidad” (AQUÍN. N., 2000).

En una misma sintonía, Luz Dary Ruiz Botero afirma que en la actualidad los procesos formativos del profesional de Trabajo Social, como de las demás profesiones,

“están marcados por tendencias del modelo neoliberal donde la educación es un asunto en disputa y su énfasis es lo técnico- operativo/ pragmático a costa de lo ético- político especialmente” (RUIZ BOTERO, L., 2008).

En este marco, consideramos es una necesidad orientar la formación profesional hacia la creación de un *perfil profesional* capacitado de un bagaje *teórico-crítico*, que le permita comprender y actuar en los escenarios actuales, trabajando sobre la *incertidumbre* y la *complejidad*, *politizando sus intervenciones* y reelaborando los problemas sociales en términos de *conflictividad*, aspectos que contribuirían a poner en cuestión los silencios y naturalizaciones que el modelo hegemónico del neoliberalismo se encargó de instaurar en la lectura de lo social.

3.4. ALGUNOS PUNTOS NEURÁLGICOS EN LA FORMACIÓN

Se han podido detectar algunos *nudos críticos* en el devenir de la formación de los trabajadores sociales. Dada su permanencia en la actualidad, es que nos parece interesante rescatar algunos comentarios que al respecto nos brinda Susana Cazzaniga.

Por un lado, la autora hace mención a la ausencia o incorporación insuficiente de tres ejes centrales: teoría social, epistemología y metodología de investigación e intervención:

“Las propuestas académicas en general, oscilan entre una formación al estilo de un “collage”: un poco de sociología, un poco de antropología, otro de psicología, quizás derecho, algo de investigación social, filosofía y epistemología, a veces; y en las asignaturas centrales de trabajo social, algunos conceptos y métodos, con su consecuente espacio de las prácticas pre profesionales” (CAZZANIGA, S., 2007: 26).

Y es en este panorama donde luego surgen, dice la autora, las acusaciones hacia el plan, de *“no articulación entre teoría y práctica”*.

Por otro lado, encontramos aquellas propuestas curriculares que plantean una relación entre áreas de Trabajo Social y materias específicas, propuestas que:

“mantienen poco diálogo con las demás asignaturas que a la vez se incorporan como satélites a la formación de los trabajadores sociales. También es posible encontrar que detrás de la pomposa denominación de Trabajo Social I, II, III, etc., se esconden los tradicionales contenidos del caso, grupo, comunidad, o el desarrollo de categorías que el docente a cargo cree pertinente, según sus propios avances personales o grupales” (Ibíd.).

Por lo tanto, será en las discusiones respecto a qué es lo que tiene que ser incorporado y de qué modo en las estructuraciones curriculares, lo que pondrá en cuestión las lógicas de pensamiento que confluirán en la misma. Es decir, *desde dónde* se comprendan los contenidos necesarios y *para qué*, dado que, hasta el momento, ellos han sido contemplados más por su *aplicabilidad*, que como *herramientas para la comprensión y construcción de conocimientos* (CAZZANIGA, S., 2007: 27).

Asumir el desafío de ir destrabando estos nudos en la formación, no sólo demandará de la responsabilidad de las materias propias de la disciplina, sino de todas aquellas otras que participan de la currícula, en el marco de un diálogo interdisciplinar.

3.5. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS RESPECTO A LA FORMACIÓN

A continuación planteamos algunos elementos y variables que nos permitirán, más adelante, revisar y analizar nuestro vigente plan de estudio.

Adela Coria parte del hecho de situar el plan de estudio en el plano institucional en el cual se desarrollan diferentes representaciones y prácticas de los sujetos que en ella participan. Es allí, dice la autora, donde se va construyendo la compleja realidad curricular, la cual excede las definiciones que se puedan explicitar en los planes. De este modo, plantea múltiples dimensiones de análisis desde las cuales pueden leerse las propuestas curriculares:

- 1) “Las regulaciones previstas en el Plan vigente, estructura curricular¹⁴, normativas, sistemas de correlatividades, líneas y espacios curriculares, programas de contenidos básicos, etc.
- 2) Las prácticas docentes desplegadas por diversos actores que redefinen cotidianamente el Plan, dándole carácter singular y cambiante.
- 3) Las regulaciones de la vida académica (tipo de cursado de asignaturas, condiciones de alumnos, etc.).
- 4) La dimensión organizacional (planta docente, recursos, infraestructura, relaciones interinstitucionales).
- 5) La historia institucional.
- 6) La percepción de los sujetos involucrados, directivos, docentes, estudiantes, egresados, acerca de la formación brindada y deseable.
- 7) Las prácticas del colectivo docente en relación con la investigación, la docencia y la investigación (sic)” (CORIA, A., 1999: 37/ 38).

Ahora bien, habría otro plano donde las prácticas formativas e institucionales cobran sentido y en el cual se encuentran contenidas: el *contexto social*. Es por tal motivo que nos parece interesante sumar a estas dimensiones los aportes que realiza Susana Cazzaniga, ya que, consideramos, vienen a complementar la configuración del escenario donde se ponen en marcha los procesos formativos.

La autora nos recuerda que un proyecto pedagógico se encontrará siempre e inevitablemente inserto en un determinado contexto, del cual no se lo podría separar. Por tal motivo, es que marca la importancia de analizar y comprender aquellos aspectos que faciliten o dificulten su implementación (CAZZANIGA, S., 2007).

A partir de esto, plantea la importancia de contextualizar los debates, y en este caso, concretamente, la discusión respecto a la formación académica. Para ello, la autora

¹⁴ Respecto a la estructura y modalidad curricular la autora menciona que existen dos tradiciones fuertemente difundidas:

- *Modalidad cerrada*: donde la Universidad es la que define de antemano el camino a transitar por los estudiantes, así como el sistema de correlatividades.
- *Modalidad abierta*: el camino a transitar en la Universidad lo define el mismo estudiante bajo la forma de sistema de créditos.

En relación a nuestro país Adela Coria plantea que existe una tendencia a combinar ambos sistemas. Según la autora esto garantiza, por un lado, una formación básica e indispensable; y por otro lado, la incorporación de los avances contextuales y profesionales en un sistema de materias optativas que pueden ser acreditadas en diferentes unidades académicas.

refiere la necesidad de entender la estructura y configuración de su entorno más próximo, la *universidad pública*, y su relación con el *escenario social* que la contempla.

Asimismo, considera importante comprender y analizar tanto la organización de la institución universitaria, como su crisis actual. Respecto a lo primero, observa que:

“la universidad mantiene una organización académica fragmentada. Una primera división se encuentra en la forma en que están planteadas sus propias funciones: investigación, docencia y extensión. (...) Una segunda característica académica se da en la organización por cátedras, departamentos, áreas, etc...” (CAZZANIGA, S., 2007: 20).

La autora menciona que habría tres variables a tener en cuenta para enmarcar el debate en torno al análisis de un plan de estudio. Ellas son:

- CONTEXTO: lo cual implica el análisis de la realidad, sus procesos y dimensiones (políticas, económicas y culturales).
- PROFESIÓN: desde su intervención, identidad y legitimación, hasta su trayecto y situación actual.
- CONDICIONES ACADÉMICAS DE LA INSTITUCIÓN: lo cual contempla la particularidad del contexto en el cual se inscribe la carrera, sus autonomías o dependencias, actores y relaciones de fuerza, hasta el contexto más amplio de la universidad pública, su estructura y complejidad (recortes presupuestarios, exigencias ministeriales, normativas vigentes).

Para Cazzaniga estos tres aspectos expresan tanto las condiciones de posibilidad para la implementación de los cambios, así como las *estrategias* a desarrollar para la defensa de los mismos (Ibíd.: 25).

A grandes rasgos, la pregunta sobre la formación profesional implica a su vez el cuestionamiento respecto a la disciplina propiamente dicha, y al contexto institucional y social en el cual se engarza.

4. BREVE RESEÑA DE PROYECTOS DE FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN LA PROVINCIA DE MENDOZA

Consideramos que la evolución y actuales características de la carrera de Trabajo Social, en el plano formativo, pueden ser analizadas a partir de los cambios en los planes de estudio. A su vez, la lectura de ellos nos permite vislumbrar el modo en que la educación formal se ha ido ligando a los cambios en el plano político e institucional. Trataremos de hacer un repaso respecto a cómo los sucesivos cambios en los planes de estudios estuvieron vinculados a los vaivenes de la política nacional y regional.

A continuación nos focalizaremos en la experiencia transcurrida en lo referente a proyectos de formación profesional en el ámbito local de la provincia de Mendoza¹⁵.

4.1. PLAN DE ESTUDIO 1977

Si bien los comienzos de la profesión en nuestra provincia datan de principios del siglo XX, y habiendo estado la formación a cargo de diversas instituciones, es recién a partir de 1977 que la carrera se inserta en el marco de la academia universitaria.

Acudiendo a los aportes de Ruth Parola, encontramos que

“En 1977 se reinicia la formación de asistentes sociales en Mendoza, pero con un nuevo plan de estudios (...). Se crea la carrera de Servicio Social de tres años de duración, que otorgaba el título de Asistente Social con carácter de grado y dependiente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo” (PAROLA, R., 1997: 102).

Bajo los mandatos del régimen militar en el escenario nacional, y de los parámetros establecidos por la Doctrina de la Seguridad Nacional en la región Latinoamericana, señala la autora que:

¹⁵ Señalamos la escasez de bibliografía (dato que no es menor) al respecto de la formación profesional en el plano local. Aclaramos que en el siguiente apartado retomaremos los aportes introducidos por la Mgter. Ruth Parola, cuya consulta sugerimos para más detalles.

“... se decide formar Asistentes Sociales cuya función prioritaria fuera asistir a personas con problemas, es decir, ayudar, cuidar, acompañar, estar presente” (Ibíd.: 103).

Para poder llevar a cabo este propósito era necesario acompañarlo con un arsenal de materias que, en su conjunto, contribuyeran al perfil señalado. Por tal motivo, en ese contexto, se plantea que:

“es necesario darle al futuro Asistente Social una sólida formación moral y ética (cultura occidental y cristiana), para que directa o indirectamente pueda ejercer influencia en esas personas con problemas. Esto explica la existencia en el Plan de Estudio de Ética General, Ética y Doctrina Social de la Iglesia y Ética Profesional” (Ibíd.).

De este modo queda en evidencia la orientación que la formación profesional asume en este momento socio- histórico. El perfil profesional y el diseño curricular respondían a los objetivos predeterminados por el sistema gubernamental y de poder político-económico que demandaba de un profesional capaz de incidir moral y cristianamente en las subjetividades de las personas, disipando cualquier amenaza al orden que pudieran representar los agrupamientos colectivos, propensos a influencias comunistas y subversivas. Tales nociones se ponían de manifiesto no tan solo en el lenguaje del plan de estudio, donde fueron reemplazadas las categorías de *comunidad, grupo, política social y participación*, por términos tales como: *personas asistidas, individuos y grupo como suma de individualidades*; sino también en el conjunto de materias planteadas y problematizadas en la formación. En relación a ello, expresa Ruth Parola, que son desconocidas temáticas como:

“... Organización y Desarrollo de la Comunidad, la Organización y Administración de Servicios de Bienestar Social; al igual que las relativas a política social, planificación, educación popular, modelos de intervención participativa y antropología (...) [y] se refuerzan las psicologías desde la perspectiva de la Doctrina Social de la Iglesia” (Ibíd.).

En este escenario se produjo un retroceso de la formación, parafraseando a la autora, hacia las prácticas más positivistas de la disciplina. Así también lo expresa en sus comentarios una docente de la carrera:

“Cuando yo ingresé en el '85 imperaba el plan '77, que era tres años de duración y que era un plan con características netamente de carácter más filantrópico, más del tipo basado en la caridad y la filantropía”¹⁶.

4.2. PLAN DE ESTUDIO 1985

En el marco de la democracia, se normaliza la vida académica y se propone un nuevo plan de estudio:

“...en 1985, se pone en marcha un nuevo plan de estudios con duración de cuatro años, que otorgaba el título de Asistente Social, fue un plan de transición que permitió dar tiempo para elaborar un plan de licenciatura con el fin de que la formación comenzara a estar adecuada a los tiempos que corrían y poder renovar el plantel docente” (PAROLA, R., 2009: 128).

Es para ese entonces que se retoma el interés por los niveles de abordaje de grupo y comunidad, y se incluyen a la formación materias tales como Planificación, Antropología, Sociología rural y urbana, Política Social, Ética general y profesional.

“Hay una preocupación en este plan por jerarquizar la profesión, en su perfil se explicita la necesidad de una sólida formación básica en el área de las Ciencias Sociales para poder leer críticamente la realidad social” (Ibíd.: 129).

En el plano político y social las heridas de la dictadura militar todavía continuaban abiertas. En ese contexto, y con la intencionalidad de recuperar la memoria,

¹⁶ Dicho testimonio forma parte de la Entrevista N°1 cuya totalidad figura en Anexos.

“se establece la materia Fundamentos del Servicio Social con el fin de ubicar los orígenes y trayectorias de la profesión, agregándose Historia Argentina” (PAROLA, R., 1997: 105).

4.3. PLAN DE ESTUDIO 1989

Entre 1987 y 1988 se comienza a trabajar en conjunto con docentes, graduados, estudiantes y representantes del Círculo de Asistentes Sociales, la elaboración de un nuevo plan de estudios, con una duración de cinco años, que otorgara el Título de Licenciatura, tal como lo venían haciendo las unidades académicas de otras regiones del país. Dicha propuesta curricular fue aprobada en 1989 por el Consejo Superior de la UNCuyo, mediante Ordenanza N°9/89, y puesta en vigencia a partir de ese mismo año.

En lo referido al perfil profesional, se establece que:

“El licenciado en Trabajo Social deberá ser un profesional que posea sólida formación básica en el área de las Ciencias Sociales que le permita realizar una lectura crítica de la realidad social, con miras a una acción transformadora y superadora de la misma mediante su intervención en problemáticas sociales determinadas. Deberá tener la capacidad de crear nuevas formas de acción, elaborando estrategias metodológicas que respondan a las características de la realidad en la que se actúa” (Ord. N°9/89 CS. UNCuyo).

Algunos de los cambios que se introducen a la nueva propuesta curricular son los siguientes:

“Se le da a la Sistematización un lugar primordial en la producción de conocimiento, se incorpora una materia específica en cada año, con la correspondencia de una práctica en instituciones, con sus respectivos talleres de reflexión sobre la misma y sus supervisiones sistemáticas” (PAROLA, R., 2009: 130).

Se agregan materias como Historia latinoamericana y argentina, Metodología y técnicas de investigación, Filosofía social y Política, Derecho.

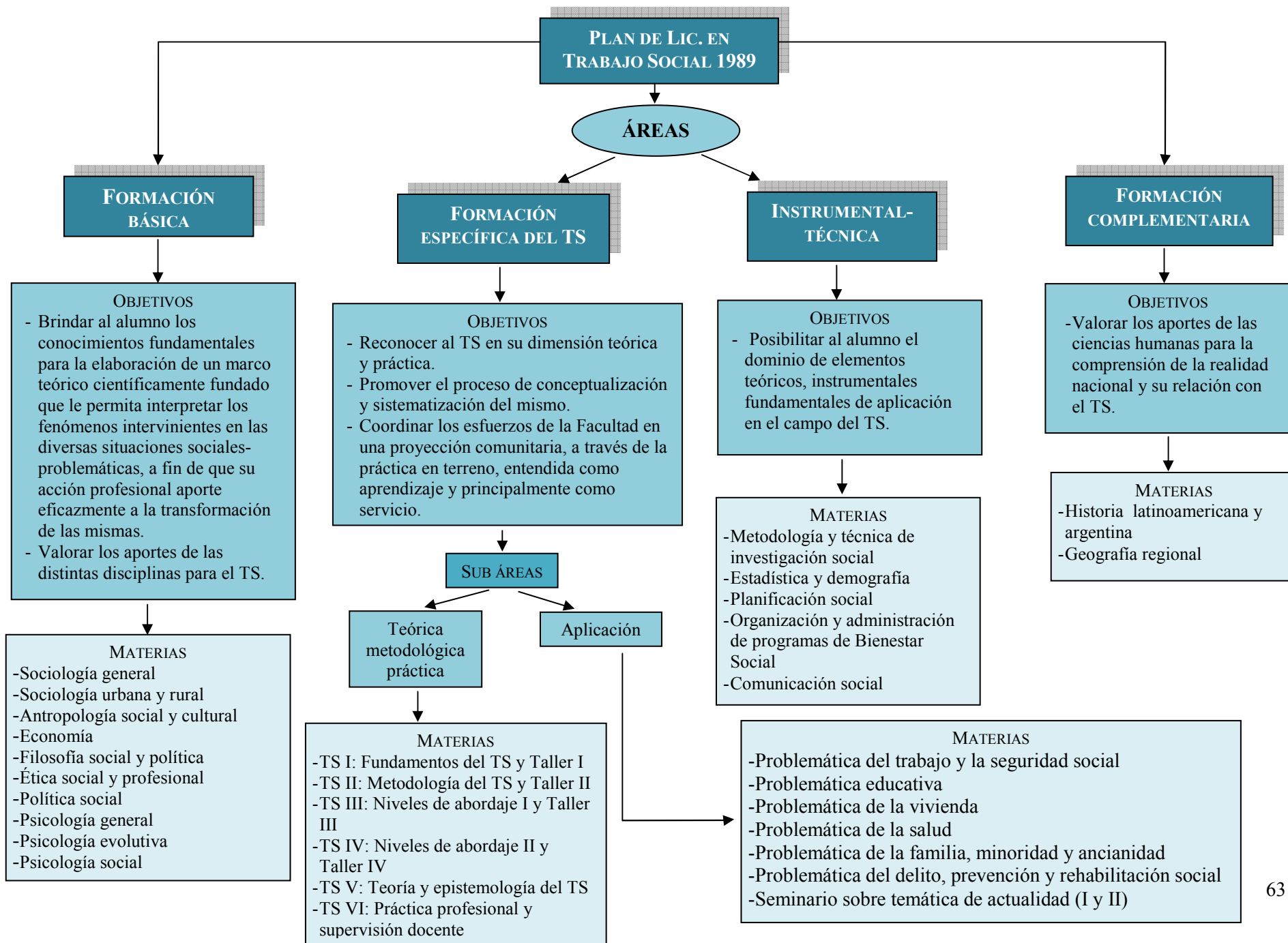
“En este período hay una búsqueda en el colectivo profesional por asumir la tensión existente entre el ejercicio profesional, el Estado y la configuración de las políticas sociales y las manifestaciones de la cuestión social como campo de intervención. Esto repercute en la formación profesional y, por lo tanto, en la producción de conocimiento” (Ibid.: 131).

Dichas tensiones se presentan también en la conceptualización que del Trabajo Social se realiza. De hecho, no es menor que en el anexo de la Ordenanza N° 9/89 se exprese que:

“... el desarrollo del Trabajo Social como práctica científica requiere de una permanente actualización de los conocimientos teóricos como así también de los avances teóricos para perfeccionar sus modos de intervención. De acuerdo con estas consideraciones se puede asociar el concepto de ciencia práctica al de Tecnología Social, ubicando allí al Trabajo Social”. Esta concepción de la profesión y las discusiones respecto a si es una tecnología o una ciencia social, formaba parte de los debates teóricos de la época (PAROLA, R., 1997).

Durante algunos años se le agregó a este plan un programa de Licenciatura Especial con el objeto de facilitar la actualización y obtención de este título a todos aquellos egresados anteriores al plan 1985, los cuales debían acreditar sólo algunas materias.

La estructuración del Plan de Estudio 1989 fue agrupada en áreas, con objetivos específicos, en donde confluían las diversas materias, quedando articuladas del siguiente modo:



5. PLAN DE ESTUDIO 1999 DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES. UNCUYO

Hasta el momento lo que se ha retomado han sido los análisis respecto al estudio de proyectos de formación anteriores al vigente. En ellos hemos encontrado un interés en común por comprender los avances del proceso de formación disciplinar y su estrecha vinculación con las transformaciones de su contexto social y de las demandas (muchas de las veces implícitas) que se realizaban a la profesión.

Si bien no ha sido objeto de nuestro interés profundizar en ello, cabe señalar que las temáticas abordadas en los espacios de discusión y debate colectivos, como Congresos, Jornadas o Seminarios, también daban cuenta de las preocupaciones, o no, del colectivo profesional en torno a los cambios sociales y su incidencia tanto, en la formación y ejercicio profesional, como en la producción de conocimientos¹⁷.

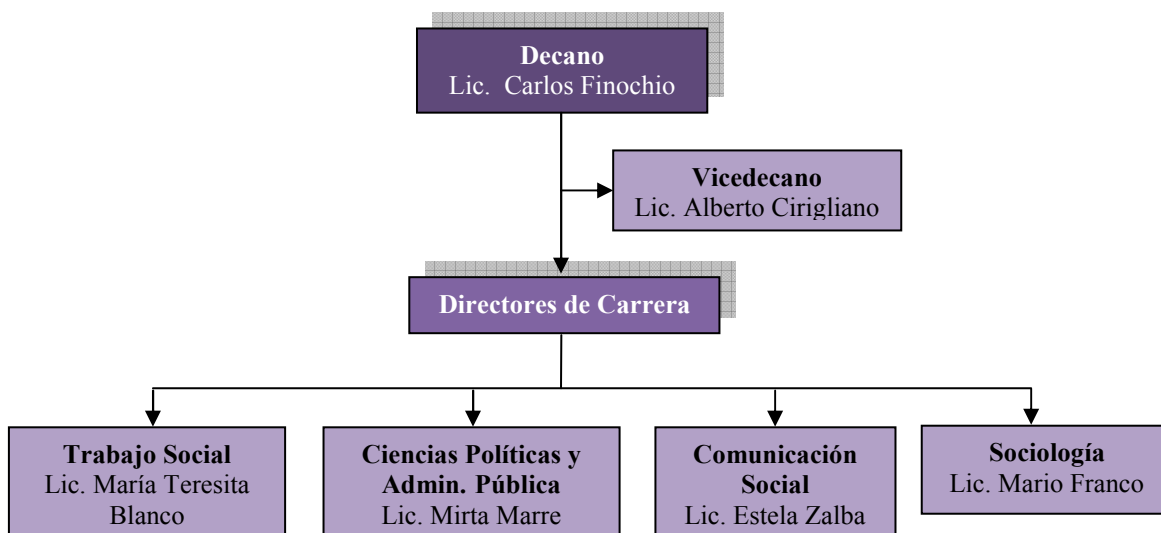
Entrados los primeros años de los '90, empiezan a manifestarse, a nivel social, las primeras consecuencias del modelo de acumulación capitalista, bajo la hegemonía del capital financiero, que si bien había comenzado en los '70, es en este momento donde comienza a socavar con mayor intensidad el entramado social. En este contexto, caracterizado al comienzo del trabajo, se pone nuevamente en cuestión la propuesta curricular de nuestra profesión que da paso a la reforma de la misma.

5.1. UN ACERCAMIENTO HACIA LA REALIDAD INSTITUCIONAL

Antes de comenzar con el análisis del plan de estudio y proceso de reforma, mencionaremos algunos aspectos descriptivos respecto a las condiciones institucionales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNCuyo.

Hacia fines de los '90 las autoridades de la FCPyS se componían del siguiente modo:

¹⁷ Para un detalle más exhaustivo respecto a las temáticas problematizadas por el colectivo profesional en los eventos latinoamericanos del período 1945- 1998 se sugiere consultar el texto: PAROLA, Ruth *Producción de conocimiento en el Trabajo Social. Una discusión acerca de un saber crítico sobre la realidad social*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2009.



En el informe presentado al FOMECE a mediados del año 1997 figuran algunos datos emanados tanto del proceso de evaluación institucional interna (1994/ 1996) como de la evaluación institucional externa (1997). De ambas evaluaciones surgen los siguientes datos que nos permitirán graficar, a grandes rasgos, la situación de la FCPyS hacia fines de la década de los noventa:

“Un 31% de docentes son efectivos. La Facultad se encuentra abocada a completar la planta de docentes efectivos que la Ley de Enseñanza Superior establece.

Sólo el 11% son profesores con dedicación exclusiva. Este bajo porcentaje condiciona las posibilidades de desarrollo del cuerpo docente. Existe un alto porcentaje de dedicaciones semiexclusivas 54%. (...)

El equipamiento es insuficiente para las necesidades emergentes en los últimos años, debido al aumento de la matrícula. Se cuenta con 33 computadoras, con varios años de uso y con capacidad reducida.

Los recursos de cátedra son escasos para poder desarrollar con eficiencia un proceso de enseñanza- aprendizaje, que no sea una mera difusión y transferencia unilateral de los conocimientos y experiencias al educando.

*Debido al escaso presupuesto el material bibliográfico no está actualizado (...)*¹⁸.

¹⁸ Estos datos figuran en la Justificación del Proyecto FOMECE, el cual puede consultarse en su integridad en el Archivo de la Dirección de Carrera de Trabajo Social, FCPyS- UNCuyo.

Por aquellos años la FCPyS elabora un diagnóstico en el cual figuran, entre las principales características, las siguientes¹⁹:

DEBILIDADES	FORTALEZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Número de egresados por debajo de la media de la UNCuyo. - Escaso número de estudiantes acceden al tercer año en todas las carreras. - Baja inserción laboral de los graduados en trabajos específicos. - Escasos docentes Doctores o Master. - Escasas herramientas instrumentales para el trabajo específico. - Biblioteca poco actualizada. - Escasas suscripciones a revistas nacionales y extranjeras. - La culminación de las carreras que se dictan en la Facultad no satisface las expectativas para la actual demanda de saberes para la inserción laboral, local y/o regional. - Bajo porcentaje de profesores con dedicación exclusiva. - Inexistencia de especialización en cada una de las carreras que se dictan en la Facultad. - Ausencia de soporte informático para la docencia y la investigación. - Falta de flexibilización de cátedras afines, tanto en la Universidad como en la Facultad en particular. - Inexistencia de financiamiento que permita la incorporación de profesores visitantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos dispuestos a trabajar en el Programa de reforma curricular. - Importante participación de docentes en los Congresos específicos en cada una de las carreras de la Facultad. - Significativa demanda de capacitación sostenida de docentes y alumnos, tanto a nivel de grado como de posgrado. - Alto grado de motivación en los distintos niveles de la Facultad por lograr la departamentalización de la misma.

5.2. HACIA LA REFORMA CURRICULAR

Durante los años 1994, 1995 y 1996 se desarrolló en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales un proceso de evaluación institucional interna mediante jornadas en las que participó gran parte de la comunidad educativa de la facultad. En los registros de las *“Jornadas de Reflexión Académica”* de noviembre de 1996, puede observarse que

¹⁹ *Ibíd.*

en lo referido a los temas discutidos en nuestra carrera figura el Plan de Estudio. En el documento donde se sintetizan los resultados de dichas jornadas se menciona que:

“la carrera debe modificar su plan de estudios en 1800 (sic). Debe tenerse bien en claro que la responsabilidad por el nivel académico de la carrera es de autoridades, docentes y alumnos. Debe tenderse a salidas laborales adecuadas al nuevo contexto político y social. (...) mientras no se modifique el plan de estudios, debe articularse la relación entre las distintas materias y haber un mayor contacto entre las cátedras”.

En 1997 se realiza la evaluación institucional externa a cargo del Dr. Arturo Fernández, contratado por la Universidad Nacional de Cuyo, y con el aval del Ministerio de Educación de la Nación. En el diagnóstico institucional, en lo referido a los planes de la carrera, se sostiene que:

“Existen desequilibrios entre la formación básica en las diversas curriculas (...) y la que se proporciona en el ciclo superior; faltan niveles satisfactorios de especialización en las cuatro carreras (...). Ello se debe fundamentalmente a la falta de recursos docentes. (...) adhiero a la propuesta de departamentalización²⁰ gradual de la Facultad, impulsada por la mayoría de sus docentes, la cual permitiría maximizar las potencialidades del plantel de profesores y fortalecer una mejor comunicación entre cátedras y carreras; el primer paso sería flexibilizar la actividad de las cátedras, de forma concertada y progresiva. Las curriculas de todas las carreras son demasiado rígidas, con muy pocos cursos optativos. Ello se

²⁰ En varias oportunidades se hará mención al tema de la *Departamentalización* y de la necesidad de su implementación en las unidades académicas, pero en ninguno de los documentos analizados se explica lo que se entiende por tal. Para una mayor comprensión, tomamos la definición que realiza Sonia Reynaga Obregón: “Este modelo se concibe como una unidad constituida por el agrupamiento de profesores de un área o disciplina dedicados a la docencia e investigación, cuyo objetivo es el logro de un tratamiento coordinado y homogéneo de los diferentes aspectos del proceso educativo” (REYNAGA OBREGÓN, S., 2000). Entre algunas de sus características se señala que el departamento ofrece todos los cursos pertenecientes a la disciplina independientemente de la carrera o profesión de los estudiantes; facilita la implantación del currículum flexible; desconcentra la toma de decisiones en aquellas universidades con aparatos burocráticos muy rígidos.

debe a la señalada carencia de profesores especializados y a la falta de presupuesto para financiar seminarios con profesores visitantes”.

Y más adelante agrega que:

“Aunque las currículas de las cuatro carreras (...) han sido reformadas recientemente, existe una generalizada preocupación por actualizarlas y mejorarlas. Los esbozos de reforma son satisfactorios porque tratan de integrar a cada currícula las necesidades de mayor actualización bibliográfica, de cambios de contenidos y de más especialización”.

Ese mismo año se realiza en la Universidad la tercera convocatoria a proyectos FOMEC, mediante el cual podían financiarse algunos gastos que la unidad académica por sí sola no podía solventar para esa época. A pesar de los debates políticos e ideológicos que esto generó²¹, se presentó desde la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales un proyecto para el financiamiento, durante el período de tres años, de los siguientes ítems:

- Equipamiento básico para la enseñanza
- Equipamiento de apoyo
- Bibliografía
- Profesores visitantes del país
- Profesores visitantes del exterior
- Becas de posgrado de formación docente
- Pasantías para movilidad de docentes
- Estudios y asistencia técnica²²

²¹ Respecto a este tema, comenta Hilda Narrillos, que en ese momento era Secretaria Académica de la FCPyS, que “Aparece la propuesta del FOMEC y se vislumbra como una alternativa para afrontar los costos de actualización bibliográfica, compra de insumos, entre otros. A pesar de que hubieron posturas a favor y en contra, discusiones en lo político e ideológico respecto al FOMEC, algunos consideraban que iba a implicar endeudamiento externo, se terminó presentando un proyecto” para financiar bienes, bibliografía, posgrados y consultores (Entrevista N° 2- Anexos).

²² Los testimonios de la Secretaria Académica y Directora de Carrera dan cuenta de que se cumplió con el financiamiento del período establecido y la inversión del mismo, dados los mecanismos de control del propio programa: “Y todo eso se cumplió porque todo eso fue

En referencia a éste último, se contempló la contratación de servicios de consultoría para la reforma curricular de las carreras de Sociología, Comunicación y Trabajo Social, así como un consultor para la reestructuración académica a través de la departamentalización²³.

A continuación, presentamos un relato que la Directora de Carrera de Trabajo Social de aquellos años nos aporta:

“Siempre quedó la deuda de ir buscando posibilidades de actualizar el programa al contexto actual. En esa época FOMECE (...) se presenta (...) como iniciativa para pagar un consultor que pudiera venir a trabajar a la facultad, a asesorarnos respecto a la elaboración del plan de estudio, especialmente en los contenidos. En esa época yo era coordinadora de la carrera y también estaba en el Consejo Directivo. En el Consejo Directivo se vio con buenos ojos la posibilidad de invitar a distintos asesores para que con las distintas carreras presentaran un proyecto de cambio de plan de estudio. (...) eso iba a permitir un crecimiento en la carrera e iba a permitir un mejoramiento también en la calidad educativa”²⁴.

En dicho proyecto se plantean como metas para la reforma de la carrera de Trabajo Social, las siguientes:

- Conformación de una comisión (8 docentes y 2 egresados) –que incluya el Director de Carrera y un docente de Polimodal– para reformar los planes de estudio.
- Contratación de un consultor externo técnico- académico para el diseño del nuevo plan de estudio.

controlado por el FOMECE. Una vez que daba el presupuesto y que se iban ejecutando las cosas, después hubo un período de control para ver si todo lo que se había pedido, incluso si el plan de estudio había salido, de acuerdo a lo que estaba estipulado y todo. Eso sí, hubo un control de todo eso”. (Entrevista N° 1- Anexos).

²³ Los consultores fueron: Néstor Cohen para Sociología, Héctor Schmucler para Comunicación Social, y Margarita Rozas Pagaza para Trabajo Social. Para la realización de la reestructuración académica se la contrató a Clotilde Yapur. Si bien ella brinda sus servicios de consultoría, la propuesta de Departamentalización no se llegó a implementar finalmente en la facultad.

²⁴ Entrevista N° 1- Anexos.

- Recopilación de documentos individuales y colectivos afines al tema. Análisis comparativo con otros planes de estudios.
- Consulta a través de encuestas a los estudiantes de 3º, 4º y 5º año.
- Reuniones articuladoras de las comisiones establecidas para cada uno de los objetivos del proyecto.
- Elaboración del proyecto definitivo de plan de estudio y propuesta para su implementación.

Es también, en este año, que se proponen modificaciones parciales al Plan de Estudio de la carrera en lo referido al régimen de correlatividades y promoción. Dicha propuesta, se suma a otras anteriores, y es aprobada por el Consejo Directivo mediante la Ordenanza N° 6/97.

Entrado el año 1998 se comienza a trabajar de lleno en el proceso de reforma curricular.

Tal como lo señala y sintetiza Ruth Parola:

“...para 1998 se decide en Mendoza hacer una modificación al plan de estudios vigente para adecuarlo a los tiempos que se estaban viviendo y a los desarrollos de la Teoría Social. Para realizar esta modificación del plan se contrata a la Magister Margarita Rozas Pagaza con el fin de que hiciera un estudio del plan vigente hasta el momento, una capacitación a los docentes en función de los nuevos debates que se estaban desarrollando al interior del colectivo profesional y una propuesta de plan de estudios acorde a ellos” (PAROLA, R., 2009: 132/133).

Margarita Rozas asiste a la provincia de Mendoza para su trabajo de consultoría en tres oportunidades. Con referencia a esto, la ex Directora de Carrera, María Teresita Blanco, nos comenta, desde su experiencia, algunas cuestiones al respecto:

“Margarita Rozas empezó a venir en el año '97. Hizo su primera visita. Después en el año '98 vino nuevamente. Y a fines del '98, principios del '99 es cuando se elabora el plan de estudio, y se pone en vigencia en el '99. Por eso son tres años. Porque ella en el '98 vino en dos oportunidades más. Y en

esa oportunidad, después, una vez que estaba todo esto bosquejado, elaboramos con Hilda [Secretaria Académica] todo lo que era la estructura del plan de estudio y con la comisión con la cual trabajamos. (...) trabajábamos a veces dos o tres para trabajar en computadora, redactar y todo, y después lo pasábamos a la comisión. Y esa comisión aceptaba o si había que hacer alguna modificación se hacía. Pasó por el Consejo Directivo, se analizaba en el Consejo Directivo para ponerse en vigencia en el año (...) '99'²⁵.

Durante su estadía en nuestra provincia, Margarita Rozas realiza un análisis y diagnóstico del plan de estudio vigente con docentes, graduados, y estudiantes de la carrera; da cuenta de aquellos ejes problemáticos en la formación; plantea una nueva propuesta curricular estructurada por núcleos temáticos, así como también propone un sistema de créditos y de evaluación diferente. Por otro lado, analiza los planes de estudio del país y de la región latinoamericana a fin de poder extraer de estas experiencias los contenidos más importantes que pudiesen aportar a la reforma que se estaba encarando por ese entonces. Finalmente, completa su trabajo generando instancias de capacitación con el claustro de docentes de la carrera, incorporando bibliografías nuevas e instalando la discusión y problematización de la CUESTIÓN SOCIAL como eje central de la formación profesional.

Retomamos los aportes de la Directora de carrera, quien nos recuerda que Margarita Rozas:

“... trae material bibliográfico porque ella considera que uno de los temas centrales, que es justamente el centro del nuevo plan de estudio, es la Cuestión Social. Y erige esta Cuestión Social como eje vertebrador del plan de estudio. Entonces, ella nos trajo material previo, con lectura, para que, especialmente los docentes, pudiéramos actualizarnos y leer textos de estas posturas, que se basa fundamentalmente en la escuela de Brasil. Porque el plan de estudio que ella elabora está muy vinculado al plan de estudio brasilero. (...) Y para los contenidos mínimos tomamos mucho de los

²⁵ *Ibíd.*

contenidos anteriores. Margarita estructuró el eje central con las distintas materias, y la Cuestión Social como eje vertebral”²⁶.

Parte de este proceso fue volcado en su Informe Final de Consultoría²⁷, del cual mencionaremos algunos aspectos.

Para un diagnóstico y análisis de aquellos núcleos problemáticos no sólo se realizaron encuestas a los estudiantes de quinto año, a profesores de la carrera y a graduados, sino que también se evaluaron los programas de las materias vigentes, la carga horaria, el sistema de evaluación y correlatividades. De allí que la consultora elabora sus conclusiones y menciona la presencia de tres núcleos problemáticos, a saber:

- 1) Falta de organización de los contenidos en función de ejes temáticos que garanticen una formación respecto a los fundamentos teóricos básicos que todo profesional egresado de la universidad debe tener. La misma se expresa en la diversidad y superposición de contenidos que pueden ser válidos como información pero insuficientes para aportar a la formación.
- 2) Las asignaturas que conforman el área de las llamadas metodológicas no recuperan los fundamentos teóricos que orientan la reflexión de la disciplina de Trabajo Social. Ello ha influido en la elaboración de los programas, en la que se observa diversidad de contenidos. Se aprecia ausencia de enfoques teórico-metodológicos que sustenten los niveles de abordaje para la intervención profesional.
- 3) Esta fragmentación de contenidos, es una de las dificultades centrales que se debe solucionar en la reformulación curricular.

También señala las dificultades en la estructura de funcionamiento de las áreas de prácticas y talleres; la falta de continuidad y relación entre los docentes y supervisores de campo; la rigidez del sistema de correlatividades, la ausencia de una

²⁶ *Ibíd.*

²⁷ De aquí en adelante nos remitiremos, en gran parte, al Informe Final de Consultoría (FOMECA) que presentó la Mgter. Margarita Rozas Pagaza en Junio de 1998. El mismo puede consultarse en el Expte. N° R 32/02 de Archivo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo.

política que incentive la investigación; la necesidad de un sistema de posgraduación; la necesidad de renovación bibliográfica y el establecimiento de un sistema de seminarios optativos donde se pueda generar un espacio de especialización en determinadas temáticas.

Respecto a las materias del Área específica de Trabajo Social, en su Informe Final, Margarita Rozas plantea que:

“las asignaturas específicas llamadas metodológicas de Trabajo Social carecen de un eje articulador que organice los contenidos temáticos en función a los objetivos de la formación profesional”.

En su informe también expresa:

“Se ha seleccionado y analizado la bibliografía especializada sobre currícula y sobre los avances teóricos referidos a la naturaleza de la disciplina de Trabajo Social en relación a la “cuestión social”. En esa dirección se ha suministrado bibliografía especializada y actualizada a la Comisión de Plan de Estudios de la Carrera con la finalidad de que los miembros de dicha comisión estén informados y apoyen al trabajo de Consultoría”.

La discusión respecto al Trabajo Social y la Cuestión Social fue el eje temático central de las capacitaciones que brindó a los docentes de la carrera en el proceso de reforma curricular. Ruth Parola ilustra parte de los planteos que Margarita Rozas realizaba en dichos encuentros:

“Históricamente este ha sido el eje, llamado de otra manera, llamado desde la filantropía, la asistencia o lo que sea, hoy llamado así, pero hemos partido de un punto que es importante reconocer: los sujetos y sus necesidades. Porque justamente para Trabajo Social, la cuestión social se expresa en esa relación. Por eso es cuestión social para nosotros. La relación sujeto- necesidad no es una relación armónica, por el contrario es una relación altamente conflictiva. Entonces todas las asignaturas, sobre todo las teórico metodológicas deben plantearse el análisis de la cuestión

*social en relación al sujeto- necesidad como eje vertebrador del plan*²⁸
(PAROLA, R., 2009: 133).

5.3. PROPUESTA DE REFORMA REALIZADA POR MARGARITA ROZAS PAGAZA

Luego del diagnóstico realizado, Margarita Rozas plantea en el informe de consultoría su propuesta de reforma al plan 1989. En la fundamentación de la misma menciona que

“... una nueva propuesta curricular no es solamente un ordenamiento de asignaturas y una organización técnica del Plan; es sobre todo, un proyecto de formación profesional acorde con los nuevos desafíos que la sociedad de fin de siglo plantea a la universidad y a la educación en general”.

Más adelante agrega

“... la formación de profesionales, y en particular la de los trabajadores sociales, debe proyectarse en dos sentidos: un(o) referid(o) a una formación básica de calidad, que le(s) permita transformar la información en una herramienta de análisis y fuente de conocimiento de los hechos sociales, que hoy se expresan de manera compleja; y otr(o) referid(o) a una formación profesionalizada que esté direccionada a transformar esa información básica en la explicación de los padecimientos sociales que los sujetos enfrentan en su vida cotidiana, que traducidas en demandas constituyen para el Trabajo Social el permanente desafío de canalizar soluciones. Este aspecto es fundamental para garantizar su legitimidad social como profesión”.

Por otro lado, sin desconocer la realidad objetiva del contexto, Margarita Rozas menciona algunos aspectos que formaban parte del marco de cualquier proyecto de formación y que debían ser contemplados. En ese sentido, establece que las transformaciones educativas en nuestro país siguen siendo lentas y aún tienen que

²⁸ Esto es parte de la desgravación de los encuentros con Margarita Rozas, previos a la reforma del plan, que la autora menciona en su libro.

resolver aspectos vinculados al financiamiento de la educación y calidad docente universitaria, racionalizando y equiparando las dedicaciones y los sueldos docentes.

Forma parte también de su fundamentación la concepción que brinda respecto a la noción de Trabajo Social y *desde dónde* lo comprenderá:

“El Trabajo Social es una disciplina de las ciencias sociales, de naturaleza interventiva. Se constituye como profesión en el proceso de división social y técnica del trabajo. Su naturaleza interventiva se construye con la acción social del Estado y el enfrentamiento de la “cuestión social”; por lo tanto, su campo de intervención se desarrolla a partir de un conjunto de demandas sociales que expresan el grado de conflictividad de la “cuestión social”, vinculada fundamentalmente a la relación sujeto- necesidad”²⁹.

Con todo ello, plantea Margarita Rozas que la nueva propuesta de formación profesional debe reafirmar los valores democráticos mediante la práctica de una nueva ciudadanía y en aras al reordenamiento de las relaciones sociales. Así mismo establece que el futuro profesional debe incorporar la producción de conocimientos a través de la investigación, al igual que articular la investigación e intervención como dos instancias necesarias para la formación profesional, que rompa con la concepción tradicional de la misma. Este papel relevante que se le otorga a la investigación se refleja concretamente en la propuesta de culminar la formación profesional con un trabajo de tesina.

Luego de la fundamentación y algunas aclaraciones, la autora presenta su propuesta de reforma curricular, para la cual se tomó un modelo intermedio, o también llamado integrado. Respecto a ello, menciona que:

“Dicho modelo salva las desventajas de una currícula totalmente abierta respecto a otra totalmente cerrada. Además nos permite preparar el camino hacia un proceso de departamentalización. Ello se puede lograr una vez que se resuelvan aspectos relacionados al financiamiento, el reordenamiento de recursos docentes para su mejor aprovechamiento y la regularización de concursos docentes”.

²⁹ Un aspecto a señalar es que este concepto sólo figura en su Informe Final. El mismo no es retomado en la narración final del actual Plan de Estudio.

La estructuración de la propuesta curricular se compone de NÚCLEOS de conocimiento. Para Margarita Rozas,

“Cada núcleo temático posibilita una renovación permanente del Plan de Estudios, evitando la rigidización de contenidos y asignaturas. Al mismo tiempo se pueden cambiar los bloques a la hora de definir la departamentalización”.

Respecto al mismo tema, la Directora de Carrera María Teresita Blanco, agrega:

“... la idea del núcleo era que si el día de mañana hay que cambiar el plan de estudio vos podés mantener los núcleos (...) Dentro de estos núcleos vos podés cambiar algunos contenidos, pero que respeten el núcleo. Entonces vos podés en este sentido cambiar el plan de estudio sin que signifique que todo tiene que ir al Ministerio a ser aprobado nuevamente. (...) el área era mucho más amplia, en cambio el núcleo estaba más concentrado y tenía objetivos claramente definidos. Entonces vos te podés mover dentro del núcleo pero respetando el objetivo”³⁰.

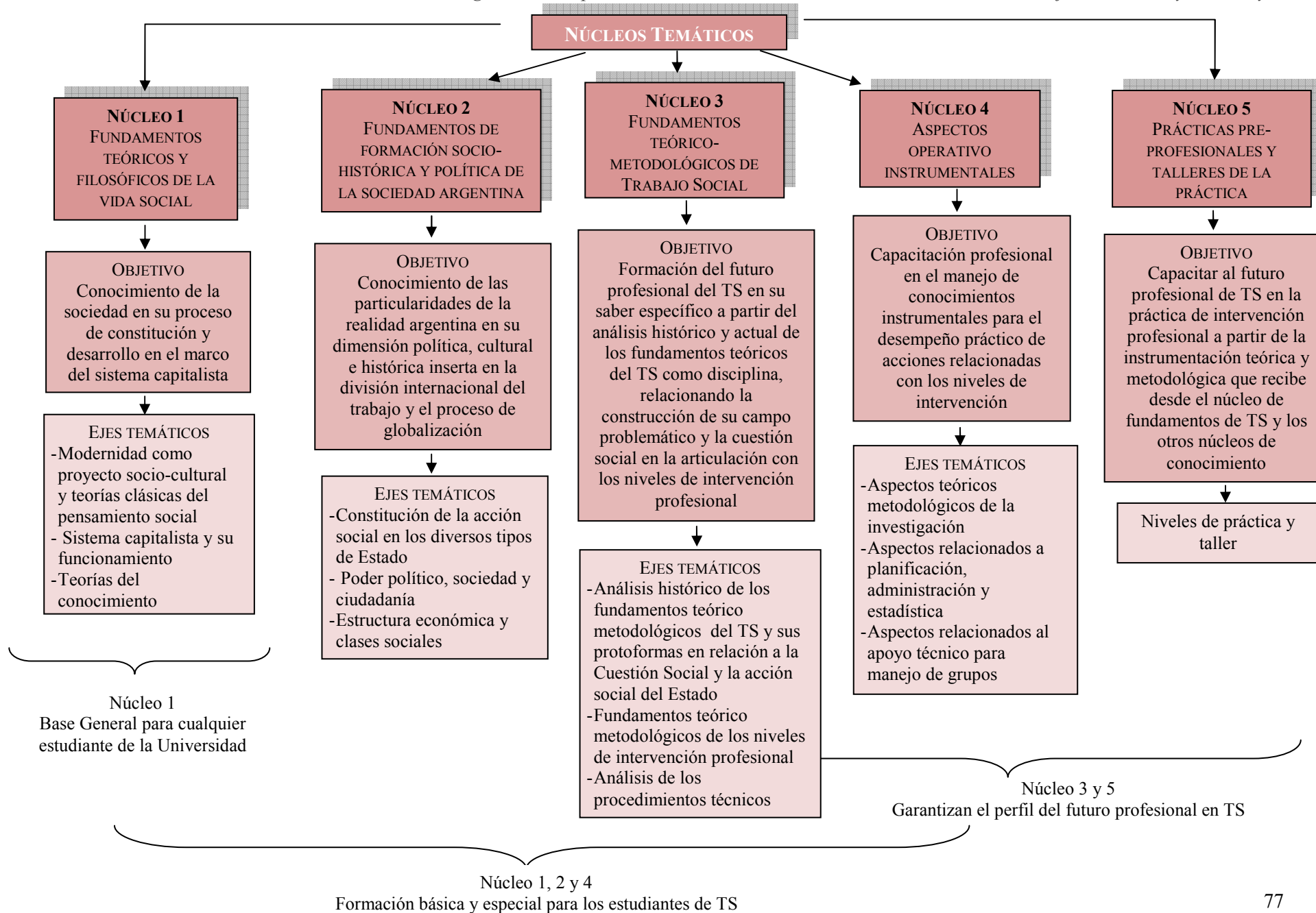
Cada núcleo persigue un objetivo específico y ejes temáticos para la consecución de los mismos. A su vez la combinación de algunos de ellos garantizan la base general, formación básica disciplinar y perfil del profesional en Trabajo Social. Por lo tanto, podrían realizarse cambios permanentes en los contenidos o materias, dentro de cada núcleo, sin necesidad de modificar la estructura global.

Ahora bien, plantea la autora que es necesario que se brinden ciertas condiciones que permitan viabilizar la propuesta señalada. Al respecto menciona:

“... la Universidad deberá garantizar a los profesores concursos regulares, mayores dedicaciones y un salario que permita sostener un proceso de capacitación permanente”.

La propuesta de reforma curricular queda estructurada del siguiente modo:

³⁰ Entrevista N° 1- Anexos.



En cada núcleo se plantean una serie de materias en las cuales podrían trabajarse los ejes temáticos señalados.

El núcleo de las prácticas pre profesionales merece un apartado. En el informe final, Margarita Rozas expresa que esta instancia es compleja en sí misma, pero a la vez,

“... tiene un carácter de búsqueda e interrogación sobre un eje que hace a la particularidad de la “cuestión social” en Trabajo Social. (...) la práctica profesional es una instancia en la cual se debe utilizar los conceptos para comprender esas condiciones de vida de esos sujetos, tener capacidad operativa que habilite accionar y decidir, al mismo tiempo que validar soluciones posibles en el marco de lo que implica dicha acción profesional”.

Y más adelante, sintetiza su pensamiento cuando establece que:

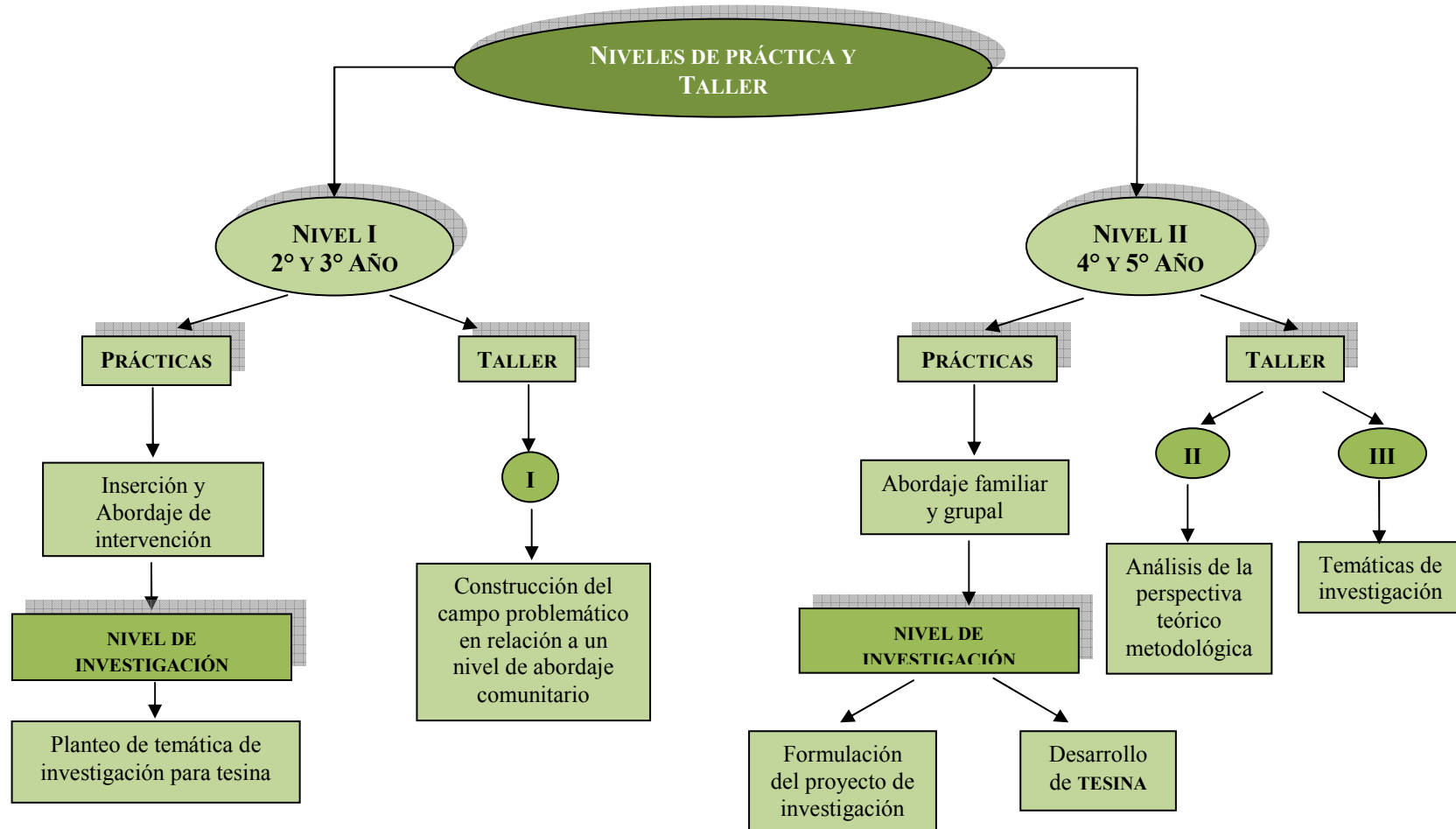
“Pensar la práctica como búsqueda es todavía un desafío de la formación profesional. (...) la práctica como constatación obstruye la posibilidad de análisis, interpretación y direccionalidad del sentido ético- político de la misma”.

Bajo esta noción, plantea los siguientes niveles de práctica y taller:

- Nivel I: Abarca las prácticas de 2° y 3° año. Se empieza con la inserción en terreno y continúa con un nivel de abordaje de intervención.
En este nivel se debería ir trabajando con los estudiantes el planteo de una temática de investigación para el trabajo final de tesina.
- Taller I: debe abordar como eje de análisis la construcción del campo problemático en relación a un nivel de abordaje comunitario a partir de la inserción que se fue realizando en 2° año y luego se fue completando ese proceso en 3° año.
- Nivel II: Abarca las prácticas de 4° y 5° año. Se profundiza el nivel de abordaje familiar y grupal y la construcción del campo problemático en relación a este nivel de abordaje.

En 4° año se debe afianzar el proyecto de investigación que deberá ser desarrollado durante 5° año para terminar con el trabajo de tesina.

- Taller II: el eje central es propiciar el análisis de la perspectiva teórica metodológica que se desarrolla en el nivel correspondiente.
- Taller III: el eje fundamental pasa por las temáticas que se abordan como investigación.



En la propuesta curricular también se establece un sistema de créditos; un total de 2600hs. que incluya seminarios, prácticas pre profesionales, y horas de supervisión; así como un sistema de evaluación final que apunte a la integración, relación y análisis de los contenidos.

A modo de síntesis, la propuesta curricular planteada en el Informe Final de FOMECC, se resume de este modo:

- Es una propuesta de carácter integrado, que combina una modalidad rígida con otra flexible. El planteo de los NÚCLEOS TEMÁTICOS responde a esta iniciativa.
- La estructura de los núcleos apunta a posibilitar a mediano plazo la implementación de una propuesta de DEPARTAMENTALIZACIÓN.
- Propone una concepción de educación que revaloriza la formación profesional en relación a la COMPLEJIDAD DE LA DEMANDA SOCIAL en el marco de las transformaciones de la sociedad Argentina.
- Para llevar adelante esta propuesta será necesario un programa de CAPACITACIÓN DOCENTE y una racionalización de las dedicaciones así como la regularización de los CONCURSOS docentes.
- Se incorpora la INVESTIGACIÓN vinculada a las prácticas de los alumnos para posibilitar una actitud investigativa fundamental para cualificar la intervención.

5.4. PLAN DE ESTUDIO 1999

En base a lo manifestado por el evaluador externo de la facultad, Dr. Arturo Fernández, las conclusiones de las “Jornadas de Reflexión Académica”, y fundamentalmente con los aportes que la Mgter. Margarita Rozas Pagaza establece en su informe final de consultoría, se da curso a una nueva reforma curricular.

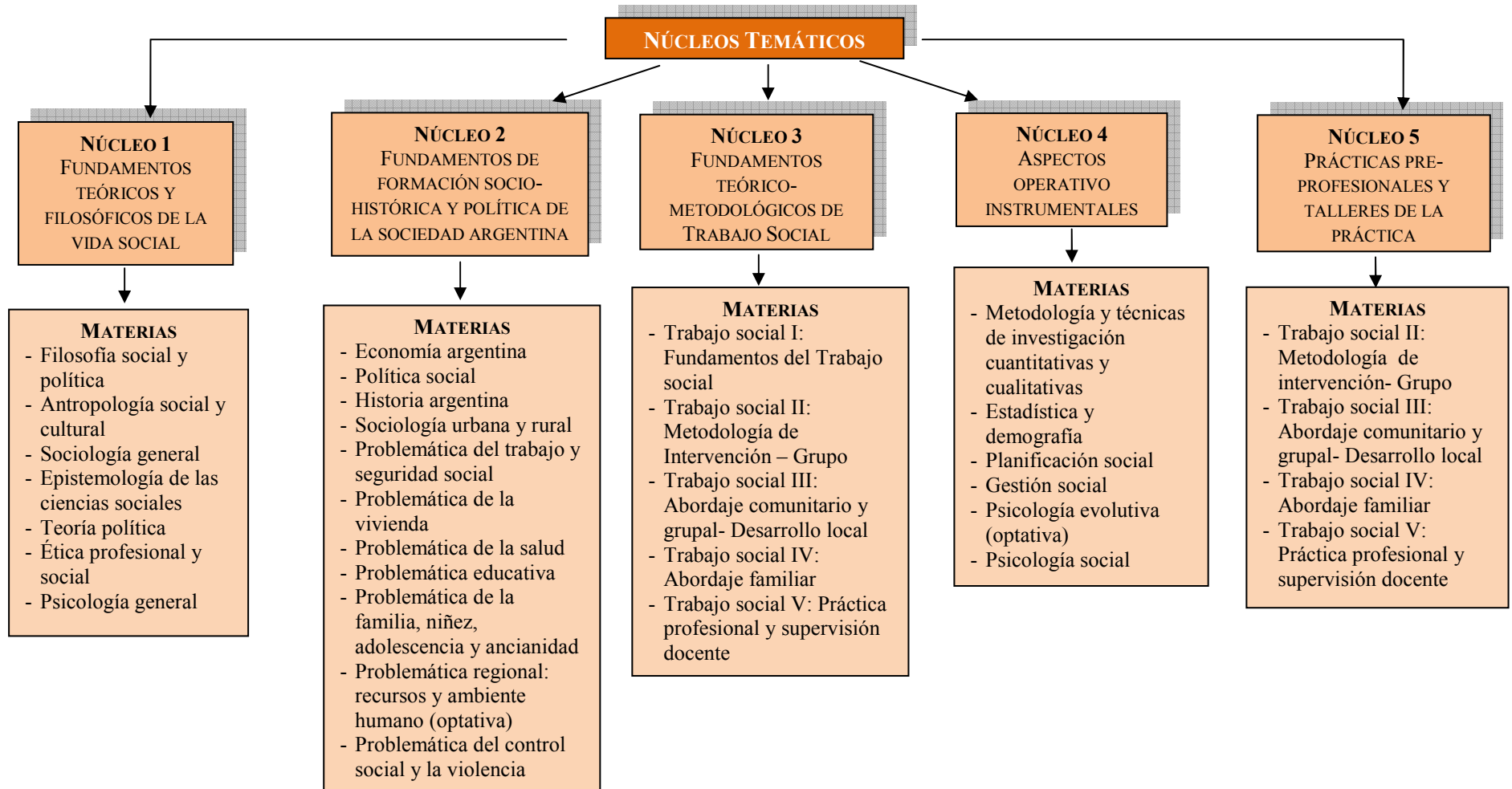
El proyecto, donde figura la propuesta de la consultora externa, fue aprobado unánimemente (y en su integridad) por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo en diciembre de 1998, mediante Ordenanza N° 9/98. En la misma, se considera, entre otras cosas, que:

“... las principales modificaciones propuestas consisten en: lograr un eje vertebrador respecto de las asignaturas teórico-metodológicas, tal como la “cuestión social”, que permita interpretar el entramado social, político y cultural en el que se expresa la vida de los sujetos en el contexto de las profundas transformaciones de la relación Estado-Sociedad y la nueva configuración de la demanda social; organizar la currícula por núcleos temáticos; reforzar los aspectos de la formación en cuanto a las asignaturas teórico-metodológicas, integrando conocimientos y fortaleciendo la construcción del campo problemático en que deberá desempeñarse el futuro profesional; articular investigación e intervención como dos instancias necesarias para una formación profesional que rompa con la concepción asistencialista tradicional del Trabajo Social; y culminar los estudios con la presentación de un Tesina” (Ord. N°9/98 CD. FCPyS. UNCuyo).

En lo referido a la caracterización del egresado, el perfil profesional que se establece es el mismo que el que figura en el Plan de Estudio 1989:

“El licenciado en Trabajo Social deberá ser un profesional que posea sólida formación básica en el área de las Ciencias Sociales que le permita realizar una lectura crítica de la realidad social, con miras a una acción transformadora y superadora de la misma mediante su intervención en problemáticas sociales determinadas. Deberá tener la capacidad de crear nuevas formas de acción, elaborando estrategias metodológicas que respondan a las características de la realidad en la que se actúa” (Ibid.).

Del mismo modo, se mantienen del plan anterior, los contenidos referidos a los alcances del título, los objetivos de la carrera y las incumbencias. Lo que se modifica, en el texto del nuevo plan, es la organización y distribución curricular. Las materias se organizan por núcleos temáticos, del siguiente modo:



Los cambios fundamentales que diferencian al Plan de Estudio 1999 del anterior son³¹:

- Fortalecimiento de los aspectos de la formación en cuanto a las asignaturas teórico-metodológicas, integrando conocimientos y fortaleciendo la construcción del campo problemático en que deberá desempeñarse el futuro profesional.
- Estructuración del currículo en cinco núcleos temáticos, cada uno de los cuales se define en función de ejes temáticos.
- Incorporación de la materia Teoría Política y dos Optativas.
- Incorporación de un trabajo de Tesina.
- Incorporación de la práctica profesional a partir de segundo año.
- Eliminación de los Seminarios de Actualidad I y II, y la materia Comunicación Social.
- Aumento de la carga horaria total del plan a 2960 hs., adecuándose a las exigencias del Ministerio de Cultura y Educación para ser considerada carrera de grado universitario.
- Aumento de carga horaria de algunas asignaturas y actualización de contenidos.
- Incorporación del concepto de créditos: 1 crédito equivale a 15 hs.
- Reubicación de algunas asignaturas.
- Las materias Psicología evolutiva y Problemática Regional: recursos y ambiente humano pasan a ser optativas en primer año.
- Se cambia la denominación de algunas asignaturas.

Respecto al último punto, podemos mencionar el caso de *Problemática del delito, prevención y rehabilitación social* que pasa a denominarse *Problemática del control social y la violencia*, donde el foco deja de ser el delito como objeto ahistórico y se plantea la criminalidad como fenómeno histórico y socio político. Lo mismo sucede con la materia *Problemática de la familia, minoridad y ancianidad* que pasa a llamarse *Problemática de la familia, niñez, adolescencia y ancianidad*, reconociendo la adolescencia como una etapa cultural y socialmente instalada, adoptando las conquistas

³¹ Algunos de estos datos fueron extraídos del Expte. N° R32/02 de Archivo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo.

que se establecieron por medio de la Convención de los Derechos del Niño, e incorporadas en nuestra constitución en la reforma de 1994. Algo similar sucedió con la materia *Organización y Administración de Programas de Bienestar Social* que luego fue denominada *Gestión Social*. El término “gestión” formaba parte de la jerga proveniente de la lógica de mercado imperante en esa época:

“... hacia fines de la década de los noventa y con el último gobierno provincial peronista, la gerencia social ganó terreno como marco conceptual de la intervención profesional, al punto que en la formación profesional la materia “Administración de recursos” se fue transformando hasta convertirse en “Gestión social” (PAROLA, R., 2009: 139).

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

DE

INVESTIGACIÓN

1. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Partimos de comprender que la investigación, al decir de Vélez Restrepo,

“encierra un valor incalculable como instancia reestructuradora de la realidad. A través de ella se vive y reflexiona sobre el presente y se recupera la memoria colectiva del pasado, constituyendo un espacio dialógico de prácticas y saberes contrarios y diversos” (VÉLEZ RESTREPO, O., 2003: 139).

Desde este marco, podemos decir que el siguiente trabajo se desarrolló dentro de la lógica cualitativa de investigación social, en donde el objetivo principal apuntó, desde un enfoque hermenéutico, a reconstruir e interpretar textos, contextos y discursos que sustentaron y configuraron los cambios de reforma curricular.

En este sentido, entendemos por hermenéutica a la ciencia de la interpretación, aquella cuyo supuesto básico:

“... es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (VASILACHIS DE GIALDINO, I., 1992: 43).

De este modo, la investigación se sustenta en presupuestos holísticos e integradores, en el sentido que se planteó trabajar abarcando las miradas y particularidades de los diferentes sujetos parte de la comunidad académica, así como su contextualización, contemplando las peculiaridades del entorno social y académico en que se desarrollaron los planteos y procesos que forjaron la reforma hacia el plan '99.

Se realizó un estudio de tipo exploratorio ya que, como mencionamos en la introducción, si bien las discusiones respecto a la formación profesional vienen avanzando en este último período, la literatura disponible no es abundante. Y más específicamente en lo relacionado con la temática del *Análisis del Plan de Estudio 1999 de la carrera de Trabajo Social* en nuestra facultad, no se encontraron registros ni sistematizaciones del proceso de reforma curricular.

Por lo tanto, dicho trabajo, pretendió ser una aproximación hacia la reconstrucción de procesos formativos, hasta ahora no indagados, desde la mirada singular de sus actores.

1.1. TEMA DE INVESTIGACIÓN

Análisis del contexto de surgimiento e implementación del Plan de estudio 1999 de la Lic. en Trabajo Social, Facultad de ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.

1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación se planteó, a modo de pregunta, de la siguiente forma:

¿Qué influencia tuvo el contexto social y académico en la configuración e implementación del Plan de Estudio de la Lic. en Trabajo Social 1999?

1.3. OBJETIVO GENERAL

Conocer el contexto social y académico que enmarcó el cambio e implementación del plan de estudio 1999 de la Lic. en Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo.

1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Analizar el contexto económico, político, social y cultural de los años '90.
- ✓ Analizar las condiciones políticas institucionales en las cuales se engarza el proyecto de formación profesional.
- ✓ Reconstruir el proceso de discusión y formulación del diseño del Plan de Estudio '99 a partir del análisis de documentos existentes y testimonios de actores que hayan participado en su elaboración.

- ✓ Indagar acerca de los mecanismos institucionales de implementación del proyecto curricular y sus primeras repercusiones.

1.5. SUPUESTOS QUE ORIENTARON EL ESTUDIO

Cabe destacar que los supuestos fueron tomados como guías de trabajo que orientaron la búsqueda en la resignificación de subjetividades y reconstrucción del proceso a lo largo del trayecto investigativo, sin pretensión alguna de comprobación empírica. En este sentido, tal como plantea Taylor y Bogdan,

“en la investigación cualitativa el problema de la “verdad” es difícil. El investigador cualitativo no está interesado en la verdad per se, sino en perspectivas” (TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R., 1987: 126).

Los supuestos fueron formulados del siguiente modo:

- La reforma del plan de estudio elaborada en el año 1999 aporta una concepción de la realidad congruente a su momento socio histórico. La dificultad surge en su implementación, donde los aportes e introducciones novedosas culminan licuándose a lo largo del proceso de ejecución, invadidas por la corriente neoliberal.
- Las condiciones institucionales y los recursos disponibles hacia el interior de la academia dificultaron la implementación y/o seguimiento de algunas premisas y núcleos temáticos que iban a posibilitar la renovación permanente del Plan de Estudio actual.
- Las perspectivas neoliberales han impactado en nuestra formación, reforzando la instrumentalidad operativa por sobre el resto de los contenidos manifestándose en la planificación de una formación organizada en torno a contenidos metodológicos-operativos que transversalizan la carrera.

1.6. UNIDADES DE ANÁLISIS

Siendo el objeto de nuestra investigación el Plan de Estudio 1999 de la Lic. en Trabajo Social, las unidades de análisis seleccionadas para dicho trabajo, fueron los diferentes actores intervinientes en su proceso de reforma e implementación.

A continuación se mencionan cada uno de ellos desde la función que mantenían en aquel momento:

- Directora de Carrera de la Lic. en Trabajo Social.
- Secretaria Académica de la FCPyS.
- Miembros del Círculo de Asistentes Sociales (CAS)³².
- Docentes de la facultad que participaron del proceso de reforma, cuyas materias corresponden a los siguientes núcleos³³:
 - ✓ *Fundamentos teórico- metodológicos del Trabajo Social*
 - ✓ *Fundamentos teóricos y filosóficos de la vida social*
 - ✓ *Fundamentos de formación socio- histórica y política de la sociedad Argentina*
 - ✓ *Aspectos operativo- instrumentales*
- Estudiantes formados bajo el Plan '99, actuales graduados de la licenciatura.

Por otro lado, las fuentes de análisis fueron las desgravaciones de entrevistas que se realizaron a los diversos actores, el análisis de los documentos institucionales existentes de la época (ordenanzas, leyes, etc.), y las encuestas realizadas a los graduados.

³² Dos (2) personas en total, que en su momento fueron Presidenta y Vice del CAS.

³³ Fueron entrevistados en total nueve (9) profesores de la carrera, entre ellos la Directora de carrera de aquellos años y los dos miembros del CAS que también dictan clases en la Facultad. Del total de la población seis (6) son licenciados en TS. Reconociendo el peso que ejercen en la formación las materias correspondientes al núcleo de las teórico- metodológicas, se había establecido entrevistar docentes de cada uno de los Trabajo Social (I, II, III, IV y V). Cabe aclarar que sólo contamos con las miradas de profesores pertenecientes a las materias TS I, II, y V, ya que con la cátedra TS IV no se pudo acordar para esa fecha un encuentro y con la cátedra TS III directamente se planteó una negativa a ser entrevistada por parte de la docente. En relación al resto de los entrevistados se evidenció muy buena predisposición.

El modo de seleccionar la muestra de los entrevistados no fue azaroso, sino que estuvo previamente seleccionado. En ello intervino la orientación que nos brindó la Directora de carrera de aquel momento, respecto a lo que recordaba de quiénes habían formado parte de las comisiones de reforma de plan de estudio. Por lo tanto, la intencionalidad fue rescatar puntualmente los relatos de aquellos sujetos y no de otros. El requisito fue que hubiesen formado parte del proceso de discusión y reforma curricular, en cualquiera de sus instancias.

En cambio, la muestra tomada a la población de graduados, a los cuales se les realizó una encuesta, fue azarosa, ya que si bien se trató de ubicar a los primeros graduados del Plan '99, la probabilidad de ser elegido fue la misma para todos.

1.7. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN

Las técnicas que se implementaron para la recopilación de los datos fueron:

- **ENTREVISTAS:**

Se parte de comprender la entrevista como:

“... un evento dialógico, propiciador de encuentros entre subjetividades que se conectan o vinculan a través de la palabra permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones y racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados” (VÉLEZ RESTREPO, L., 2003: 104).

En este sentido se utilizaron dos tipos de entrevistas:

- **ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD:** se definen como

“... un tipo de entrevista cualitativa de carácter holístico, en la que el objeto de investigación está constituido por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado aquí y ahora” (SIERRA, F., 1998: 299).

Éste tipo de entrevista se utilizó en el encuentro con la Directora de carrera de aquel período a fin de reconstruir el momento socio-histórico en el marco del cual se acontecieron los debates de reforma curricular. Dicha entrevista fue la “puerta de entrada” hacia la reelaboración de aquel proceso en el cual, tanto la Directora como la consultora externa, asumieron responsabilidades de conducción dadas las funciones que en ese momento cumplían. Así mismo, a partir de este encuentro es que fuimos conociendo y acercándonos hacia el resto de los actores que en aquel momento formaron parte de la modificación del plan de estudio.

- *ENTREVISTAS ENFOCADAS*: son aquellas en las que:

“... existe predeterminado de antemano un tema o foco de interés, hacia el que se orienta la conversación y mediante el cual hemos seleccionado a la persona objeto de la entrevista” (Ibíd.).

A diferencia de las anteriores, éstas se emplearon con el objetivo de rescatar en los discursos aspectos más concretos y específicos de nuestro objeto de investigación. Éste tipo de entrevista fue utilizado en mayor medida que la primera. Las personas con las cuales se llevó a cabo una guía de entrevista semiestructurada fueron los docentes de los diferentes núcleos temáticos, los miembros del Círculo de Asistentes Sociales, y la otrora Secretaria académica de la facultad.

A la población de docentes se les realizó las siguientes preguntas:

- 1) *¿Cómo caracterizaría (brevemente) el contexto social de los '90?*
- 2) *¿Cuáles fueron para usted las principales transformaciones en educación universitaria?*
- 3) *¿Considera que algo de esto influyó en la formación en Trabajo Social? Si es así, ¿Cómo?*
- 4) *¿Cómo caracterizaría (brevemente) la realidad institucional de la FCPyS de aquella época? (en términos financieros y de recursos materiales, así como en la relación de sus actores)*
- 5) *En ese contexto se realiza la reforma de plan de nuestra carrera ¿Recuerda cuáles fueron las principales motivaciones?*

- 6) *¿Cuáles fueron los principales debates en torno a la formación en Trabajo Social?*
- 7) *¿Cuáles fueron los principales cuestionamiento al plan de estudio anterior?*
- 8) *¿Qué concepción de Trabajo Social prevalecía en la época?*
- 9) *¿A qué perfil de trabajador social se apuntaba?*
- 10) *¿Cómo recuerda usted que fue el proceso de participación? ¿Quiénes formaron parte del mismo?*
- 11) *¿Qué recuerda respecto a los primeros años de puesta en marcha del nuevo plan? ¿Visualizó algún obstáculo en su implementación?*
- 12) *¿Se realizó algún seguimiento del mismo? ¿En qué consistió?*
- 13) *Por último, ¿Qué opinión le merece hoy el vigente plan de estudio?*

A los miembros del CAS se les realizaron las mismas preguntas, focalizando la mirada desde la relación entre Círculo y Facultad.

A la Secretaria Académica de aquellos años se le realizaron preguntas puntuales respecto a su función y proyecto FOMECC, tales como:

- 1) *¿Cuáles eran las condiciones presupuestarias de la facultad hacia los años 97/98?*
- 2) *¿Qué motivó la presentación de proyectos a financiarse por FOMECC?*
- 3) *¿El financiamiento cubrió el período contemplado de tres años (1998, 1999, 2000)?*
- 4) *¿Cómo surge la iniciativa de reforma de los planes de estudio vigentes?*
- 5) *¿Qué sucedió con el tema de la Departamentalización?*
- 6) *¿Qué participación tuvo, desde su función de secretaria, en el proceso de reforma curricular de la carrera de Trabajo Social?*

- **REVISIÓN DE FUENTES DOCUMENTALES:**

Como mencionamos anteriormente, el análisis de los documentos y registros institucionales como las ordenanzas, leyes, informes, fueron las fuentes principales a las que se acudió para la reconstrucción y comprensión del proceso de reforma curricular. Para poder acceder a ellos se indagó en Archivo tanto de la facultad como de la

Dirección de Carrera de Trabajo Social, y en Secretaría de Graduados de la FCPyS, donde se pudieron hallar datos referidos al tema.

- **ENCUESTA SEMI- ABIERTA:**

La encuesta fue realizada a los graduados de las primeras promociones del Plan '99. El formato de la encuesta realizada se puede consultar en Anexos. En ella se trató de direccionar las preguntas en torno a lo que ellos consideraban que fue (y sigue siendo) la implementación del Plan de estudio '99. La encuesta fue enviada por correo electrónico a las direcciones de los actuales graduados, y fueron respondidas por el mismo medio.

2. ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS

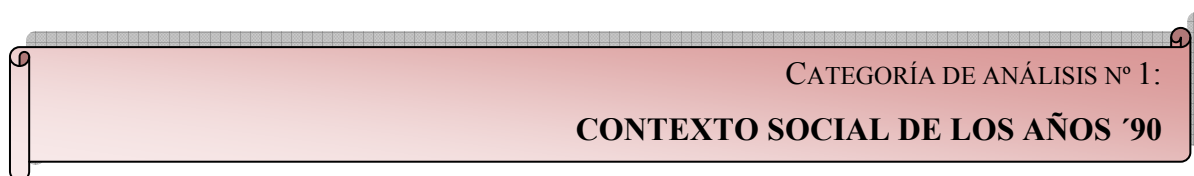
Las preguntas de las entrevistas realizadas a los sujetos de investigación se realizaron en función de los ejes y categorías establecidas en los objetivos específicos del trabajo. Por lo tanto, a continuación se presentan cada uno de los objetivos con sus correspondientes categorías de análisis, los recortes del relato de cada sujeto entrevistado en relación a la categoría correspondiente, los hallazgos y síntesis de cada categoría de análisis.

Es de considerar la riqueza y el valor de cada uno de los testimonios de los diferentes actores, por lo que se anexa al final del trabajo cada una de las entrevistas, en caso de que algún lector interesado quisiera consultar.

2.1. CONTEXTO SOCIAL DE LOS AÑOS '90

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- ✓ Analizar el contexto económico, político, social y cultural de los años '90.



Para el análisis de dicha categoría se realizaron las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cómo caracterizaría (brevemente) el contexto social de los '90?
- 2) ¿Cuáles fueron para usted las principales transformaciones en educación universitaria?
- 3) ¿Considera que algo de esto influyó en la formación en Trabajo Social? Si es así ¿Cómo?

A continuación se desglosan cada una de las preguntas, parte de los testimonios, los hallazgos, y un breve análisis de la categoría.

- 1) ¿Cómo caracterizaría (brevemente) el contexto social de los '90?

“... la segunda mitad de los '90 fue terrible desde el punto de vista social (...) Sobre todo particularmente luego de la reelección de Menem, en dónde estábamos parados como país, como Latinoamérica, y cuáles eran los condicionantes que había impuesto el Consenso de Washington.(...) el discurso era hegemónico (...) primero, el proceso de descentralización (...), el proceso privatizador que arrancó en Mendoza como conejillo de indias con la Bodega Giol y la transformación en Fecovita, que fue la primera privatización en Mza. (...) estábamos parados en un proceso de ajuste brutal que realmente deterioró no solo la vida de los sujetos, en términos económicos y en términos políticos, sino que la empezó a destruir en términos socio- culturales. (...) Pero lo que yo veo como profunda caracterización es el deterioro de todo lo relacional, social y culturalmente hablando, en los sujetos, y después la caída en picada brutal de los factores económicos que hacían esto de sentirte perteneciente a. (...) era una cosa muy caótica. Pero al mismo tiempo con mucho silencio porque no había modo de traducirlo y de confrontar todo lo que el paquete del neoliberalismo nos había puesto así sobre la cabeza y no nos permitía visualizar. (...) teníamos que ser buenos gestores, porque teníamos que ser eficientes y eficaces. Porque los recursos son siempre pocos, entonces si los trabajadores sociales no éramos buenos gestores sociales, dilapidábamos recursos”.

“... el contexto de los '90 era un contexto duro porque acabábamos de salir de la crisis de lo que fue el '88/'89 el estallido social y las instituciones estaban..., y además se venía el proceso de la descentralización. Entonces era como, como un ánimo muy grande por contener, una fuerte apuesta a la contención de la gente. (...) Y por el otro lado, una clase media que empezaba a acomodarse, a sentirse... “pizza y champán”, todas esas cosas que empezaban en ese momento. Un fuerte proceso institucional de control, control social”.

“... estábamos en pleno contexto del neoliberalismo, todo lo que era la reforma del Estado, con todas las consecuencias que eso trajo. (...) estaba bastante avanzado todo este modelo neoliberal. (...) era un contexto difícil: por el desempleo, por las privatizaciones, por las descentralizaciones, y bueno, todo esto que ocasionó la década del '90”.

“Era una época en la que se instalaba (...) la idea de calidad entendida como calidad de mercado, y la idea de la productividad. Y la comparación de los servicios educativos con los productos de las empresas. (...) Esto caló mucho en todo el profesorado, (...) salvo algunos pocos que ejercíamos resistencia sobre eso, se subieron al vagón de la calidad y la productividad. (...) Era muy difícil entrar a jugar con otros criterios, porque se imponía el criterio de la productividad”.

“... era verdaderamente pésimo porque nunca hemos estado peor, salvo un año y medio después

pero como el final de un mismo proceso. Esto se había iniciado en el menemismo (...). Diez años de desastre y completado con un año y medio de desastre de De la Rúa, que fue lo mismo, con otro color político, pero fue neoliberalismo, ajuste, ajuste y neoliberalismo. Las privatizaciones permanentes, había ya más de un 40% de pobreza y sobre todo la aparición, por ejemplo, de los problemas de seguridad (...) seguridad ciudadana, (...) dado, en relación a la aparición de enormes bolsones de miseria donde a muchos no les quedó otra que salir a robar para vivir. (...) En cambio para arriba, por así decir, en los profesionales y demás no. Hubo gente que económicamente estuvo muy bien. Era la época del menemismo, el uno a uno permitía viajar a precios muy baratos, así que eso sirvió de chantaje para que las clases medias se sintieran felices y contentas andando por el mundo a bajo costo mientras el país se liquidaba y se empobrecía y las fábricas cerraban”.

2) ¿Cuáles fueron para usted las principales transformaciones en educación universitaria?

“Las posgraduaciones rentadas, reducir los grados, digamos, los estudios de grado para que aparecieran posgraduaciones con aporte económico. O sea, ir corriendo el eje de la Universidad pública, gratuita, con ingreso irrestricto (...), una de las pocas discusiones fue “NO a reducir la carrera a cuatro años” porque eso estaba muy presente y muchos habían comprado el discurso de la necesidad de reducirla a cuatro años. (...) “No ¿Por qué reducirla? ¿Qué necesidad de reducción hay cuando cada vez tenemos más contenidos que incorporarle a la carrera?”. Además ya podíamos visualizar que eso era parte del modelo que nos querían instalar a toda costa. (...) se justificaba con un discurso ajeno que no sé si era muy consciente o muy claro en las personas que lo sostenían”.

“Después esta el tema del arancelamiento. Como hubo resistencia, especialmente por parte de estudiantes (...) se hizo un arancelamiento encubierto a través de las cooperadoras, que eso permanece aún en nuestra facultad (...) había (...) autores de los que no podías hablar un poco en esa época, porque estabas desactualizado. Por ejemplo (...) Paulo Freire (...). Había literatura que ya estaba descalificada...”.

“... se logra el propósito de la implementación ideológica iniciada con la dictadura y que se profundiza en la década de los noventa. (...) esto yo lo veo que influye muchísimo en las propuestas de reformulación de los planes de estudio. ¿Por qué? Porque la idea era traer toda esta mentalidad y hacer planes de estudio que generen carreras cortas, de bajo nivel, tenían que ser de cuatro años, es decir, imitar todo lo que estaba sucediendo en EEUU y en Europa del neoliberalismo”.

“El tema era limpiar los programas, te estoy hablando de la universidad ¿no?, limpiar los programas de todos los resabios del proceso. (...) Estábamos como más preocupados por la bibliografía, por los autores que por ver cómo impactaba esto en la profundidad de la gente que

formábamos, cómo lo proyectábamos”.

“... en esa época comienzan a ponerse en cuestión antiguas formas de enseñanza, se propician nuevas metodologías, mayor, como, eficacia te diría, de los estudios, etc. Y se exige mayor científicidad”.

“... una de las principales transformaciones fue precisamente la Ley de Educación Superior. (...) a partir de esta nueva ley lo que se pretendía también era la posibilidad de buscar nuevas fuentes de financiamiento universitario, lo que abría camino para la posibilidad de un arancelamiento. (...) se da importancia por la nueva ley de educación a los posgrados, a las maestrías. Tenía unas exigencias que para ser profesor titular teníamos que ser doctores”.

“Y en la Universidad (...) yo creo que se dio con Del Bello³⁴ una modernización interesante, problemática y contradictoria (...) la Universidad argentina ya estaba muy vieja, muy obsoleta, no tenía planes de ningún tipo y en ese momento, la aparición de la CONEAU por ejemplo, la aparición del Sistema de Incentivos, el FOMEC, dentro del cual se hicieron estos cambios de planes de estudio, etc.; produjeron una renovación, la obligación entonces de hacer posgrados para los universitarios”.

“La reforma de la ley universitaria y el surgimiento, ya como carrera, con contenidos y dentro de una institución como la UNCuyo (...) La década te permite recibir a los primeros licenciados”.

3) ¿Considera que algo de esto influyó en la formación en Trabajo Social? Si es así, ¿Cómo?

“[Respecto a la LES] Digamos que lo que influía eran ciertos lineamientos que teníamos que acordar, que eran lineamientos formales (...) Más que ideológicos. Nosotros respecto a lo ideológico no tuvimos ningún tipo de presión. (...) en ese sentido yo te diría que ampliamente no tuvimos ningún tipo de control. Lo que sí teníamos ciertos lineamientos, pero lineamientos formales, de cuántas horas debe mantener el plan de estudio, de ese tipo de cosas”.

“Era un aceptar y rechazar en bloque pero sin entender qué pasaba. (...) influyó al menos en formar profesionales con dudas, con muchas dudas, con la cabeza quebrada, confundidos, pero buscando. Eso creo que fue como la primera etapa. No formar como cápsulas cerradas”.

³⁴ Funcionario a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias en los '90, Secretaría que él mismo había inaugurado en 1993.

“Se exige mayor científicidad. Y en TS justamente era una de las demandas más importante porque en la facultad siempre fue visto como la que menos valor científico tenía la carrera (...). [Respecto a la lógica neoliberal] Yo creo que en ese sentido ha habido una fuerte conciencia. Precisamente en esta época es donde aparece la propuesta de Margarita Rozas de mandar la Cuestión Social como eje de reflexión. Lo cual te está mostrando que en esta facultad había conciencia de la desigualdad, de lo que estaba pasando, de cuáles eran los defectos del neoliberalismo. Ahora sí es cierto que es en esa época donde aparece la moda de las evaluaciones de las carreras, de entrar dentro de estándares internacionales, etc., etc.”.

“... se imponía el criterio de productividad (...) Pero me parece que no, que no caló tanto en Trabajo Social. Caló, desde mi punto de vista sí, y eso te lo puedo decir con cierta certeza, en la carrera de Ciencias Políticas, muchos profesores adhirieron a ese discurso (...).”.

“... hubo una fuerte reestructuración teórica que había que hacer y había que ver cómo remarla curricularmente, y a su vez el aumento de la pobreza y de los problemas sociales era estentórea, extrema, así que obligaba también a hacer adecuaciones en la profesión”.

HALLAZGOS DE LAS ENTREVISTAS

Para el tratamiento de esta categoría de análisis se establecieron algunos aspectos que luego fueron planteados a modo de interrogantes para los entrevistados. A continuación se presentan los tres aspectos mencionados y los hallazgos para cada uno de ellos.

➤ Descripción del contexto social de los años '90

- Se observa un gran consenso entre los entrevistados sobre la caracterización de aquella época. Este consenso se revela en que el 100% de los sujetos (cinco personas en total) identificaron la crisis significativa de la imposición de un modelo neoliberal y el deterioro consecuente en términos sociales.
- El 80% hace mención a las transformaciones político-económicas de reforma y ajuste del Estado con su corolario de privatizaciones, descentralización y desempleo.

- El 40% de los entrevistados hizo mención a la hegemonía de un discurso neoliberal que se imponía por completo, sin que aparecieran otros discursos que lo confrontaran.
- En términos de impacto social, un 60% de los entrevistados se refiere a las consecuencias que la crisis y el estallido social generaron en la población. De ello se desprenden problemáticas como la inseguridad ciudadana, el aumento de demandas hacia las instituciones, el incremento en los bolsones de pobreza y miseria, así como el deterioro en términos relacionales y la pérdida del sentido de pertenencia.
- Por otro lado, un 40% hace mención al modo en que, mientras el país se derrumbaba y los índices de pobreza crecían, por el otro lado las clases medias se acomodaban con las facilidades que la paridad cambiaria les brindaba por aquellos años.
- Con respecto a las condiciones de ejercicio profesional durante aquella época, el 60% de los entrevistados menciona la manera en que las instituciones respondían frente a la gran demanda social. La “contención”, el “control” y la “gestión social” de los recursos escasos se combinaban en el desempeño profesional del TS hacia el interior de las instituciones.
- En términos educativos, el 20% señala la traspolación de términos como “calidad de mercado”, “eficiencia” y “productividad”, propios de la lógica de mercado, hacia los servicios educativos, y como una ideología que se filtró en algunas capas del profesorado de la universidad.

➤ **Transformaciones en educación universitaria**

- Se observa en los entrevistados (ocho personas en total) un reconocimiento homogéneo de la influencia de la lógica neoliberal en el ámbito educativo, modelo al que, según testimonios, varios docentes adhirieron. En ese marco, el 12% de los entrevistados señala que los lemas en educación eran propiciar mayor eficacia y cientificidad. Sin embargo, otro 12% menciona que junto a ello convivía la descalificación de ciertas bibliografías críticas (por ej. Paulo Freire, Vicente de Paula Faleiros) bajo el argumento de ser lecturas desactualizadas.

- El 37% de la población entrevistada menciona explícitamente como una de las principales transformaciones la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (LES).
- A partir de esta nueva normativa, se instauran modificaciones, algunas de ellas son mencionadas por los entrevistados como las más relevantes. El 50% expresa la exigencia de posgrados o maestrías que se le comienzan a demandar a los profesores universitarios. Dentro de ese 50 %, algunos lo visualizan (un 20 %) como posibilidad de renovación frente a una universidad ya vieja y obsoleta. Aquí varios recuerdan la maestría que por aquellos años se dictaba en la provincia de San Juan, organizada por una universidad chilena, y a la cual asistieron Trabajadores Sociales de la facultad; así como las becas del FOMECA a las que pudieron acceder algunos docentes para continuar con los estudios de posgrados. Otros (30%), sin desconocer la posibilidad de actualización que esta exigencia permitió, ponen gran énfasis en los costos de las posgraduaciones, que en relación a sus ingresos como docentes, eran bastante elevados como para solventarlos.
- Por otro lado, y en relación a la LES, un 37% de los entrevistados menciona el tema del arancelamiento (a veces encubierto) en algunas universidades, promovido, en parte, por los postulados de la ley que abren camino a la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento.
- Un 25% de los encuestados recuerda cómo en aquellos años se promovía la reducción de las carreras a cuatro años, y de bajo nivel. Mencionan concretamente en TS los debates que se dieron en el Consejo Directivo de la facultad para que esto no se llevara a cabo y se mantuviera el carácter de carrera de grado con duración de cinco años.
- Se menciona la aparición de la CONEAU, el Sistema de incentivos y el FOMECA como aspectos positivos y modernizadores que emanaron en aquellos tiempos.
- Por último, en lo que refiere a la carrera de TS, alguien recuerda que a mediados de aquella década se comienzan a recibir los primeros licenciados formados por el Plan '89.

➤ **Influencia de estos aspectos en la formación en Trabajo Social**

- Si bien todos los entrevistados manifiestan reconocer la hegemonía de una lógica neoliberal, con su discurso de la productividad, que pretendió instalarse como un modelo a imitar, el 100% de los sujetos (cinco personas en total) afirma que tanto aquello como la normativa emanada (LES) no logró calar en la FCPyS política ni ideológicamente, a pesar de sus intentos, ya que había, por lo general, *“una fuerte conciencia respecto a la lógica neoliberal”*.

Si bien todos acuerdan en la no influencia de la lógica neoliberal en la formación en TS, cada uno agrega algo al respecto:

- ✓ Se señala que a la hora de reformular los planes de estudios la Ley de Educación Superior instaló sólo lineamientos formales, no ideológicos.
- ✓ Con respecto al tema de la productividad, se considera que pudo haberse filtrado en otras carreras, como Ciencias Políticas, pero no en TS.
- ✓ Se manifiesta que las condiciones del contexto caracterizadas por el desconcierto, propulsaron la idea de *“formar con inquietudes”* a los estudiantes.
- ✓ Esas mismas condiciones del entorno influyeron en la reestructuración teórica. Es decir, los problemas sociales obligaron a generar adecuaciones de la profesión al medio social y a la búsqueda de nuevos marcos conceptuales que permitieran comprender e interpretar el contexto.
- ✓ Por último, se señala que las transformaciones educativas incidieron en la búsqueda de mayor científicidad del TS, la cual se encontraba en desmedro respecto a las demás carreras de la facultad.

ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA

A partir del relato de los entrevistados en torno a cómo caracterizan el contexto social de los años '90, se puede decir que el mismo es recordado por todos como un período de gran crisis y profundas transformaciones en las diversas esferas de la vida social.

Se reconoce la imposición hegemónica de un modelo neoliberal cuyas manifestaciones fueron cobrando luz en diversos ámbitos. Un alto porcentaje de los entrevistados hace referencia a las transformaciones político-económicas de ajuste y reforma del Estado. Receta de organismos de crédito internacionales que se constituyeron en actores políticos y fueron operando, parafraseando a Estela Grassi, como usinas ideológicas. Estas medidas detonaron en una oleada de privatizaciones y consecuente incremento en los índices de desempleo y precarización laboral. Sin embargo estas transformaciones no sólo impactaron en la noción de trabajo como factor de producción, sino también en la idea de trabajo como “hecho social”, como configurador de capitales simbólicos, de identidades subjetivas y colectivas, y como principal mecanismo de integración y protección social. Las expresiones de este estallido social la mencionan los entrevistados al referirse al incremento de problemáticas de seguridad ciudadana, el aumento de demandas hacia las instituciones, el incremento en los bolsones de pobreza y miseria, así como el deterioro en términos relacionales y la pérdida del sentido de pertenencia.

No obstante, “*mientras el país se liquidaba y se empobrecía, y las fábricas cerraban*”, las condiciones de paridad cambiaria favorecían el acomodamiento de una clase media ajena al deterioro que a su alrededor se comenzaba a vislumbrar.

Los entrevistados trabajadores sociales recuerdan de aquellos años la fuerte demanda social hacia las instituciones y el tipo de intervenciones que se realizaban; intervenciones estatales fragmentadas y focalizadas. En ese contexto, la “contención”, el “control” y la “gestión social” de los recursos escasos se combinaban en el desempeño profesional y cotidiano del trabajador social hacia el interior de las instituciones.

En materia educativa algunos entrevistados señalan la traspolación de la terminología propia de la lógica mercantil empresarial a la esfera educativa. En este sentido, tal como fue planteado en el marco teórico, el *mejoramiento de la calidad*

educativa estaba vinculado a la instalación de ideas- fuerza tales como la *eficacia*, la *eficiencia*, el *rendimiento* y la *productividad*.

Si bien, algunos expresan que estas demandas en la continuidad de los estudios favoreció la actualización por parte de los profesores universitarios, muchos otros señalan que el costo de los estudios de posgrado, en relación a sus ingresos, era bastante elevado para poder solventarlo. Es decir, las condiciones reales objetivas no acompañaban ni promovían las posibilidades de actualización de los docentes.

Asimismo, algunos señalan que esta ley abre las puertas a la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento por parte de las universidades; arancelamiento a veces encubierto bajo la figura de *Cooperadoras*:

Art. 59 inc. c: “Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad. (...)”. [LES]

Con ello, el *derecho* a la educación superior va perdiendo aquel principio de gratuidad establecido en la Constitución Nacional para ir adquiriendo paulatinamente un carácter de *servicio*.

Art. 75 inc. 19: “(...) Sancionar leyes de organización y de base de la educación que (...) garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales”. [CN]

Más allá de los cuestionamientos y resistencias que pudieran haber surgido frente a estas reformas, algunos recuerdan la aparición de la CONEAU, el Sistema de Incentivos y el FOMECE, como propuestas modernizadoras ante una universidad que se encontraba obsoleta y sin planes a futuro.

Ahora bien, ¿Qué sucedía por aquellos años en nuestra facultad? ¿Cuál fue el nivel de influencia del neoliberalismo en la formación profesional?

A pesar de que todos coinciden en la hegemonía de un discurso y praxis neoliberal que fue calando en los diversos ámbitos sociales, el total de los entrevistados expresa que, al menos, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, tanto la lógica neoliberal como su normativa emanada, no lograron filtrarse política ni ideológicamente en el común de los actores dado a que, por lo general, había *“una fuerte conciencia respecto a la lógica neoliberal”*.

Las universidades consideradas tradicionales, como el caso de las nacionales, fueron menos permeables a los incentivos externos para un cambio en su diseño dada su complejidad institucional. Es decir, tal como lo plantea Ariel Toscano, no se podría hablar de un giro drástico de las universidades hacia un modelo privado-mercantil (TOSCANO, A., 2005).

Por lo tanto, más allá de que el discurso hegemónico de los noventa estuvo impregnado por la lógica neoliberal y mercantil, en los hechos no podemos generalizar ni hablar de una recepción homogénea por parte de las diversas unidades académicas, sino ahondar en la singularidad de sus variadas expresiones.

Particularmente en nuestra profesión la transformación del contexto influyó en la necesidad de reestructuración teórica y búsqueda de mayor científicidad, que favorecieran la comprensión de las nuevas problemáticas que comenzaban a emerger, generando así mayores adecuaciones de la profesión al medio social, una profesión que crecía académicamente y comenzaba a recibir a sus primeros licenciados en un marco de desconcierto y turbulencia social.

2.2. CONDICIONES POLÍTICO- INSTITUCIONALES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES. UNCuyo.

Objetivo específico 2:

- ✓ Analizar las condiciones políticas institucionales en las cuales se engarza el proyecto de formación profesional.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS N° 2:

CONDICIONES POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

Para el análisis de dicha categoría se realizaron las siguientes preguntas:

- 4) ¿Cómo caracterizaría (brevemente) la realidad institucional de la FCPyS de aquella época? (en términos financieros y de recursos materiales, así como en la relación de sus actores)
- 5) En ese contexto se realiza la reforma de plan de nuestra carrera ¿Recuerda cuáles fueron las principales motivaciones?

A continuación se desglosan cada una de las preguntas, parte de los testimonios, los hallazgos, y un breve análisis de la categoría.

- 4) ¿Cómo caracterizaría (brevemente) la realidad institucional de la FCPyS de aquella época? (en términos financieros y de recursos materiales, así como en la relación de sus actores)

“... el pago del FOMECE era una posibilidad de cambiar el plan de estudio. Era la única posibilidad presupuestaria (...). Era la única posibilidad de invitar a una asesora. (...) el decano que estaba en ese momento que era Carlos Finochio, que estuvo dispuesto. Es decir, había condiciones favorables para que se hiciera el cambio de plan de estudio, más disponiendo del FOMECE. Entonces que eso iba a permitir un crecimiento en la carrera e iba a permitir un mejoramiento también en la calidad educativa”.

“No tengo la más pálida idea; porque yo en ese momento era jefe de trabajos prácticos entonces

había como mucha cosa puesta en esta cosa vertical. El titular era todo, hacía, el titular decía, el titular era el que se vinculaba. (...) Mucho aumento del plantel docente en trabajo social finalmente... (...) Muchos profesores para trabajo, ahí entramos la mayoría. (...) Y me parece que había mucho resabio del gobierno autoritario. Me parece que el gobierno funcionaba con el consejo, con todas las cosas con que funciona ahora, pero... y por lo menos nosotros (...) nos movíamos así por ese temor corporativamente, en corporación. (...) El discurso era una cosa y la acción era otra. Acordate que estaba Finocchio...”.

“... en esa época, no había plata, habían muy pocas exclusivas y había muy poco..., se ensayó un sistema de puntos en el cual te deban unos puntos más y se contrataba por un breve tiempo a un JTP, se le terminaba el contrato a fin de año; recién lo recontractaban en marzo, abril o mayo, etc. Y es porque no había cargos. (...) teníamos que atender 300 alumnos entre tres personas (...) había muy poca plata, había muy pocas dedicaciones, la mayor parte estaba, yo te diría, con simple, unos pocos con semi y unos muy, muy pocos con exclusivas. En ese momento nos daban exclusivas a los que teníamos dos, a los que dábamos dos asignaturas. Con una asignatura no te daban una exclusiva”.

“Así como ahora, crítica. Y en aquella época, quizás un poco más acentuada. Poca dotación en las cátedras de docentes, se ha mantenido también hasta hace unos pocos años, el no cubrir las cátedras por concurso, muchos profesores con muchos años en interinato, y el ingreso, (...) casi un ingreso masivo. (...) había precariedad en las cátedras, poca dotación, poca efectividad en los cargos, o sea inestabilidad laboral también (...) me empezaron a nombrar JTP por FRAC que me la nombraban desde abril hasta agosto o hasta julio y después me la designaban nuevamente desde agosto a diciembre. (...) había un grado de incertidumbre y de inestabilidad laboral también en la facultad. Porque entró la onda, esto, de nombrar por FRAC. Te la designaban por medio año. Acá en la facultad siempre les ha costado entender que esta cátedra es una cátedra anual, entonces se olvidaban en el momento de designar a una JTP por FRAC, en vez de nombrármela desde mayo hasta diciembre, por lo menos”.

“Esta es una facultad que siempre estuvo un poco dejada de lado presupuestariamente, y en ese momento se le empezó a recortar más todavía el presupuesto con este argumento de que acá los estudiantes nos salían muy caros porque no les exigíamos lo suficiente. (...) Así que con esos criterios se le recortó más todavía el presupuesto. Y con la reforma de los planes de estudio (...) se había llamado a expertos (...) pagados con fondos creo que del BID (...). En general yo no les vi a esos expertos un perfil mercantilista ni libremercadista. Les vi más bien un perfil crítico. En ese sentido no te diría que influyó el contexto socio político”.

“Era un período sin grandes conflictos a nivel de los docentes, quizás porque había un sector

más o menos tradicional de la facultad que mantenía un control político de la misma. Había en cambio sí, bastante oposición del alumnado tanto al rectorado como a la dirección de la facultad, pero un buen colchón político (...) permitía controlar esto sin demasiado esfuerzo. (...) Poder atraer alguien hacia la universidad era difícil, un simple ganaba limosnas. (...) se necesitaba la renovación, había condiciones para discutirla pero no había condiciones institucionales para promover, una condición ni presupuestaria, ni de entusiasmo, ni fuerza transformadora cuando el país estaba sumido en una decadencia permanente”.

“Tuvimos mucho apoyo del decanato, el decano que estuvo en ese momento, era un gran apoyo, la lucha del mismo Círculo de TS, (...) y es donde surge la licenciatura especial para ser licenciado en TS. Año '92”.

“En ese momento el presupuesto de la facultad era muy bajo. (...) Aparece la propuesta del FOMECA y se vislumbra como una alternativa...”.

La misma pregunta fue realizada a los miembros del CAS, pero en relación a cómo ellos caracterizarían la realidad de la facultad por aquel entonces y cómo era la relación entre ambas instituciones.

"Habían diferencias ideológicas en ese momento con la dirección de la facultad y quienes conducíamos el Círculo. Si bien se hicieron muchos intentos de trabajar en conjunto fue prácticamente imposible. (...) Por eso también se daba tanta dificultad de que hubiera alguna articulación entre las instituciones [CAS y FCPyS]. Porque estaba esta diferencia netamente ideológica entre gente que dirigía el Círculo y las ideas que académicamente se manejaban desde la facultad, y que en ese momento eran hegemónicas (...) No había relaciones de fuerza, lo único que había era crítica, crítica y distancia...”.

5) En ese contexto se realiza la reforma de plan de nuestra carrera ¿Recuerda cuáles fueron las principales motivaciones?

“... anteriormente se hacían jornadas académicas. (...) por supuesto uno de los temas, era el plan de estudio, generalmente. (...) a partir de esos años empieza la necesidad de ver cuáles eran los distintos problemas que había respecto de las materias, de la necesidad de revisar algunas materias, especialmente, se veía a veces la ausencia de trabajadores sociales o la falta de conexión entre las materias centrales, las materias generales y TS”.

“No es que surge una necesidad de una reforma, sino que viene el dinero y es como una imposición. (...) más que como una necesidad, era una necesidad desde que se destina el dinero para eso pero con la idea bien clara de meter y profundizar un modelo. (...) tampoco se reconoció demasiado la necesidad de cambio. Por esto, por cómo se había generado, como se había gestado la reforma curricular. Entonces es como que el impulso vino de afuera no salió desde las entrañas; no salió desde la carrera la necesidad de analizar, reflexionar, discutir, poner en tela de juicio si este plan era el mejor, teníamos posibilidades de uno mejor. No salió desde las entrañas, vino desde afuera. Vino por un financiamiento que habilitaba una reforma. Por una intencionalidad desde las autoridades de la facultad.”

“Y las primeras motivaciones se dieron porque aún con todos los cambios académicos que se hacían en los planes de estudio no había una cosa integral (...). Había como cuestiones desarticuladas. (...) de hecho aparece ahí el tema de la CS como EL tema. Cuando la cuestión social nos estaba pasando por todos lados. Recién aparece en los planes de estudio. Y ese fue el tema central de la época”

“... estábamos totalmente desactualizados de todo lo que era el análisis de la realidad social a partir del gobierno de Menem y todas las privatizaciones, sobre todo en el segundo gobierno de Menem, todas las consecuencias de la nueva pobreza. (...) veíamos que estábamos totalmente desfasados entre lo que nosotros enseñábamos y la realidad. (...) no estábamos preparando un profesional que supiera realmente realizar una adecuada lectura crítica ni comprensión de esa realidad (...)”

“... la discusión pasaba por la actualización de los contenidos que se los veía como muy quedados en el tiempo, (...) por elevar la calidad tanto de los estudiantes como de los docentes. (...) no vi discusiones en cuanto a la acción social concreta e inmediata del trabajador social. Como que por ahí no pasaba demasiado la motivación, sino que pasaba por la formación académica y la competencia internacional: el posgrado, el doctorado, ese tipo de cosas”

“... en realidad esto no surgió autónomamente desde las carreras. Esto surgió de que existía el FOMECE, existía ese plan, y se podía aprovechar esa opción. Entonces, bueno, todas las carreras quisieron hacerlo. No conozco los detalles, pero mi impresión, dado que todas las carreras lo hicieron, es que en realidad no era una iniciativa de las carreras. (...) acá en la facultad no hubo resistencias grandes al FOMECE. De modo que me parece que fue esa la iniciativa”

“... desde la conducción de la facultad y de las carreras surge la iniciativa de modificación de los planes de estudio. En ese momento el presupuesto de la facultad era muy bajo. (...) Aparece

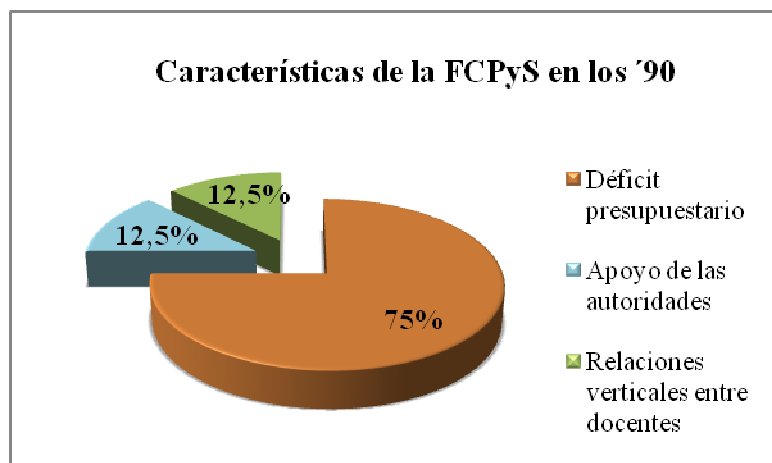
la propuesta del FOMECE y se vislumbra como una alternativa para afrontar los costos de actualización bibliográfica, compra de insumos, entre otros”.

HALLAZGOS DE LAS ENTREVISTAS

Para el tratamiento de esta categoría de análisis se establecieron algunos aspectos que luego fueron planteados a modo de interrogantes para los entrevistados. A continuación se presentan los aspectos mencionados y los hallazgos para cada uno de ellos.

➤ Descripción de las características del contexto institucional de la FCPyS de los años '90

- Al interrogar a los docentes (ocho sujetos en total) respecto a las características del contexto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales durante la década de los '90, la mayor parte de ellos, el 75% menciona como principal característica los problemas presupuestarios que existían y las diversas maneras en que se manifestaba. El 12,5% a lo primero que hace mención es a las relaciones de verticalidad entre los docentes, hacia el interior de cada cátedra y con los órganos directivos, lo cual conducía a que muchos, por temor, se movieran “corporativamente”. A diferencia del anterior, el 12,5% restante lo primero que recuerda como característica de la época, y en relación a la reforma de los planes, es el apoyo de las autoridades de la facultad en este tipo de iniciativas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Por lo tanto, se observa que la visión respecto a las autoridades, al menos por parte de nuestros entrevistados, estaba bastante dividida.

- Del 75% que menciona como principal rasgo de aquellos años el déficit presupuestario de la facultad, se expresan como principales manifestaciones de esta problemática, los siguientes ítems:
 - ✓ Condiciones de inestabilidad del plantel docente: poca dotación de profesores en las aulas; contratos temporarios (por medio año); alto porcentaje de dedicaciones simples, otros con semi y muy pocos con exclusivas; pocos docentes con cargos efectivos. Lo anterior se sintetiza en la siguiente expresión de uno de los entrevistados: *“había precariedad en las cátedras, poca dotación, poca efectividad en los cargos, o sea inestabilidad laboral”*.
 - ✓ Bajos salarios y precariedad laboral.
 - ✓ Superpoblación en las aulas, en relación a la poca cantidad de docentes mencionada anteriormente.

- Si bien a nivel general existían estas condiciones laborales que acabamos de ver, un entrevistado recuerda que en aquella época, en la carrera de TS particularmente, se dio, después de mucho tiempo, un aumento de plantel docente, principalmente de docentes jóvenes.

- Un 25% de los entrevistados al ser interrogado, menciona también las características de las relaciones entre los diferentes actores de la facultad por

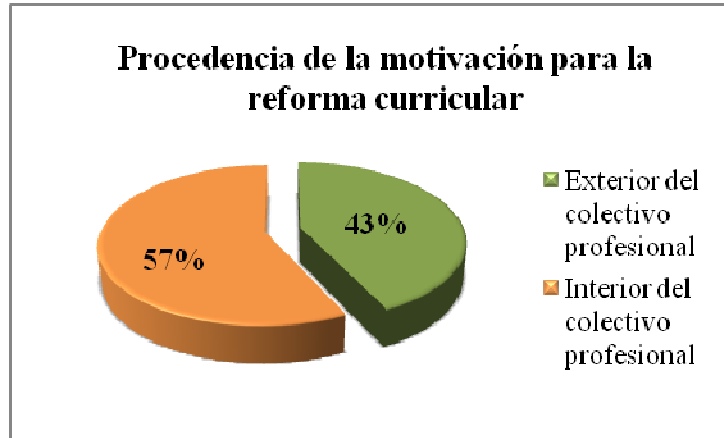
aquellos tiempos. Expresan como rasgo distintivo de la época la existencia de un sector tradicional que mantenía el control político de la misma. Así mismo, va a recordar la fuerte oposición del alumnado tanto al decano de aquel entonces como al rector.

➤ **Características de la relación entre el CAS y FCPyS**

- Desde el CAS lo que se recuerda es la distancia que se mantenía con la facultad, lo difícil que era tratar de trabajar en conjunto. Los entrevistados (dos sujetos en total) se refieren a las diferencias ideológicas como principal rasgo característico que marcó distanciamiento entre algunos miembros del Círculo, autoridades de la facultad y miembros de la carrera. Recuerdan que si bien se realizaron intentos por trabajar juntos en las temáticas referidas a la formación de TS, “*fue prácticamente imposible*”.

➤ **Principales motivaciones que dieron origen a la reforma del plan de estudio**

- Respecto a las principales motivaciones para llevar adelante la reforma del plan de estudio en el año 1999, del total de los docentes (siete sujetos), un 57% recuerda haberse instalado desde el interior del colectivo profesional la necesidad de cambios y reformas en los contenidos. El 43% restante posee una percepción de externalidad de los cambios, de una reforma que se originó por otros factores y no por un proceso interno desde el colectivo de actores de la carrera.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

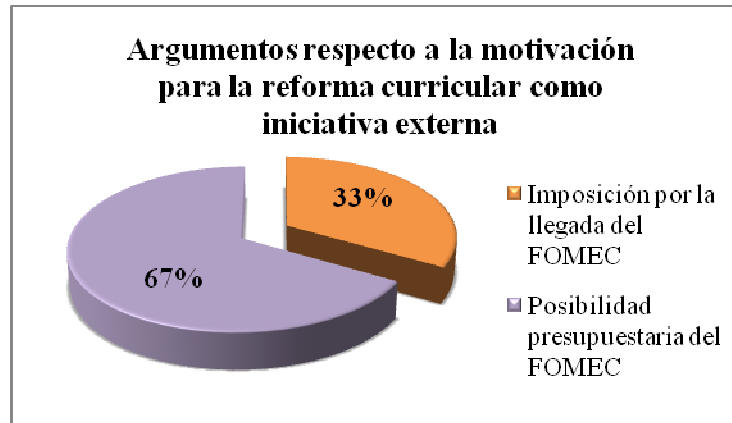
- Del 57% que afirma recordar el proceso de reforma del plan como iniciativa que se originó desde el interior de la carrera, el 100% argumenta que esto se dio así, principalmente, por una necesidad de actualizar los contenidos de las materias a los cambios del contexto social de aquella época. También se hace mención a la necesidad de integración de contenidos que aparecían desarticulados en la formación, así como a la necesidad de elevar la calidad de la formación tanto de grado como de posgrado.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

- Del 43% que afirma que la reforma fue motivada por factores externos, el 100% menciona la incidencia de contar con los fondos del FOMECE. Para el 33% de los entrevistados la reforma se impuso por la llegada de dinero que había que utilizar. Para el 67% restante la llegada de los fondos del FOMECE fueron la posibilidad, o *“única posibilidad presupuestaria”* para llevar adelante una

reforma de plan de estudio, compra de material, contrato de consultor, entre otros gastos.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

- Además del consenso generalizado respecto al FOMECE, un 66% de quienes afirman el carácter de externalidad de la iniciativa, menciona que la misma se originó más por la voluntad de las autoridades de la facultad que por un movimiento interno de la carrera que planteara la necesidad de analizar, reflexionar y discutir respecto a la formación profesional.

ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA

Como diría Susana Cazzaniga, la pregunta sobre la formación profesional implica a su vez el cuestionamiento sobre la disciplina, el análisis del contexto social y sus procesos, así como las condiciones académicas de la institución educativa.

Realizamos con anterioridad una aproximación al escenario social de los '90, nos detendremos ahora en conocer y analizar las condiciones políticas institucionales en las cuales se llevó a cabo el proceso de reforma del plan de estudio.

En primer lugar, observamos que la realidad universitaria no es ajena al constante dinamismo social, y que en ella se expresan varias de las problemáticas que afectan su contexto. Hacia finales de la década pasada, la precariedad y los problemas presupuestarios atravesaron la institución educativa y la condición de trabajadores de los docentes universitarios, los cuales no estuvieron exentos de las transformaciones que en el mercado laboral se empezaron a profundizar.

Un alto porcentaje de entrevistados hace referencia a este aspecto, lo cual concuerda con los registros de aquella época. Del total de docentes de la facultad, sólo el 31% poseía efectividad en sus cargos, gran parte del resto se encontraba con contratos temporarios. Por tal motivo, la estabilidad laboral era un anhelo difícil de conquistar. A ello se le suma el tipo de dedicaciones: sólo el 11% poseía dedicaciones exclusivas, un 54% semiexclusivas, y el resto (35%) con otro tipo de modalidad, en el mejor de los casos, dedicación simple. Bajo estas condiciones laborales objetivas, resultaba muy difícil emprender un proceso de actualización y desarrollo por parte del cuerpo docente. Más bien, el fuerte proceso de deterioro constante y desvalorización de su profesión eran moneda corriente. Dicha situación se tornaba problemática hacia el interior de las aulas, donde la cantidad de estudiantes en relación a los pocos docentes a cargo de las cátedras, impedían garantizar condiciones genuinas de "calidad" educativa. Asimismo, tal como lo señala uno de los entrevistados, en ese contexto, resultaba complicado poder atraer docentes hacia la universidad cuando las condiciones salariales eran tan precarias. Por lo tanto, la situación institucional era doblemente compleja: por un lado, la necesidad de una mayor cantidad de profesores frente al incremento de la matrícula; y por otro, la precariedad e inestabilidad de condiciones en las que se encontraban los docentes.

Para analizar las características de las relaciones entre los actores sociales de la institución universitaria y hacedores del Trabajo Social, introduciremos el concepto *campo* de Bourdieu, definido como:

“espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (GUTIÉRREZ, A., 1994: 21).

Desde esta visión, entenderemos el *campo* como un conjunto de posiciones sociales y de relaciones entre dichas posiciones históricamente definidas, que se estructuran en base a un estado de relaciones de fuerza entre los sujetos e instituciones que lo componen. A partir del mismo, comprenderemos la esfera universitaria y profesional, como un campo académico y político, caracterizado por la lucha y contestación entre diferentes grupos poseedores de diversos capitales y cuotas de poder, involucrados en la construcción de discursos, significados y subjetividades, en torno a la producción y distribución social del conocimiento y praxis disciplinar³⁵.

La magnitud de tales cuotas de poder dependerá del lugar que se ocupe en el entramado de relaciones objetivas instituidas en dicho campo.

De acuerdo a ello, en primer lugar, se menciona, por parte de algunos entrevistados, el tipo de relaciones piramidales y jerárquicas hacia el interior de las cátedras y el poder en la toma de decisiones de quienes asumían la titularidad de las mismas. En este sentido,

“la libertad de cátedra -reivindicación de la reforma del 18- que es importante defender, ha supuesto en muchos casos, su transformación en feudos que forman para sí mismos” (CAZZANIGA, S., 2007: 20).

Tal situación forma parte de la estructura de las cátedras en las universidades tradicionales, que aún hoy perdura, y que condiciona (en mayor o menor medida) las relaciones subjetivas hacia el interior de las mismas, así como las posibilidades de desarrollo de sus miembros e intercomunicación con otras cátedras. En tal sentido, la

³⁵ Dicha concepción la emplearemos no sólo para el análisis de esta categoría, sino para el resto de las que le siguen.

organización de los docentes hacia el interior de los equipos en: *Titulares, Adjuntos, Jefes de Trabajos Prácticos, Adscriptos*, establece un orden jerárquico, marcando la posición que cada uno ocupará, donde la legitimidad de sus prácticas y discursos no serán las mismas, así como tampoco las posibilidades de acceso y acumulación de capitales sociales y culturales. Esta jerarquía no sólo se da hacia el interior de las cátedras, sino también entre ellas. Más adelante retomaremos esta idea para analizar el caso concreto de Trabajo Social.

En este campo también se libra la lucha por la instauración de un proyecto político y académico hegemónicos, por lo que las relaciones entre los diversos actores, estarán marcadas por los intereses que allí se pongan en juego.

En nuestro caso particular, hacia el interior de la facultad, las relaciones y apreciaciones respecto a la autoridad del decano de aquel momento, son disímiles. Por un lado, quienes recuerdan el apoyo de esta figura, desde su función, para lo que fue, concretamente, la reforma de los planes de estudios de las carreras. Por otro lado, quienes expresan recordar el predominio de un sector político hegemónico en la facultad, en el que también se encontraba la autoridad del decano. Algunos recuerdan el fuerte poder que ejercía esta figura, frente a lo cual se hacía difícil la emergencia de otros sectores alternativos. Si bien se reconoce cierto control por parte de este sector, se mencionan las tensiones subterráneas que generaba hacia el interior del claustro docente, así como la oposición por gran parte del estudiantado.

Hacia el exterior de la facultad, la relación con otra de las instituciones vinculadas con el campo profesional, específicamente del Trabajo Social, como es el Círculo de Asistentes Sociales (CAS), no era muy favorable. Por aquellos años la relación entre el CAS y las autoridades de la facultad, y algunos miembros de la carrera, estaba marcada por las distancias ideológicas que dificultaban cualquier intento de trabajo conjunto, al menos así lo recuerdan algunos miembros del Círculo.

En definitiva, las condiciones de la facultad en términos de presupuesto eran deficitarias, tanto para mantener la estructura existente, como para aspirar a reformas futuras. Este panorama no era muy alentador como para programar emprendimientos de reforma curricular o compra de nuevos insumos (bibliografía, equipamiento, etc.).

En lo referente a las relaciones sociales entre los actores, a pesar de que hacia el interior del campo académico se desplegaron silenciosas correlaciones de fuerza, éstas

no lograron confrontar con el sector más tradicional y hegemónico de la facultad. Y al mismo tiempo, desde la carrera, la relación con el Círculo estaba caracterizada, en ese momento, por el distanciamiento y las diferencias ideológicas que obturaban el diálogo y otras instancias de participación.

En el marco de este escenario institucional se realizan las reformas de los planes de estudio de tres de las cuatro carreras de la facultad, entre ellas Trabajo Social.

Recordamos lo que Roberto Follari plantea respecto a los planes de estudio, cuando establece que:

“No se trata sólo de poner buenas previsiones en el papel, sino de considerar las reales condiciones en que pueden llevarse a cabo. Un buen plan de estudios es algo más que una planificación detallada: será también aquel que se adecúe a las posibilidades, que entusiasme a los alumnos, que interese a los futuros empleadores, que comprometa realmente a los docentes tanto en su conformación como en su aplicación concreta”
(FOLLARI, R.; 1995).

Siguiendo esta línea de pensamiento es que indagamos en las principales motivaciones que dieron origen a la reforma del plan de estudio de nuestra carrera.

Resulta llamativo ver en los entrevistados dos posturas claramente diferenciadas respecto al modo en que significan la procedencia de la motivación que originó este proceso. Por un lado quienes plantean que la reforma fue iniciada desde el *interior* del colectivo profesional, principalmente de docentes. Y por otro lado, quienes consideran que la necesidad de un cambio se planteó desde el *exterior*, por factores externos o decisión de otros sujetos. Quienes se inclinan por la primera tendencia, arguyen principalmente con la necesidad de actualización de los contenidos de la formación. Necesidad que percibían los docentes tras las grandes transformaciones que a nivel social iban aconteciendo. Quienes por el contrario recuerdan una percepción de externalidad en el origen de los cambios, adjudican los mismos a la decisión concreta del decano de la facultad y directores de las carreras, a emprender este proceso de reforma debido a que se contaba con una partida presupuestaria que llegaría de la mano del FOMECE. Si bien algunos lo recuerdan como “posibilidad estratégica”, otros lo mencionan como “imposición”. Pero en ambos casos coinciden en que el impulso

provino desde afuera, y no desde el interior de la carrera, como un hecho consciente a partir del cual se planteara la necesidad de análisis, reflexión y discusión sobre la formación profesional.

Podríamos pensar que dadas las características del contexto social e institucional que mencionamos anteriormente, los fondos del FOMECE significaron en ese momento una salida estratégica, en términos presupuestarios, para la obtención de financiamiento que favoreciera un proceso de modernización en la facultad en general, y de los planes de estudios de las carreras en particular. No obstante, si bien se afirma por parte de la mayoría de los entrevistados la necesidad de mantener coherencia y diálogo entre la formación académica y la realidad concreta, mediante la constante actualización de los contenidos, se observa que no todos sintieron propio el proyecto de reforma. Tampoco se considera que estos cambios se hayan originado como fruto de la maduración de un proceso de análisis y reflexión colectiva, a pesar de la necesidad de llevarlos a cabo y de las voluntades y esfuerzos de quienes lo condujeron.

2.3. PROCESO DE DISCUSIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES INVOLUCRADOS

Objetivo específico:

- ✓ Reconstruir el proceso de discusión y formulación del diseño del Plan de Estudio '99 a partir del análisis de documentos existentes y testimonios de actores que hayan participado en su elaboración.

Para este objetivo se plantean dos categorías de análisis que trabajaremos de modo particular. Ellas son:

- ⇒ **PROCESO DE DISCUSIÓN DEL DISEÑO DEL PLAN DE ESTUDIO.**
- ⇒ **PROCESO DE PARTICIPACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES INVOLUCRADOS.**

CATEGORÍA DE ANÁLISIS N° 3:

PROCESO DE DISCUSIÓN DEL DISEÑO DEL PLAN DE ESTUDIO

Para el análisis de dicha categoría se realizaron las siguientes preguntas:

- 6) ¿Cuáles fueron los principales debates en torno a la formación en Trabajo Social?
- 7) ¿Cuáles fueron los principales cuestionamientos al plan de estudio anterior?
- 8) ¿Qué concepción de Trabajo Social prevalecía en la época?
- 9) ¿A qué perfil de trabajador social se apuntaba?

A continuación se desglosan cada una de las preguntas, parte de los testimonios, los hallazgos, y un breve análisis de la categoría.

- 6) ¿Cuáles fueron los principales debates en torno a la formación en TS?

“...tratamos de adecuar los contenidos buscando como eje la Cuestión Social, pero en algunas cosas mantuvimos los contenidos mínimos que ya habían sido aprobados en el plan de estudio anterior”.

“... el fuerte énfasis de las troncales. (...) El énfasis que adquirirían las troncales como si fueran, como si sólo por allí circulara lo fundamental de la carrera. Entonces, por otra parte, allí había un punto de continuidad, o sea, a quienes estaban les costaba mucho identificar los nudos que tenía el plan de estudio. Porque era propio, porque ese plan de estudio se había elaborado con mucho esfuerzo en el '89. (...) había que abrir el tema porque la cosa no empezaba, no podía empezar, ni mucho menos terminar, en caso, grupo, comunidad y familia, en los métodos de abordaje. (...) había un desconocimiento de qué es lo que acontecía en los ámbitos específicos en donde se desarrollaban los trabajadores sociales”.

“La relación teoría práctica como siempre, la cuestión social, el proceso de investigación, que dónde poníamos la investigación, qué suponía la investigación en la formación. (...). Y obviamente las diferencias entre la formación académica y el ejercicio profesional. Un abismo...largo”.

“Por esa época, no sé si TS lo sigue haciendo, estaba buscando su identidad. (...) Cuando esto ya debería, tratarse otras cosas. Yo creo que sí, que este plan le dio mucha fuerza a las materias metodológicas y a las estrictamente de TS y materias como las mías quedaron de nuevo como complementarias, algo así como un barniz para saber que está pasando por el lado de la filosofía. Cuando en realidad (...) la teoría es importantísima para un trabajador social (...) Creo que se buscaba justamente la especialización, la especificidad, un mejor manejo técnico, digamos, de las problemáticas, etc. (...) lo que estaba apareciendo muy claro era el tema de la Cuestión Social. Tanto que Margarita Rozas lo propuso como eje que atravesara prácticamente todas las asignaturas”.

“Se planteó (...) cambios de los contenidos fundamentales, cambio del orden de la ubicación curricular de algunas materias, eliminación de algunas materias, el establecer las materias optativas y esta división del plan de estudio por núcleos temáticos”.

“... me acuerdo de, como siempre, la divisoria de agua entre las materias de formación general y las materias troncales.Cuál tenía la preeminencia. Pero no eran discusiones a propósito del contexto de los años '90, sino que es una tradición de la carrera”.

“... podría decirte que hubo, que siempre ha estado y estuvo entonces, que era el peso relativo de lo teórico y lo instrumental, que siempre se da como si fuera una oposición. (...) como hacemos para liar lo práctico con lo teórico (...) ese era un problema importante. Otro era, a ver... el peso relativo y las formas de control sobre las pasantías y las prácticas. Cómo trabajar para que fuesen lo mejor posible para el alumno y a su vez no fueran demoledoras para los docentes (...).

La mejora en investigación. Había una evidencia de que en investigación no se hacía casi nada, en producción de textos científicos. (...) el déficit en lo teórico y lo académico era una cosa importante. (...) había cierta conciencia de la carencia teórica pero también se ligaba a una cierta insistencia en que los, digamos, el valor profesional no se mide por la calidad teórica. Esta dualidad entre teoría y operación de algún modo también estaba en el debate. (...) Esta división no siempre aparecía como algo complementario”.

“... siempre el debate más importante han sido las prácticas en terreno de los alumnos. Los convenios con las instituciones para que nuestros alumnos pudieran hacer sus prácticas profesionales. (...) la gran discusión fue sobre las prácticas y la currícula, o sea, darle ese auge, conocimiento más académico, es la época donde empiezan a... hay producción escrita de trabajadores sociales de la República Argentina y latinoamericanos”.

7) *¿Cuáles fueron los principales cuestionamientos al plan de estudio anterior?*

“... no te puedo decir con claridad cuáles eran los cuestionamientos. Sí te puedo decir cuáles eran las ideas que traía Margarita y que entonces a partir de allí aparecían los cuestionamientos. Por ejemplo ella, una de las cosas que planteaba es que cómo podíamos cuestionar el neoliberalismo, si no conocíamos qué era el neoliberalismo. Entonces propuso que se hablara de neoliberalismo. (...) fue planteando la necesidad de miradas mucho más amplias, más heterogéneas (...). Y bueno, revisar las metodológicas (...). Pero todos los cuestionamientos surgieron desde lo que nos podía traer Margarita. No surgían desde acá, desde el interior de la facultad”.

“Era un plan academicista, (...). Academicista, tecnocrático, muy tecnocrático, y que fue un plan hecho para las circunstancias del momento '83/'89. De hecho nos convertimos en licenciados. (...) Se le quiso dar un rango a la carrera que le venía bien y lo necesitaba. Pero no fue más que eso. (...) Pero en ese momento me parece que era lo lógico había que posicionar la carrera después de tantos años de oscurantismo (...)”.

“... la falta de adecuación del plan '89 a la realidad. Estaba totalmente alejado del contexto y de la Cuestión Social que se planteaba”.

“Lo obsoleto que era el plan anterior”.

8) *¿Qué concepción de Trabajo Social prevalecía en la época?*

“No hay un debate real sobre esto. Más bien los debates siempre fueron respecto a los contenidos, respecto a la función social como más importante. Eso fue, digamos un poco lo que en este plan de estudio tuvo más fuerza, la idea de lo social. Por eso ella en la primera parte hace toda una explicación sobre la Cuestión Social como eje vertebrador de todo el proceso. Entonces como que le da mucha más importancia a lo social, a un protagonismo desde la perspectiva del análisis de lo social y deja de lado todo este tema del debate de ciencia y técnica. Porque en ese momento había una continuidad de debate pero no había una definición real o definida: “Concretamente, Trabajo Social es esto”.

“... lo que yo siento que aportó Margarita Rozas en ese sentido fue muy importante. Y que fue la introducción de conceptos como ciudadanía y la introducción del sujeto como sujeto de derechos. (...). Y el otro tema que aportó, muy tenuemente, fue el de proyecto ético- político. (...) los tres grandes temas que en ese momento empezaban a aparecer en el TS latinoamericano (...).Y va corriendo bastante el eje de la asistencia- asistencialismo, que por otro lado también se empezaban a dar algunos cuestionamientos (...). Pero es verdad, acá no había y no hubo una definición.

“No habían espacios de reflexión en la facultad conjunta. Podías encontrar profesores, docentes, que tenían una mirada distinta y trabajaban desde esa mirada distinta. (...) la mayoría de los docentes estaban más o menos en lo mismo, en seguir con esa mirada tecnocrática y no en replantearse las intervenciones profesionales. Sí había acciones individuales, pero no conjuntas”.

“... en el '99 lo que buscábamos era una concepción de cómo nos ubicábamos respecto a la cuestión social. Aparecía otra vez la externalidad. (...) A ver no estaba mal que nosotros nos definiéramos en función de la cuestión social (...). Pero esa definición de nosotros en relación a la cuestión social estaba más dada por entender qué (...) era la cuestión social y por donde pasaba. Más que por entender cómo nos definíamos nosotros en función de un proyecto político, ético-político (...) estábamos muy preocupados por saber cómo nos parábamos, o sea ya estábamos parados disciplinarmente, ahora bueno, a ver cómo nos paramos en función de los nuevos organizadores de la cuestión de lo social, del vínculo social (...). Pero era una lectura siempre desde lo externo”.

9) ¿A qué perfil de trabajador social se apuntaba?

“A un profesional muy capacitado metodológicamente. Con un fuerte instrumento metodológico

que en realidad lo sometía a esa metodología sin cuestionarse cuáles eran los fundamentos teóricos que estaban en el origen de esa metodología. Se tenía muy poco en cuenta que una metodología necesariamente parte desde fundamentos teóricos, filosóficos, e ideológicos”.

“... era un trabajador social que fuera capaz de leer la realidad social, de comprenderla, de entenderla, y capaz de actuar en ella, (...) que fuera capaz de pararse y leer la realidad, y leerla... pero por ejemplo no aparecía, no sé si en el discurso aparecía “leerla críticamente”. Si aparecía la palabra críticamente aparecía desde una visión de actitud crítica y no de crítica desde la praxis (...)”

“... se apuntaba a la profesionalización del TS. En esa búsqueda de identidad, para distinguirse del voluntariado o etc., había que acentuar el tema de la profesión”.

“Un trabajador social que sepa comprender totalmente la complejidad de esta realidad de la Cuestión Social a partir del neoliberalismo, que supiera comprender, interpretar, intervenir, investigar, todo en relación a ese gran tema que es la Cuestión Social”.

“... ahí insistió mucho Margarita Rozas en convertir en un intelectual pleno, en un profesional autónomo, diríamos donde este saber hacer tenía que equilibrarse también a una autonomía en el saber pensar”.

“El perfil del TS era tener la capacidad de trabajar con el individuo, con el grupo, con comunidades; es un ejecutor de políticas sociales; está capacitado para elaborar proyectos sociales y comunitarios; interventor y ejecutor de las políticas sociales. Es un profesional capacitado para trabajar en equipos interdisciplinarios y generamos producción académica a nivel de cualquier disciplina de las Ciencias Sociales”.

A la entrevista realizada con la Directora de carrera se le agrega la pregunta
¿Cómo es que se mantiene el mismo perfil profesional del plan '89 en la nueva propuesta curricular y tras los cambios que había habido en la disciplina?

“... lo del perfil lo habíamos discutido, pero no surgieron tampoco muchas variaciones respecto al perfil. Lo central en ese momento era discutir lo social. Entonces, cuando conversamos con Margarita Rozas y habíamos visto esto dijo bueno, en realidad este perfil era el aceptado en ese momento por las federaciones de escuelas, por la federación académica de trabajo social y las asociaciones profesionales que habían elaborado un perfil que se asemeja mucho a este perfil.

(...) Yo me acuerdo que lo fundamental, digamos, el aspecto social coincidía con un trabajo de FAUATS y que había sido aceptado por las distintas escuelas respecto a este perfil, era muy semejante, entonces se dejó eso [En referencia al perfil que figura en el Plan '89]".

HALLAZGOS DE LAS ENTREVISTAS

A continuación se presentan los aspectos establecidos para el análisis de esta categoría, y los hallazgos para cada uno de ellos.

➤ Debates en torno a la formación en TS

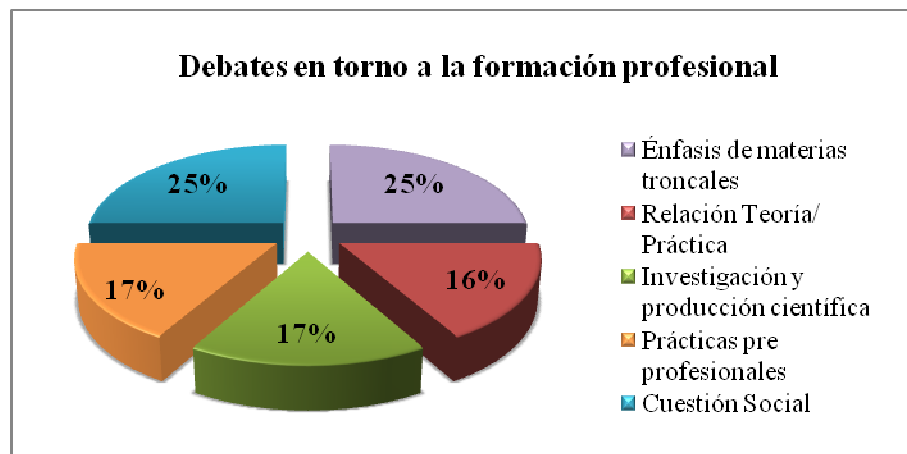
Del total de las respuestas de los entrevistados (ocho en total), surgen una serie de temáticas que, de acuerdo a los testimonios de los actores, formaron parte de las principales discusiones referidas a la formación en TS hacia fines de los '90.

Las temáticas más reiteradas por los actores son:

- *Fuerte énfasis de las materias troncales en desmedro del resto de las materias denominadas “de formación general” o “complementarias”.* Esto es lo que en algunas de las entrevistas se recuerda (25%) como principal aspecto que emergía en las discusiones respecto a la formación. Para algunos el debate rondaba en torno a qué materias tenían la preeminencia. Uno de los entrevistados expresa que en verdad este no era un debate propio de la década de los '90, sino que es inherente a la tradición de la disciplina. Cabe aclarar que todos los entrevistados que mencionan este aspecto son docentes de los Núcleos 1, 2 y 4³⁶, y salvo uno de ellos, el resto no es TS.
- *La Cuestión Social.* En otro porcentaje de las entrevistas (25%) se plantea este tema como una búsqueda de un eje vertebrador que atravesara todas las asignaturas de la carrera.

³⁶ Recordamos que el NÚCLEO 1 es el referido a los *Fundamentos teóricos y filosóficos de la vida social*, el NÚCLEO 2 son los *Fundamentos de formación socio- histórica y política de la sociedad argentina*, y el NÚCLEO 4 son los *Aspectos operativos instrumentales*. El NÚCLEO 3 *Fundamentos teórico- metodológicos de Trabajo Social* estaría compuesto por aquellas “materias troncales” que se mencionan (Trabajo Social I, II, III, IV y V).

- *Relación Teoría/ Práctica.* En algunos testimonios (16%) figura este tema y se hace referencia a que no siempre aparecía como una relación complementaria.
- *Investigación y producción teórica.* Algunos recuerdan (17%) que por aquellos años se evidenciaba la escasez en la producción de textos científicos y en investigación, por lo que uno de los temas que también se trataba era el de la investigación en la formación de TS.
- *Prácticas pre- profesionales.* En algunas entrevistas (17%) figura como tema de aquellos años, la preocupación por las prácticas pre profesionales: que fuesen lo mejor posible para los estudiantes y docentes, así como el tema de los convenios con las instituciones. Es de notar que todos los entrevistados que refieren al tema de las prácticas como parte del debate realizado en torno a la reforma del plan '99, son todos trabajadores sociales docentes de las materias pertenecientes al Núcleo 3.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Otras temáticas que también se mencionan, en menor medida, son:

- *Las diferencias entre la formación académica y el ejercicio profesional.*
- *Búsqueda de la identidad de la disciplina.*
- *Cambios de contenidos y del orden de las materias.*
- *Establecimiento de materias optativas.*
- *Búsqueda de mayor especificidad y manejo técnico de las problemáticas.*
- *División por núcleos temáticos.*

- *Cuestionamiento a los métodos de abordaje.*
- *Desconocimiento de los ámbitos específicos en que se desarrollaba el TS.*

➤ **Principales cuestionamientos al Plan de Estudio anterior (1989)**

Del total de entrevistados que brindaron respuesta a esta pregunta (cinco en total), surgen una serie de temáticas que, según los testimonios, formaron parte de los principales cuestionamientos que en aquella época se le realizó al Plan de estudio anterior.

Los principales cuestionamientos fueron las siguientes:

- *Lo obsoleto del plan.* Esto se reitera en algunas entrevistas, marcando la falta de adecuación del Plan '89 a las condiciones del contexto social de fines de la década de los '90.
- *Falta de un eje transversal a todas las asignaturas.* De allí que luego se plantee la temática de la Cuestión Social como eje vertebrador de la carrera.
- *Plan de estudio academicista y tecnocrático.* Realizado para las circunstancias de aquel momento (1989), cuando la carrera se afianzaba y se transformaba en licenciatura. Para fines de los '80 era lógico, pero una década después el contexto (social y profesional) había cambiado.
- *Necesidad de plantear miradas más heterogéneas y nuevas temáticas.* Se manifiesta la necesidad de instalar contenidos y teorías vinculadas al Neoliberalismo, por ejemplo.

En uno de los discursos de los entrevistados se expresa que los cuestionamientos al anterior plan de estudio no surgieron del interior de la facultad, sino de los planteos que podía traer Margarita Rozas y que a partir de ellos se generaban los cuestionamientos respecto a la formación.

➤ **Concepción de TS prevaleciente hacia fines de los '90**

- Del total de entrevistados que pudieron compartir algunos recuerdos y testimonios (cuatro sujetos) en relación a la concepción de Trabajo Social que a

fines de los '90 prevalecía en los debates, el 100% de ellos, a su modo, afirmó que durante aquella época no hubo un debate real y concreto respecto a *qué se entiende y desde dónde* el Trabajo Social. Se plantea que los debates giraron en torno a comprender y significar la importancia de lo social. Por lo tanto, la búsqueda se orientaba a comprender cómo se ubicaba el TS frente a la Cuestión Social, pero era una definición frente a algo externo, más que una definición en función de un proyecto ético político propio.

- Uno de los entrevistados afirma que no hubieron espacios de reflexión conjunta en la facultad. Habían acciones individuales pero no conjunta, por lo que, afirma, cada uno siguió con su mirada, en su mayoría tecnocrática, sin replanteos de las intervenciones.
- Por último, otro de los entrevistados, si bien coincide con lo primero, recuerda que Margarita Rozas introdujo algunos conceptos que en ese momento comenzaban a aparecer a nivel de TS latinoamericano, ellos son:
 - Concepto de ciudadanía.
 - Noción de sujeto como sujeto de derechos.
 - Proyecto ético- político de la profesión.

➤ **Perfil de TS para el que se formaba**

En relación al tema del perfil profesional que se discutía en aquellos años, vamos a diferenciar la mirada de la Dirección de carrera, de la mirada proveniente por parte de los docentes de la carrera.

- En la entrevista realizada a la Directora de la carrera se le interroga acerca del por qué el mismo perfil profesional establecido en el año 1989 perdura y se mantiene en la elaboración del plan 1999. Al respecto se menciona que no hubo variaciones en el perfil respecto al plan anterior ya que lo principal en ese momento fue discutir el tema de lo social. Así mismo agrega que se deja el mismo perfil del año '89 porque se asemejaba al perfil que había establecido la FAUATS para aquella época.
- En las entrevistas realizadas a los docentes la pregunta se orienta a conocer el perfil al que, según recuerden, se apuntaba hacia fines de los '90, o el que estaba

presente en las discusiones de aquellos años. Del total de respuestas para esta pregunta (seis en total) se desprenden los siguientes resultados:

- Algunos plantean que se apuntaba a un TS capaz de leer la realidad social, de comprenderla, intervenir en ella e investigar, con capacidad para trabajar con individuos, grupos, comunidades, ejecutar y elaborar proyectos, trabajar en equipos interdisciplinarios y producir conocimientos. En definitiva, los dichos coinciden bastante con lo establecido finalmente en el papel.
- Otros mencionan que si bien todo lo anterior estaba muy presente, lo principal en las discusiones era la capacitación metodológica del futuro egresado más que la reflexión teórica y epistemológica. Se agrega que el carácter de lectura “crítica” de esa realidad estaba ausente o bien no se utilizaba en el sentido de formar profesionales que intervengan desde una praxis crítica.
- Por último, algunos recuerdan que se apuntaba a una profesionalización de la disciplina, con la intencionalidad de formar trabajadores sociales autónomos e intelectualmente plenos.

Cabe destacar que este último aspecto corresponde a la mirada que los docentes no trabajadores sociales mantienen de los debates de aquellos años. A diferencia de ello, los primeros dos temas provienen de los testimonios de docentes de la carrera trabajadores sociales.

El porcentaje de entrevistados es el mismo para cada uno de los aspectos mencionados: 33% del total.

ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA

Para poder reconstruir el proceso de discusión, por parte de sus protagonistas, nos fuimos acercando a los principales debates, cuestionamientos y concepciones del Trabajo Social y perfil profesional, que se realizaron en torno a la reforma del Plan de Estudio de 1999 de la carrera.

En cuanto a los debates en torno a la formación profesional, observamos anteriormente que una de las temáticas más reiteradas por los entrevistados es la tradicional relación Teoría/Práctica y los eternos intentos por lograr la unión de ambas. Se recuerda en varios de los testimonios la divisoria de aguas existente, así como también la puja por cuál de ellas tendría la preeminencia. Asimismo, se afirma que tales discusiones no sólo formaron parte del momento de debate en torno a la reforma del plan, sino que constituyen una tradición de la formación en Trabajo Social.

Esta tradición ha sido revisada y puesta en discusión, sobre todo, por aquellos autores que asumen un posicionamiento histórico-crítico a la hora de pensar y escribir en Trabajo Social. Desde esta matriz teórica se podría plantear que subsiste aún en nuestra disciplina un fuerte componente heredado de la clásica división positivista del trabajo, que realiza la distinción entre las profesiones científicas y las técnico operativas. En este sentido, Augusto Comte, uno de los principales exponentes de la corriente positivista, establecía que:

“Todos los trabajos humanos, son especulaciones o acciones. Así la división más general de nuestros conocimientos reales, consiste en distinguirlos en teóricos y prácticos” (COMTE, A., 1988: 22).

En consecuencia, y según esta perspectiva, el Trabajo Social formaría parte de aquellas disciplinas cuyo campo de actividad por excelencia es la “práctica”. De esta forma, dirán Elisabeth Borgianni y Carlos Montaña, que:

“... el conocimiento crítico es desgarrado de las posibilidades de intervención transformadora; la acción práctica interventiva se aísla de cualquier posibilidad crítica de conocimiento. La praxis se reduce a práctica cotidiana, inmediata; la teoría social se agota en abstracciones; y

la teoría “específica” del Servicio Social se reduce a conocimiento operativo.

En el ámbito de nuestra profesión, esto tiene un efecto nefasto: procurando establecer la “relación teoría- práctica”, los profesionales de Servicio Social no superan, sino que frecuentemente reproducen los supuestos positivistas de segmentación entre conocimiento y acción” (BORGIANI, E., y MONTAÑO, C., 2000: 17).

Sin duda, los procesos de reforma curricular no sólo ponen de manifiesto inquietudes y demandas del momento histórico-concreto del cual se trate, sino que también dejan entrever las herencias acumuladas, que implícitamente (o no) subyacen al debate en torno a la formación.

Encontramos, de este modo, conviviendo en los debates, temáticas tales como *Cuestión Social, investigación y producción de conocimientos*, categorías e inquietudes relativamente incipientes para ese momento a nivel latinoamericano; junto a temáticas como *relación teoría/práctica, prácticas pre-profesionales, o diferencias entre formación académica y ejercicio profesional*, aspectos que aún hoy siguen en discusión y que forman parte de la tradición en cuanto a formación en Trabajo Social refiere.

Por otro lado, desde la perspectiva de aquellos docentes (entre los cuales también podemos encontrar trabajadores sociales) cuyas materias no corresponden al núcleo *Fundamentos teóricos-metodológicos del Trabajo Social*, recuerdan que en los debates se hallaba muy presente el fuerte énfasis de las materias troncales (Taller I, II, III, etc.) en desmedro del resto de las materias denominadas “de formación general” o “complementarias”. De allí que materias tales como filosofía, epistemología, planificación o psicología, pasen a ser consideradas como materias “satélites” o “auxiliares”, mencionadas incluso así por sus docentes a cargo.

Y aquí, retomamos la noción de *campo* trabajada anteriormente, cuando hacíamos referencia a la jerarquización de las posiciones objetivas hacia el interior de las cátedras, pero también entre éstas últimas. Podría pensarse que en el marco del campo disciplinar, históricamente constituido en función de la tradición positivista que divide los conocimientos en prácticos y teóricos, el lugar que ocupan las materias “troncales” de Trabajo Social posee mayor alcance y legitimidad que el resto de las

asignaturas “complementarias” o “teóricas”, ya que *lo troncal* para Trabajo Social serían aquellos conocimientos vinculados con los aspectos técnico-operativos.

Asimismo, el lugar que se ocupe en la estructuración de dicho campo, dispondrá a los sujetos de determinados esquemas de pensamiento y acción, a modo de *habitus*. El mismo es presentado por Bourdieu como:

“... sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores organizadores de prácticas y de representaciones...” (GUTIÉRREZ, A., 1994: 46).

Por lo tanto, las representaciones y significaciones que los docentes poseen de sus asignaturas y el modo de pensar las posibles relaciones con el resto de las cátedras que conforman la currícula, estará, en cierta medida, predeterminado por estos esquemas de pensamiento que se han ido configurando históricamente, y los cuales se manifiestan en determinados modos de actuar. En función de esta herencia positivista de la profesión, que aún perdura en la actualidad, no será lo mismo, ni tendrá la misma recepción por parte del colectivo de Trabajo Social, la percepción u opinión que emita, por ejemplo, el titular de la materia Epistemología que el titular de Trabajo Social II, en aspectos vinculados a la carrera, aunque ambos compartan la misma jerarquía de profesores titulares y formalmente tengan la misma legitimidad.

Por otra parte, creemos importante rescatar aquí los aportes que Susana Cazzaniga nos brinda:

“Las propuestas académicas en general, oscilan entre una formación al estilo de un “collage”: un poco de sociología, un poco de antropología, otro de psicología, quizás derecho, algo de investigación social, filosofía y epistemología, a veces; y en las asignaturas centrales de trabajo social, algunos conceptos y métodos, con su consecuente espacio de las prácticas pre profesionales. Ante esto los alumnos y también los docentes acusamos a los planes de estudio de la no “articulación teoría-práctica”.
En otros casos se trata de articular un área de Trabajo Social donde confluyen las materias específicas (en sus diferentes modalidades, incorporando en ellas las prácticas pre profesionales, o como asignaturas

aparte) y en ellas se definen niveles, especificidades de los mismos, ejes temáticos que se trabajan a lo largo de los cinco años (o los que dure la carrera). Estas propuestas, que ya plantean sus limitaciones, igualmente mantienen poco diálogo con las demás asignaturas que a la vez se incorporan como satélites a la formación de los trabajadores sociales. También es posible encontrar que detrás de la pomposa denominación de Trabajo Social I, II, III, etc., se esconden los tradicionales contenidos del caso, grupo, comunidad o el desarrollo de categorías que el docente a cargo cree pertinente, según sus propios avances personales o grupales” (CAZZANIGA, S., 2007: 26).

Con ello, no pretendemos afirmar que todas y cada una de estas situaciones se hayan dado en nuestro caso particular, sino por el contrario, reconocer que los temas puestos en cuestión forman parte de los núcleos neurálgicos propios de la formación en Trabajo Social, que constituyen *habitus disciplinares*, estructurando modos de percibir, actuar y evaluar. Tales aspectos han sido corporizados por los sujetos miembros del colectivo profesional, trascendiendo así los límites de la institución.

Consideramos que los temas abordados en el marco del debate en torno a la reforma del plan de estudio, responden, en parte, a las circunstancias particulares del momento histórico concreto (necesidad de actualización de contenidos, introducción de nuevas categorías, avances en el campo de la producción de conocimiento, etc.), pero también aluden a las tradiciones y dilemas inconclusos con los que acarrea históricamente la formación en Trabajo Social y que operan como estructuras *hecha cuerpo*³⁷ en los sujetos.

Entre los principales cuestionamientos realizados al Plan '89, aparece nuevamente la interpelación del contexto socio-histórico hacia los contenidos de la formación, lo cual pone en evidencia lo obsoleto del plan anterior y las limitaciones, en términos conceptuales, para la interpretación de los nuevos sucesos que se iban aconteciendo y de su impacto en los sujetos y el entramado de sus relaciones sociales.

³⁷ Con ello nos referimos a lo que Bourdieu plantea al definir *habitus* como “lo social hecho cuerpo”, es decir, aquellas estructuras sociales internalizadas e incorporadas en los sujetos.

Además de la desactualización de los contenidos, también se cuestiona la falta de un eje transversal en la carrera, la necesidad de plantear miradas más heterogéneas y nuevas temáticas, así como el carácter academicista y tecnocrático del anterior plan.

Aparece en una de las entrevistas el comentario referido al papel que cumplió la consultora externa en alusión a este tema. Allí se expresa que gran parte de los cuestionamientos al anterior plan de estudio no surgieron de un debate previo de los docentes de la carrera, sino que los cuestionamientos se fueron dando a medida que Margarita Rozas iba instalando los temas, como la Cuestión Social, a través de sus capacitaciones, y de la bibliografía (en su mayor parte brasilera) que en ellas circulaba. De allí fueron emanando los cuestionamientos a la formación estructurada en el plan de estudio anterior. Consideramos significativo este aporte, ya que se podría vincular con aquel porcentaje de docentes (43%) que manifestó, en el análisis de la Categoría n°1, haber percibido la reforma del plan más como una externalidad que como fruto del debate y discusión interna del colectivo profesional de nuestra facultad.

Finalizando la década de los '90 la sociedad se encontraba bastante convulsionada, principalmente debido a las reformas y ajustes del Estado, tanto como a la crisis del trabajo, lo cual trajo aparejado un incremento en los niveles de empobrecimiento y vulnerabilidad. Así, la *Cuestión Social* se hacía presente en las diversas áreas de la vida social, sus instituciones y campos científicos.

En ese marco, en el cual se rediseña el plan de estudio de nuestra carrera, las discusiones circulaban en torno a comprender cómo se situaba el Trabajo Social frente a ésta Cuestión Social. Por este motivo se afirma que el debate en la formulación del plan no estuvo focalizado en torno al *¿Qué entendíamos por Trabajo Social?* ni *¿Desde dónde, desde qué matriz de pensamiento abordar la discusión?*, sino más bien, lo que se puso en cuestión fue el hecho de pensar *¿Qué hacíamos desde el Trabajo Social en este nuevo contexto y frente a estas nuevas problemáticas?* En esto, algunos dirán que la discusión respecto a la concepción de Trabajo Social hacia fines de los '90 estaba puesta en *“definirnos frente a algo externo”*, frente a los acontecimientos de un nuevo escenario y el ver cómo dar respuesta a ellos, más que en función de la construcción de un proyecto ético-político propio de la profesión en el marco de ese mismo contexto.

No obstante, la única definición conceptual de Trabajo Social fue la establecida por Margarita Rozas en su Informe Final de Consultoría.

También se hizo presente la necesidad de posicionar el Trabajo Social al mismo nivel que el resto de las carreras de la facultad, cuyos egresados obtenían el título de licenciatura luego de haber realizado como trabajo final la Tesina de grado. Por tal motivo, se trató de suplir el trabajo de Sistematización del Plan '89, por un trabajo de Tesina. Como ambos procesos presentan riquezas similares en cuanto a sus propósitos y lógicas de trabajo, no había motivo como para descalificar una a favor de la otra. Por tal motivo, la Sistematización pasó a conformar el trabajo final de la materia del último año (Trabajo Social V) y el trabajo de Tesina como culminación de la formación de grado.

Para concluir, el tema del perfil profesional no fue un aspecto central en las discusiones. Respecto a ello, habíamos señalado en el marco teórico que

“Un plan de estudios debe orientarse a las habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos teóricos que son propios del campo profesional para el cual se está preparando. Hay que especificar el perfil profesional, y orientar a su consecución el plan de estudios. Tal perfil no puede ser un listado general de actividades posibles, sino un estudio del mercado laboral suficientemente serio para orientarse de acuerdo a las tendencias reales de la demanda social” (FOLLARI, R., 1995).

En nuestro caso, el tema de “lo social”, sus dinámicas e interpretaciones teóricas, fue el eje central de los debates y el que cobró relevancia a lo largo del proceso de reforma. De allí que no se registren muchas más discusiones que las vinculadas a la formación de un profesional capacitado para ese contexto, para interpretar, intervenir e investigar en la realidad social, trabajar con grupos, comunidades y sujetos, en el diseño e implementación de políticas sociales, trabajar interdisciplinariamente, etc.

De todos modos, desde la Dirección de carrera se recuerda que en ese momento la Federación Argentina de Unidades Académicas en Trabajo Social había emitido un documento donde se establecían características del perfil profesional muy similares a las del perfil que se venía trabajando en la carrera a nivel local. Por lo tanto, se decide dejar en el texto el mismo perfil profesional que figuraba en el Plan '89.

PROCESO DE PARTICIPACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES INVOLUCRADOS

Para el análisis de dicha categoría se realizó la siguiente pregunta:

10) ¿Cómo recuerda usted que fue la participación en el proceso de reforma del plan? ¿Quiénes formaron parte del mismo?

A continuación se desglosan parte de los testimonios, los hallazgos, y un breve análisis de la categoría.

Desde la visión de la Dirección de Carrera

“Margarita Rozas (...) considera conveniente mantener unas reuniones con los docentes... Tuvo reuniones con docentes, egresados y alumnos. (...) Estaba abierto para egresados pero no siempre participaban (...) Margarita Rozas invitó a los profesores, los agrupó por distintos núcleos, y los invitó a cada uno...”

Desde la visión de los docentes de la carrera

“Yo me acuerdo que nunca estuve con alumnos, y nunca estuve con egresados, siempre éramos docentes, docentes. Nos juntábamos con las teórico- metodológicas básicamente. (...) nunca ha sido con alumnos y egresados, o supervisores de campo, en las reuniones que yo recuerde. Me parece que con los docentes por un lado, los egresado por otro, yo se que participaron, pero yo nunca me recuerdo haber estado en una reunión con ellos. Siempre con docentes, de las metodológicas y las no metodológicas”.

“... hubo participación, nos dividíamos por áreas, por un lado las metodológicas, siempre estábamos medidas en todo. Pero después hubieron reuniones por año, en forma horizontal, en forma vertical, las psicologías, las sociologías, las de formación epistemológica. O sea, participación hubo bastante. Lo que pasa es que en aquella época también hubo una gran primacía de la directora de carrera en alianza con Margarita Rozas que fueron casi, las que también decidieron, en última instancia, como quedara el plan. (...) Las de las metodológicas

participábamos siempre. Después se hicieron reuniones con asignaturas afines: las psicologías, las sociologías y las del derecho. También se hicieron reuniones por año donde se les consultó a los profesores qué opinaban respecto al actual plan de estudios en aquel momento y las propuestas. Todos teníamos que elevar una propuesta de lo que queríamos en nuestras propias materias (...) Pero también participaban los alumnos, también participaban de esas reuniones. Ya una vez que se pasó por esto, así, por áreas, por años, y qué se yo, después fueron reuniones, digamos, participativas para ya empezar a tomar decisiones donde participaban precisamente los docentes, los alumnos, los egresados y algún representante del Círculo, pero eso siempre y cuando quisieran venir...”.

“La gran mayoría eran los docentes y en menor medida los estudiantes y los graduados. (...) Margarita Rozas (...) daba participación a todos los estamentos. Aunque estaban mucho menos representados los estudiantes y los graduados que los profesores”.

“Yo creo que nos dividieron más de una vez por grupo, por subgrupos de docentes. (...) No recuerdo que haya habido participación de los alumnos fuerte. Con esto no quiero decir, insisto, que no la haya habido, pero no la recuerdo. Y si no lo recuerdo es que no fue muy relevante”.

“... hubo participación, por lo menos, de todas las cátedras metodológicas de la carrera. (...) No me acuerdo si hubieron participación de alumnos. Pero sí la parte docente. Y creo que en el plan de estudio también el alumno tampoco tiene gran participación, es más que nada el docente. Pero intervinieron también parte de otras carreras, las materias comunes que estaban dentro de la carrera también (...)”.

Desde la visión de los miembros del CAS

“... no hubo participación formal desde la institución profesional ni en el análisis del viejo plan de estudio ni en los aportes que podamos haber realizado como trabajadoras sociales rasas. (...) en el caso de [x] más presente, más contundente por la categoría docente pero no por ser representantes del Círculo. (...) si vos buscas cualquier archivo vinculado a la elaboración del plan de estudio actual en ningún momento va a ser mencionado el Círculo de Asistentes Sociales como aportante, como vocero, como colaborador, como nada, porque no había reconocimiento por las diferencias ideológicas (...)”

“... nosotros como Círculo no teníamos participación”.

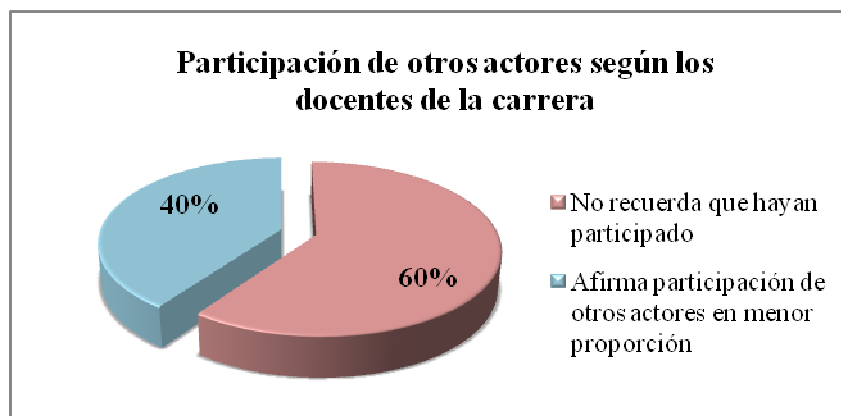
HALLAZGOS DE LAS ENTREVISTAS

A continuación se presentan los resultados de dicha categoría, obtenidos de las respuestas de los diferentes actores entrevistados: Directora de carrera, docentes de la carrera, miembros del CAS.

➤ Proceso de participación para la reforma del Plan de Estudio en la carrera de TS

- Desde la Dirección de carrera se recuerda que junto a la consultora externa se realizaron reuniones con docentes, graduados y estudiantes. Asimismo, a los docentes se los dividía por núcleos y se compartían textos que traía Margarita Rozas.
- Desde la perspectiva de los docentes (cinco sujetos en total), el 100% recuerda la participación del claustro de docentes en el proceso de discusión y reforma del plan de estudio. Algunos mencionan que eran sólo docentes los que participaban de las reuniones, otros expresan que eran docentes en su mayoría. Se recuerda que participaban docentes de diferentes materias, la mayoría proveniente de las materias teórico- metodológicas. Señalan que se los agrupaba por áreas y por años, se los dividía en grupos y se les solicitaban opiniones y propuestas.
- En relación a la participación de otros actores, al margen de los docentes, las respuestas fueron las siguientes:
 - El 60% manifiesta no recordar la presencia en las mismas reuniones de otros actores que no fuesen docentes de la carrera. Una de las entrevistadas expresa no recordar haber estado junto a estudiantes, graduados, o supervisores de campo. Otros afirman lo mismo, aunque agregan que ello no quita que hayan participado, pero en otras instancias o de otro modo.

- El 40% restante afirma la participación de otros actores como: estudiantes, graduados, o miembros del CAS. Los estudiantes en menor medida.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

- Otro aspecto que uno de los entrevistados menciona es el recuerdo de la primacía de la Directora de carrera en forma conjunta con Margarita Rozas.
- Desde la mirada de los miembros del Círculo de Asistentes Sociales (dos sujetos en total), el recuerdo de participación en aquel momento es otro. Se manifiesta que directamente no hubo participación formal desde la institución profesional, quienes participaron lo hicieron porque también se desempeñaban como docentes, pero no por ser representantes del Círculo. Se expresa que no había reconocimiento como tales, dadas las diferencias ideológicas que existían entre los miembros del Círculo y autoridades y docentes de la facultad en aquella época.

ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA

A partir de los hallazgos obtenidos para esta categoría, podemos observar a simple vista que no todos los entrevistados poseen una misma percepción respecto a su participación, y la de otros actores, en el proceso de reforma curricular.

De antemano debemos realizar una aclaración que nos parece importante. Por un lado, partir de alguna definición concreta desde la cual nos posicionemos para poder comprender la categoría en cuestión. En este sentido, siguiendo a José Luis Coraggio, al hablar de participación se estará hablando de *tomar parte*.

“Participar es tomar parte, tomar parte de algo o en algo. ¿En qué? En procesos, en acciones, en decisiones colectivas” (CORAGGIO, J.L., 2004: 33/34).

Ahora bien, entendemos que no es lo mismo tomar parte desde la información u opinión, que desde la toma de decisiones, y que la participación siempre implica distribución de poder entre quienes toman parte. Es decir, la participación se da en diferentes niveles y distintas modalidades, de acuerdo al modo en que se dé variará el cúmulo de poder que circulará.

Por otro lado, mencionar que las percepciones y prácticas sociales de los sujetos participantes (directora de carrera, docentes, miembros del CAS) estarán determinadas por las posiciones que se ocupen en el campo disciplinar.

En este sentido, y continuando con el pensamiento de Bourdieu,

“un primer principio de estructuración de prácticas sociales está constituido por la posición ocupada. Puede decirse entonces, que la toma de posición depende de la posición que se ocupa y que los puntos de vistas son vistas tomadas a partir de un punto” (GUTIÉRREZ, A., 1994: 35/36).

Advertimos que en lo que todos coinciden es en la participación constante de los docentes trabajadores sociales de las materias teórico-metodológicas, en el marco de las capacitaciones brindadas por la consultora externa. También se recuerda la participación de otros docentes de la carrera pertenecientes a otras materias, pero no de todos ni en

todas las instancias. Respecto a la presencia de otros actores, la mayoría no recuerda haber compartido los mismos espacios de discusión junto a estudiantes o graduados. De todos modos, no descartan que hayan podido haber participado en otras instancias, pero en menor medida.

Más información la pudimos hallar en el Informe Final de Consultoría donde figura el diagnóstico realizado por Margarita Rozas, el cual fue llevado a cabo por medio de un sondeo de opiniones a través de una encuesta que se les realizó a los alumnos de quinto año, a docentes de la carrera y a graduados, con el fin de detectar de manera rigurosa los ejes que aparecían como problemáticos en el plan de estudio anterior.

Ahora, con respecto a la participación del Círculo de Asistentes Sociales, no tenemos otra fuente de datos más que lo aportado en los testimonios de nuestros entrevistados. Allí aparecen algunos desencuentros entre la percepción de los miembros del CAS y la de otros actores, como una docente y Directora de carrera, respecto a la presencia de los miembros de aquella institución.

Consideramos que tales distancias pueden deberse a diferencias respecto a la concepción de *participación* a la que cada uno de los miembros haya hecho referencia. Concepciones configuradas, por un lado, a partir de las condiciones objetivas que sitúan a cada actor en un lugar concreto desde el cual le toca jugar en el campo profesional. Pero también, por los *habitus disciplinares*, los cuales van estableciendo disposiciones a actuar, percibir, sentir y pensar de un determinado modo y no de otro.

Indudablemente una multiplicidad de factores y aspectos (funciones, cuotas de poder, responsabilidades y expectativas de determinados niveles de participación, aspectos axiológicos, ideológicos y subjetivos) tiñen la mirada que de un mismo hecho los sujetos pueden reconstruir.

2.4. IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO

Objetivo específico:

- ✓ Indagar acerca de los mecanismos institucionales de implementación del proyecto curricular y sus primeras repercusiones.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS N° 5:

IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO

Para el análisis de dicha categoría se continuó trabajando con los testimonios de las entrevistas a docentes y directora de carrera, pero también se incluyeron los hallazgos de las encuestas realizadas a los graduados, quienes protagonizaron la instancia de implementación del plan de estudio³⁸.

Las preguntas que se realizaron en la entrevista fueron las siguientes:

- 11) ¿Qué recuerda respecto a los primeros años de puesta en marcha del nuevo plan?
¿Visualizó algún obstáculo en su implementación?
- 12) ¿Se realizó algún seguimiento del mismo? ¿En qué consistió?

A continuación se desglosan cada una de las preguntas, parte de los testimonios, los hallazgos, y una breve síntesis de la categoría.

- 11) ¿Qué recuerda respecto a los primeros años de puesta en marcha del nuevo plan?
¿Visualizó algún obstáculo en su implementación?

“... la recepción en general fue buena. Lo que dificultó un poco fue esta falta de apertura en algunos profesores para lograr ubicar el rol del TS en relación a la materia que estaban dictando. No se dio en todos los profesores. Debo decir que hubieron muchos profesores que aceptaron el desafío y realmente trabajaron haciendo lo mejor que podían”.

³⁸ El diseño de la encuesta y los gráficos con los resultados obtenidos pueden consultarse en los Anexos del presente trabajo.

“No hubo prácticamente cambios (...).Es más hubo una parte, de los talleres, que nunca se ejecutaron. Y que, bueno, estaban programados y se hablaba siempre en las reuniones de que ya iban a surgir los talleres, pero tampoco nunca se ejecutaron. Es decir que no hubo una evaluación. Se siguió, hay un plan nuevo, listo, es responsabilidad de cada docente cumplir con su parte de lo que es nuevo y allí quedamos...”

“No cambió nada (...). Hay cátedras en donde o no se incluyen los contenidos mínimos al programa, o si se incluyen no se los da. (...) Y en otros, aparentemente está en todo, pero no está en nada. O sea, contenidos imprescindibles que en el discurso está en todo pero en el programa no aparece. Y tampoco se desarrollan, como tema, o como núcleo importante de esa cátedra troncal”.

“Había mucha expectativa, teníamos mucha expectativa de que todo iba a marchar bien. Y me parece que ahí los académicos volvíamos a mirarnos el ombligo académico. (...) porque no había una estructura de participación armada, una cosa de estructura de participación más dinámica, más activa. (...) Además yo creo que las condiciones no lo permitían. (...) El discurso era una cosa y la acción era otra. (...) Cada uno hacía lo que podía. Volvieron a... después de esta estructura de participación nos volvimos a centrar cada uno en su plan de estudio, en su cátedra, en su casita, en sus alumnetos, en sus cositas, la articulación siempre fue como una utopía imposible. (...) Los trabajadores sociales creyendo siempre que esto era una lucha propia, pura y exclusiva de los trabajadores sociales, (...) pero nos compete a todos. (...) nunca se pensó cómo íbamos a llevar esto a la práctica. Y las prácticas se pensaban como una entidad disociada de lo que pasaba en las cátedras”.

“... recuerdo que, por ejemplo, desde mi cátedra se trabajó mucho la Cuestión Social, dimos charla. Ya habíamos ingresado el tema en nuestro programa. Y comenzó a trabajarse desde el punto de vista de bibliografía que corría, etc., etc. (...) cuando se pusieron las Optativas el problema era encontrar alguien que diera una optativa”.

“... todavía seguimos peleando que hay docentes que siguen manteniendo el programa de antes y no cambian los contenidos o las orientaciones de la materia en función del plan. (...) A veces se cambian los programas pero se sigue dando el mismo contenido, aggiornándolos (...). Estaba bien planteado en el plan lo de los Talleres de Integración pero no se han hecho. (...) las materias teórico- metodológicas tenemos mucho trabajo y no podemos hacer todo, todo, todo y con una semi dedicación. (...) [Respecto a la investigación] supuestamente esto debiera ser un camino que estaba pensado que en segundo año ya fueran planteando la pregunta de tesis, en tercer año pudiéramos elaborar una hipótesis. O sea que el camino (...) fuera un poco más guiado en ese sentido, formado para la investigación. No se hizo. (...) [Respecto a algunas

materias] *está el hecho de que se cambia de nombre la asignatura o hay que reformular los contenidos que algunos no los han reformulado ni siquiera hasta hoy. (...) por ahí figuraba el mero título y no verdaderamente un enfoque de la problemática (...)*”.

“... recuerdo los escollos típicos de los cambios de lugar de las materias. Por ejemplo (...) la materia en que yo estoy (...) se dictaba dos veces: una en tercer año para los chicos que estaban entrando en tercer año, y una segunda vez en primer año. Y entonces eso generó ciertos conflictos...””.

“Lo que sí recuerdo por supuesto son los problemas de los alumnos, eso sí. “Que bueno mire, esta materia antes estaba acá va allá, que cómo me inscribo, cómo hago el cambio de plan”, toda esta parte administrativa sí””.

“Tuvimos que aprender y crecer todos juntos. (...) siempre hay obstáculos. Algunas cosas funcionaban, otras no funcionaban, y tuvieron que ir reformulándose””.

12) *¿Se realizó algún seguimiento del mismo? ¿En qué consistió?*

“... lo hacíamos desde la dirección de carrera y algunas de las que estábamos preocupadas de las cátedras teórico metodológicas. De todos modos hacíamos reuniones con los profesores. Por ej. en algunas cátedras que nos hemos reunido con profesores, nos hemos reunido profesores de las materias teórico metodológicas y algunos de las materias complementarias. No por considerar que las complementarias son secundarias ni mucho menos, sino por el tema de los contenidos””.

“[La directora de carrera] hacía reuniones institucionales y quería que nos juntáramos los transversos, los verticales, los oblicuos... y bueno, nos juntábamos, charlábamos, nos tirábamos florcitas, pero no lográbamos nada, me parece que (...) hizo todo un gran esfuerzo (...), pero no podía sostenerlo, (...) y tampoco tenía acompañamiento (...) No dejaron de estar nunca, pero eran esporádicos.””

“Las teóricas- metodológicas sí. (...) Por ahí hay algunos que no, ya te digo, pusieron alguno que otro contenido. Y si lo fuimos evaluando, sí, lo hemos ido evaluando. Pero la Dirección de carrera ha tenido que hablar con algunos docentes, llamarles la atención, decir que modifiquen los contenidos. Es decir, se ha evaluado pero ya en forma casi institucional a través de la Dirección de carrera””.

“... la carrera de TS siempre hizo (...) jornadas de reflexión sobre la marcha del plan de estudio, y desde ese punto de vista yo recuerdo jornadas al menos una vez por año donde se reunía toda la carrera con alumnos y con docentes y se hablaba de las necesidades, de cómo marchaba el plan...”

HALLAZGOS DE LAS ENTREVISTAS

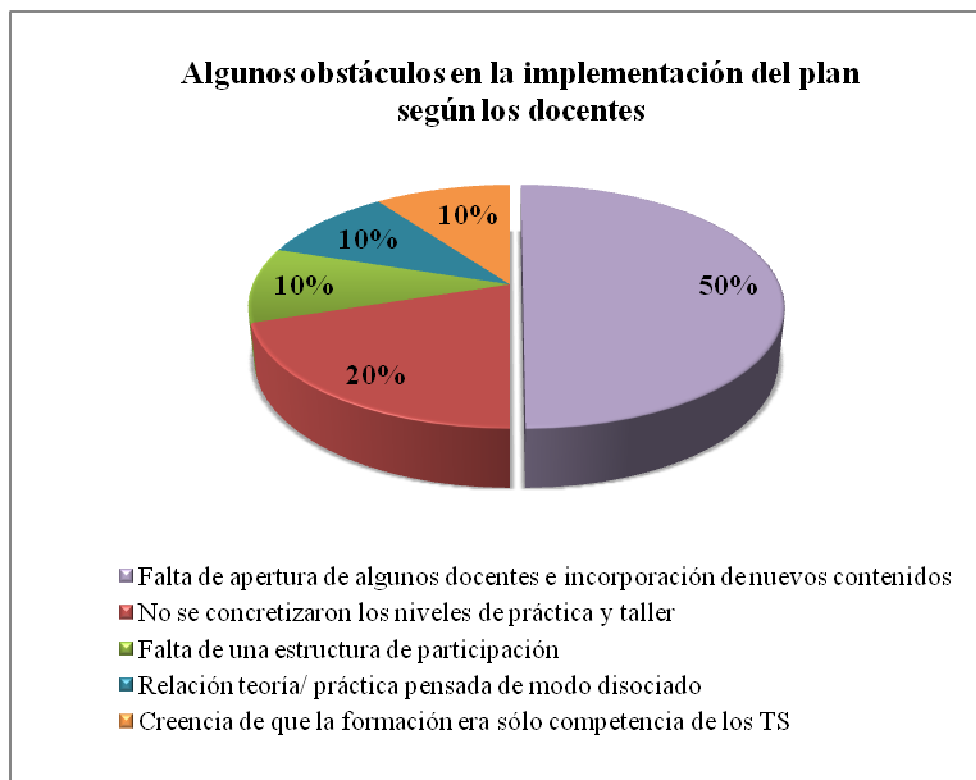
➤ Primeros años de puesta en marcha. Obstáculos

Si bien se plantea que la reforma del plan y los primeros años de su puesta en marcha tuvieron una recepción que en general fue positiva y generó varias expectativas, un 25% del total (ocho docentes como total) expresa claramente que no hubieron cambios reales. No obstante se mencionan en las entrevistas algunas otras apreciaciones interesantes a tener en cuenta para la reconstrucción y comprensión del proceso de reforma. Las mismas serán presentadas diferenciando los aportes de los docentes que a su vez son Trabajadores Sociales de los que no lo son, ya que sus percepciones y recuerdos son significativamente distintos.

- Del total de los docentes entrevistados (ocho sujetos), el 37% no son trabajadores sociales. De ellos emanan recuerdos asociados a aspectos administrativos principalmente:
 - Estudiantes desorientados por cambio de año de algunas materias.
 - Profesores que durante la transición de un plan a otro terminaron dictando su misma materia en dos años diferentes (en 1° y 3° a la vez, por ejemplo).
 - Escasez de docentes para dictar las materias “Optativas” que figuran en el nuevo plan.

- Del total de los docentes entrevistados, el 63% son trabajadores sociales, y en su mayoría correspondientes a las materias teórico- metodológicas. De las entrevistas realizadas a los mismos se desprenden las siguientes apreciaciones:

- El 50% de los comentarios está relacionado con la falta de apertura de algunos docentes y la incorporación de contenidos propios del TS a esas materias. Se menciona que luego del proceso de reforma cada docente continuó del modo en que pudo desde sus cátedras. La articulación entre ellas se visualizaba como algo imposible. Algunas incluyeron y dictaron contenidos mínimos, pero en otras materias no se incorporó la relación entre la disciplina y el TS, y si se lo incorporó fue en lo formal, porque en definitiva no se dictan. No se pudo ubicar el rol del TS en la asignatura que tenían a cargo. Algunos de estos comentarios estuvieron referidos a las materias con fuerte contenido proveniente de disciplinas como la Psicología y el Derecho.
- El 20% de los comentarios de los docentes está vinculado a los niveles de práctica y taller, donde también se incluía un trayecto investigativo, que no se concretizaron hasta el día de la fecha.
- En un menor porcentaje se menciona la falta de una estructura participativa sólida que pudiera sostener y continuar con las reformas iniciadas. Si bien se rescata el esfuerzo realizado desde la Dirección de carrera, para algunos no contó con el acompañamiento que necesitaba.
- Otro factor que se menciona es el tema de las prácticas pensadas como entidad disociada de lo que sucedía en las cátedras.
- Por último, se hace mención al accionar “corporativo” de algunos trabajadores sociales que consideraban que el “sacar la carrera adelante” era una lucha pura y exclusiva de los trabajadores sociales, sin contar al resto de los docentes que formaban parte del proceso de formación.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

➤ Seguimiento del Plan de Estudio

Del total de los docentes que respondieron a este tema (cuatro sujetos), el 100% recuerda, durante aquellos primeros años de puesta en marcha del nuevo plan, reuniones organizadas por la Dirección de carrera, casi de manera institucional, en la cual participaban docentes de algunas materias teórico-metodológicas, y a veces también de las materias complementarias. Lo que se discutía, principalmente, eran los contenidos de algunas materias, y la marcha del plan en términos generales. Uno de los entrevistados recuerda que si bien se hizo con mucho esfuerzo, este proceso no contó con el acompañamiento necesario por parte del resto de los actores, particularmente docentes.

HALLAZGOS DE LAS ENCUESTAS

Para enriquecer la mirada respecto a los primeros años de implementación del plan de estudio 1999, decidimos encuestar a los estudiantes de aquel momento, actuales graduados de la carrera. La muestra se compone de diez sujetos en total, egresados en los años 2006 al 2010.

Algunos de los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- ⇒ El 60% de los sujetos considera que los contenidos de su formación se correspondían con los procesos sociales de la época en la que se encontraban cursando la carrera.
- ⇒ El 70% considera que en su formación logró establecer algún tipo de relación entre los contenidos de las materias teórico-metodológicas y el resto de las asignaturas.
- ⇒ El 80% expresa que logró visualizar algún tipo de relación entre los contenidos de cada asignatura y la disciplina Trabajo Social.
- ⇒ Entre las materias que más se mencionan como de referencia para la formación e intervención profesional se encuentran: Sociología general, Trabajo Social II y Trabajo Social V, entre otras.
- ⇒ Entre las materias que más se mencionan como aquellas que no fueron de referencia durante su formación ni actual intervención profesional se encuentran: Problemática del trabajo y la seguridad social, Trabajo Social I, Problemática Educativa, Teoría Política, entre otras.
- ⇒ El 60% manifiesta haber observado algún tipo de superposición de contenidos en las distintas asignaturas de la carrera.
- ⇒ El 80% expresa falta de actualización de la bibliografía en general.
- ⇒ Realizando un repaso fugaz de aquellas temáticas que transversalizaron la formación profesional, la mayoría menciona: Cuestión Social, Metodología de intervención profesional, Relación teoría/praxis, Posicionamiento ético-político, entre otras.

- ⇒ Respecto al tema de *Cuestión Social*, el 50% recuerda haber visto contenidos vinculados a ella en las teórico-metodológicas y en algunas otras materias, el 30% afirma haber estudiado estos contenidos en todas las materias, y el 20% restante recuerda haberlo estudiado sólo en las teórico-metodológicas. El 80% afirma que estos conceptos le fueron significativos en sus intervenciones posteriores.
- ⇒ El 70% de los graduados recuerda que durante su formación, en algún momento se les mencionaron las características del perfil profesional para el cual se los estaba formando, principalmente asociadas al compromiso con la realidad social. No obstante, se señalan algunos otros aspectos a considerar: la vinculación del perfil profesional más con la intervención en terreno que con la investigación y posibilidades de producción teórica, constante asociación de la profesión con el sector público más que con el privado, mención del perfil en términos generales pero falta de debate en profundidad.
- ⇒ El total de los encuestados (100%) afirma que durante su formación en ningún momento se los consultó respecto a sus opiniones en torno a la implementación del plan estudio vigente. Uno de los entrevistados menciona que pudo encontrar un espacio de discusión respecto a este tema sólo en los ámbitos de participación y organización estudiantil.
- ⇒ Para finalizar, el total de los entrevistados considera que los contenidos de su formación no le han sido suficientes, pero el 60% afirma que los mismos les posibilita interpretar procesos sociales de la actualidad. No obstante, un 80% de los encuestados continuó con su formación mediante estudios de posgrado (cursos, especializaciones, maestrías, doctorado).

ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA

Nuestro último objetivo consistía en indagar acerca de los mecanismos institucionales de implementación del proyecto curricular y sus primeras repercusiones. A través de los resultados hallados por medio de las entrevistas y encuestas realizadas, podemos establecer algunas reflexiones al respecto.

En primer lugar, se comenta que, en general, la recepción del nuevo plan de estudio fue bastante positiva y que se generaron varias expectativas en torno a su puesta en marcha, las cuales luego se encontraron con algunos tropiezos en el camino.

Respecto a los recuerdos de sus primeros años de implementación, las miradas van a variar en función de los roles, profesiones y posiciones que ocupan los diferentes actores en el campo académico del Trabajo Social.

Aquellos docentes de la carrera que no son trabajadores sociales y que a su vez dictan sus materias en otras carreras de la facultad, recuerdan algunos problemas vinculados con las tareas administrativas, por sobre todas las cosas. Quizás, desde la perspectiva de aquellos docentes que se encuentran un poco más distanciados (aunque no por eso menos comprometidos con su labor) de las tradiciones y trasfondos de la carrera, lo primero que rescaten sea lo que, a grandes rasgos, aparece como emergente de la reforma del plan: cambio de una materia de un año a otro, confusión en el estudiantado respecto a la inscripción en las materias, falta de docentes para materias optativas.

En cambio, en los testimonios de los docentes que a su vez son trabajadores sociales, es posible encontrar otros aportes respecto a la implementación del plan de estudio. Un alto porcentaje hace referencia a los aspectos actitudinales y falta de apertura de algunos docentes con respecto a la incorporación de bibliografía de Trabajo Social a sus materias, y la relación entre las diversas disciplinas que componen la formación, y el Trabajo Social. De este modo, se afirma que si bien algunos modificaron sus programas e incorporaron estos contenidos, no sucedió lo mismo en todas las materias.

Respecto a este tema, desde la perspectiva de los graduados, la mayoría afirma que logró visualizar algún tipo de relación entre los contenidos de cada asignatura y la disciplina Trabajo Social. Sin embargo, con respecto a temas como la *Cuestión Social*,

que fue el eje temático transversal del plan de estudio '99, sólo un 30% afirma haber visto estos contenidos en *todas* las materias. La mayoría afirma haberlos estudiado *sólo* en las teórico-metodológicas y algunas otras materias. Se expresa, por otro lado, la superposición de contenidos entre varias asignaturas y la falta de bibliografía actualizada, a nivel general.

A partir de esto, se podría pensar que, más allá de lo discutido y trabajado para la elaboración del nuevo plan de estudio, en algunas cátedras terminó recayendo en la voluntad de sus miembros la renovación de los programas, así como la predisposición para entablar el diálogo con las demás y tratar de no repetir los contenidos, sino más bien articularlos. Cabe aclarar que estas situaciones no fueron (ni son) un hecho generalizado, pero conviven en nuestra formación. Es el caso, en base a lo analizado, de materias cuyo contenido proviene fundamentalmente de disciplinas como la Psicología y el Derecho, donde el diálogo con el Trabajo Social resultó más costoso, a pesar de las intenciones formuladas en el papel.

Algunos aportes de Shirley Grundy que trabaja el tema de curriculum en general, podríamos traerlos a nuestro análisis de plan de estudio en particular. Para esta autora,

“Hablar de curriculum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el curriculum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación. (...) pensar en el curriculum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana” (GRUNDY, S. 1994: 21).

Lo mismo creemos sucede con el plan de estudio, el cual más allá de su diseño y forma, queda vacío de contenido cuando no se logra la apropiación por parte de aquellos que le otorgan vida y lo reproducen puertas adentro del curso. Reproducción que, en algunos casos, encuentra dificultades en la vinculación con los contenidos de las otras asignaturas, y otras veces, incluso, con la propia carrera. Este tipo de prácticas no sólo van generando distanciamiento entre los contenidos de las materias, sino que también repercute en el modo en que los estudiantes van incorporando dichos contenidos, a modo de compartimientos aislados. Es decir, como *estructuras estructuradoras*

disponen a su auditorio a percibir y aprehender los conocimientos de un determinado modo y no de otro. La contradicción aparece cuando se presentan los reclamos acerca de que los estudiantes “no relacionan contenidos”, que tampoco han sido transmitidos ni enseñados en términos relacionales. En este sentido,

“más importante aún que el contenido de lo que se enseña, es la forma en que se transmite el conocimiento (...)” (BELTRAN, G., 2005: 490).

Por otro lado, la mayoría de los egresados recuerda la *Cuestión Social* como una de las principales temáticas que atravesaron su formación y que hoy le es significativa para su intervención profesional. Junto a éste, se mencionan otros temas como: metodología de intervención, relación teoría-práctica, posicionamiento ético-político, entre otras. En términos generales, la *Cuestión Social* es interpretada por los estudiantes como una categoría central en su formación, a pesar de las dificultades mencionadas en algunas cátedras.

Otra cuestión que se menciona es la falta de ejecución de los niveles de práctica y taller, previstos en el diseño del plan de estudio como un núcleo independiente. El mismo quedó subsumido al Núcleo 3 *Fundamentos teóricos-metodológicos del Trabajo Social*, ocupando parte de sus horas cátedras y sobrecargando al plantel de docentes de cada una de ellas.

Lo que también se plantea como un obstáculo, es el accionar de algunos trabajadores sociales que asumen la formación y la lucha por la misma como algo en lo que *sólo* los trabajadores sociales tienen competencia y pueden afrontar. Como otros temas ya analizados, tales actitudes podrían formar parte del bagaje histórico del Trabajo Social, así como de los *habitus disciplinares* históricamente configurados. Esto estaría muy vinculado con lo anteriormente visto respecto a la distinción entre materias centrales y materias “complementarias” (teóricas). Dichos planteos se desprenden de la matriz configurada a partir de la herencia positivista que establece la división socio-técnica del trabajo y distingue las ciencias entre las científicas y las técnico-operativas. Asumiendo tal división, el Trabajo Social se enmarcaría dentro de las segundas. La creencia en estas tradiciones podría llevar a pensar que el campo de la profesión es el espacio que “por naturaleza” *sólo* puede ser defendido y desarrollado por los

profesionales que la componen. Asimismo, tales creencias surgen como *estructuras estructuradas* o disposiciones históricamente adquiridas e interiorizadas por los sujetos, los cuales producen y reproducen su relato acerca del Trabajo Social, según sus trayectos, ideologías, *capitales* y posiciones ocupadas en el campo profesional.

Retomamos el concepto de Bourdieu, cuando nos aclara:

“... el habitus tiende a engendrar todas las conductas “razonables”, de “sentido común”, que son posibles en los límites de esas regularidades (...) y tiende al mismo tiempo a excluir “sin violencia, sin arte, sin argumento”, todas las “locuras” (“esto no es para nosotros”), es decir todas las conductas condenadas a ser negativamente sancionadas por incompatibles con las condiciones objetivas” (GUTIÉRREZ, A., 1994: 47).

A partir de ello se torna difícil construir canales de diálogo con las otras disciplinas que posibiliten instancias de intercambio y retroalimentación entre las ciencias, cuando se parte del convencimiento de que la profesión Trabajo Social puede resolver *sola* y hacia su interior aquellos conflictos que la apremian. En consecuencia, tiene sentido y coherencia el surgimiento de prácticas “corporativas” frente a determinados hechos, incluso, frente el modo de pensar la formación.

No obstante, Susana Cazzaniga nos recuerda que:

“Trabajo Social es el eje rector, pero esto no significa, adoptar la postura soberbia, que luego se manifiesta en impotencia o en la actitud “todológica” (el hacerse cargo de todo) de pensar que es Trabajo Social el que debe resolver todos los nudos problemáticos de la formación. Es, en todo caso, el que plantea las demandas de contenidos, pero el modo de estructurar la formación es responsabilidad de todas las disciplinas que participan en la currícula. (...) Es necesario comprender que la complejidad de “lo social”, excede el tratamiento de una sola disciplina” (CAZZANIGA, S., 2007: 27).

Por otro lado, estas prácticas y *habitus* disciplinares, operan como obstáculos epistemológicos que provocan la resistencia del pensamiento a seguir pensando:

“... es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones (...) causas de estancamiento y hasta de retroceso, (...) causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos” (BACHELARD, G., 1979: 15).

Éstos obstáculos privilegian el facilismo de lo conocido y familiarizado, por sobre los nuevos interrogantes que pudieran llegar a contradecir los conocimientos previos. En nuestro caso, las tradiciones positivistas y *endogenistas*³⁹ de la formación, incorporadas e internalizadas por los sujetos, operan como obstáculos epistemológicos que bloquean la posibilidad de nuevas interpretaciones y modos de hacer la profesión.

Por último, respecto al seguimiento de la implementación del nuevo plan de estudio, se recuerda que el mismo se institucionalizó desde la Dirección de carrera. En las reuniones participaban principalmente los docentes de las materias teórico-metodológicas y, en menor medida, los de otras asignaturas. Algunos recuerdan reuniones anuales donde se evaluaba la puesta en marcha del plan así como los contenidos de las materias.

Se expresa que a pesar de los esfuerzos realizados, no hubo una estructura de participación sólida que pudiera sostener este proceso en el tiempo. Desde la perspectiva de los graduados, ninguno recuerda que durante su proceso de formación se les haya consultado, como estudiantes, respecto a la implementación del plan de estudio vigente. Sólo uno de ellos afirma haber encontrado en los espacios de organización estudiantil una instancia para la discusión de este tema.

³⁹ Tomamos este término de la tesis planteada por Carlos Montaña en referencia a aquellas perspectivas de la profesión que la conciben como la evolución organizada y profesionalizada de antiguas formas de caridad y filantropía, entendiéndola desde una autonomía histórica y visión particularista, caracterizada por el planteo de una perspectiva teórico-metodológica ingenua y acrítica. Para una mayor comprensión se sugiere consultar el texto MONTAÑO, Carlos *La naturaleza del Servicio Social. Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. 2^{da} ed. Sao Paulo: Cortez Editora, 2000.

CAPÍTULO III

CONCLUSIONES

A MODO DE CONCLUSIONES

Esta investigación significa no sólo un requisito para la obtención al título de licenciatura, sino que es el fruto de las inquietudes e interrogantes que acompañaron la formación profesional, y motorizaron las búsquedas que orientaron el trabajo realizado a lo largo de este año.

Una vez culminado nuestro proceso de estudio e indagación, retomamos el problema de investigación con el cual dimos comienzo a este trabajo:

¿Qué influencia tuvo el contexto social y académico en la configuración e implementación del Plan de Estudio 1999 de la Lic. en Trabajo Social?

Con este planteo, lo que pretendíamos, principalmente, era conocer el contexto social y académico que enmarcó el cambio e implementación del plan de estudio 1999 de nuestra carrera. Fue así que dimos comienzo a esta indagación.

En una primera instancia, nos propusimos como objetivo específico analizar el contexto económico, político, social y cultural de los años '90, escenario macrosocial en el cual se llevaron a cabo diversas transformaciones en las esferas de la vida social.

Caracterizamos la sociedad de los '90, principalmente, por la gran convulsión social y la crisis del trabajo generada a partir del achicamiento del Estado. El ajuste y la reforma, como “receta” de los organismos de crédito internacionales, fueron las políticas que prolijamente llevó a cabo el gobierno menemista mediante la privatización de los servicios públicos, la apertura económica y la desinversión en políticas sociales. A partir de este replegamiento del Estado, un gran porcentaje de la población quedó sumergida bajo los índices de la pobreza y la desocupación.

El modelo ideológico neoliberal, que se consolidó y propagó en mayor medida durante esta década, comenzó a manifestarse en las instituciones de la vida social, acompañado de reformas legales que le dieron el pase libre a su firme instauración. Tan sólo como ejemplos podríamos mencionar las leyes de Emergencia Económica, de Reforma del Estado, y en materia educativa: Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior.

El sistema educativo, por lo tanto, no estuvo exento de estas corrientes y, como muchos autores lo plantean, la lógica de mercado se filtró en las instituciones de enseñanza a través del discurso de la *calidad* y *eficiencia* educativa.

La crisis se hizo presente en éstas instituciones mediante la reducción presupuestaria, que se expresaba no sólo en la falta de infraestructura, sino también en el deterioro del cuerpo de docentes, cuyos magros salarios se vieron disminuidos.

La realidad de las instituciones universitarias corre con la misma suerte que el sistema educativo en general, bajo el marco legal de la ley de Educación Superior, sancionada en el '93. Comienza a circular por estas instituciones la lógica de la productividad y la equiparación de la educación como mercancía. Claro que esto se da en grados distintos en las diferentes universidades, con influencias mucho más directas en las de ámbito privado (que para esa época comienzan a incrementarse), que en las universidades públicas nacionales, cuya tradición reformista y tramas históricas institucionales las torna mucho más complejas y menos permeables a dichas influencias externas.

En nuestro caso concreto (FCPyS- UNCuyo), la totalidad de los actores entrevistados afirma que este modelo ideológico no se filtró tan fácilmente en nuestra facultad dado a que existía, en general, una gran conciencia crítica al respecto. En este sentido, las normas legales instalaron el marco formal para la vida académica, sin influir demasiado en su entramado y lógica institucional. Si bien la dinámica del contexto social iba alertando sobre la necesidad de ciertas reformas en los contenidos curriculares de la formación, no se perciben otras influencias de corte político-ideológicas que hayan orientado el curso de la formación académica, al menos en nuestra facultad.

A partir de estas primeras aproximaciones pudimos ir despejando ciertas preconociones que habíamos establecido en los supuestos de trabajo respecto a las posibles influencias del neoliberalismo en nuestra formación, pero particularmente en el diseño del plan de estudio de la carrera.

En un segundo momento, comenzamos a indagar un poco más en la realidad de la facultad a fin de analizar las condiciones políticas-institucionales en las cuales se engarzó el proyecto de formación profesional.

Vimos que la precariedad laboral y los problemas presupuestarios se hicieron eco en la facultad a través de condiciones de inestabilidad y poca efectividad en los cargos de los docentes universitarios. Asimismo, era difícil generar condiciones propicias para el proceso de enseñanza-aprendizaje y de “calidad” educativa en el marco de cursos superpoblados, y con muy pocos docentes a cargo.

Respecto a las relaciones entre los actores de la institución, desde el concepto de *campo* de Bourdieu, se analizaron las relaciones piramidales y jerárquicas que hacia el interior de algunas cátedras existía. Por ese entonces, algunos mencionan el predominio de un sector político hegemónico en la facultad y las tensiones que muy subterráneamente esto generaba en los diferentes claustros. En relación a la figura del decano, muchos recuerdan la oposición por parte del estudiantado y algunos docentes.

Por otro lado, pensar las relaciones entre algunos miembros de la facultad y el Círculo de Asistentes Sociales, era muy difícil dado las diferencias ideológicas existentes entre ambos.

El escenario así descripto fue el marco en el cual se llevaron a cabo las reformas de los planes de estudio de tres carreras de la facultad.

Surge la inquietud por conocer los motivos a partir de los cuales se instala la necesidad de reforma curricular y los argumentos que así lo sostenían. A partir de allí emergen dos posturas dispares: quienes por un lado recuerdan la reforma como una demanda del colectivo profesional frente a la necesidad de actualizar los contenidos de la formación tras los vertiginosos cambios sociales producidos; y por otro lado, quienes lo recuerdan como una medida tomada por factores externos, como es la posibilidad de contar con los fondos del FOMECEC y la decisión del decano y directores de carrera de destinar parte de este presupuesto a la reforma de los planes, no como un proceso generado por el análisis y la decisión del colectivo profesional. Este dato nos pareció significativo ya que podría dar cuenta del grado de apropiación que del proceso algunos han vivenciado, y con el cual se han podido, o no, identificar, más allá de las buenas intenciones de quienes lo condujeron.

Acercando un poco más la lente sobre nuestro objeto de análisis, nos propusimos reconstruir el proceso de discusión y formulación del diseño del Plan de Estudio '99 a partir del análisis de documentos y testimonios de los actores que participaron en su elaboración.

Para este objetivo, primero analizamos algunos de los temas discutidos en torno al plan de estudio, y luego las características del proceso de participación que tuvo el diseño del mismo.

Respecto al tema de los debates que se dieron en torno a la formación profesional, pudimos observar la presencia de inquietudes y demandas concretas de la

realidad de los '90, que planteaban la necesidad de introducir nuevos enfoques y categorías conceptuales que permitieran comprender las nuevas dinámicas que a nivel social iban aconteciendo. Si bien ésta era una preocupación fundamental, tales debates aparecían de la mano de las tradicionales discusiones respecto a la relación entre la teoría y la práctica, o las brechas entre la formación académica y el ejercicio profesional. A partir de ello reflexionábamos sobre las herencias que aún subsisten de la clásica distinción positivista, que diferencia los conocimientos entre *teóricos* y *prácticos*, y que aún persiste en nuestra formación. Perduran internalizadas e incorporadas en los sujetos, configurando *habitus disciplinares*, los cuales estructuran determinadas formas de pensar, valorar y actuar.

Vimos que también algo de esto podría estar presente en las divisiones que se realizan entre las materias “troncales” (teórico-metodológicas) y las materias “complementarias” (teóricas), y la disputa por cuál de ellas tiene la preeminencia. Aspectos que, de aquella época, varios entrevistados señalaron y que, a nuestro considerar, forman parte de los núcleos neurálgicos propios de la formación, y operan como obstáculos epistemológicos que impiden el avance del pensamiento y desarrollo de la profesión.

En relación al plan de estudio anterior (1989), su principal cuestionamiento estaba vinculado con la falta de adecuación a los procesos sociales, limitaciones teóricas y ausencia de un eje temático que transversalizara los contenidos de la formación.

Se afirma por parte de los entrevistados que no hubieron debates en torno a la concepción de Trabajo Social desde la cual se iba a trabajar, sino que el foco estaba puesto en el nuevo escenario social y cómo se ubicaba la profesión frente al mismo. Por este tema, y con la mirada puesta sobre la interpretación de “lo social” y sus modos de abordaje, tampoco se discutieron aspectos vinculados al perfil profesional y se mantuvo el mismo del plan anterior, que en ese momento coincidía con lo establecido por la FAUATS a nivel nacional.

Por otro lado, respecto a la participación, no todos lo hicieron del mismo modo ni en las mismas instancias. Los docentes trabajadores sociales participaron en las capacitaciones que brindó la consultora externa, de la cual se recuerda su fuerte impronta. La mayoría de los asistentes eran docentes de las materias teórico-metodológicas. En éstas instancias también participaron docentes de otras materias de la

carrera, pero en menor medida. La mayoría de los docentes entrevistados no recuerda con claridad haber participado de estas instancias junto a estudiantes y graduados. La mirada y aporte de éstos últimos fue obtenida a partir de las encuestas realizadas por la consultora para el diagnóstico de su informe.

Respecto al Círculo de Asistentes Sociales, sus miembros afirman no haber tenido participación como institución por diferencias ideológicas existentes con miembros de la facultad. De todos modos, señalan que quienes participaron lo hicieron porque también eran docentes de la carrera, no por ser miembros del CAS.

Hasta aquí, el contexto social e institucional que encuadró el trabajo realizado para la reforma del plan de estudio.

En el marco teórico detallamos la propuesta de Margarita Rozas en su informe final de consultoría, los cambios introducidos y las características del nuevo plan. En términos generales éstas últimas se podrían reducir brevemente en:

- ☞ Organización de los contenidos en torno a la *Cuestión Social* como eje vertebrador,
- ☞ Estructuración del plan a partir de Núcleos Temáticos,
- ☞ Establecimiento de la articulación Investigación- Intervención como dos instancias igualmente necesarias para la formación profesional, y
- ☞ Presentación de Tesina para la culminación de los estudios de grado.

Por último, nos propusimos indagar acerca de los mecanismos institucionales de implementación del proyecto curricular y sus primeras repercusiones.

Si bien se generaron muchas expectativas en función de esta nueva propuesta, al poco tiempo de su puesta en marcha comenzaron a aparecer algunas dificultades.

Por un lado, aspectos vinculados a las tareas administrativas. Materias que al cambiar de año generaban confusión en el estudiantado respecto a la inscripción en las mismas para su cursado, una materia que tuvo que dictarse en dos años simultáneos con su consecuente desgaste en los docentes a cargo, o materias nuevas (como las “optativas”) en las que faltaban docentes que pudieran dictarlas.

Por otro lado, se mencionaron apreciaciones vinculadas a cuestiones actitudinales de algunos docentes de la carrera y la dificultad, en algunas materias, para

incorporar bibliografía nueva que permitiera mediar el Trabajo Social con los contenidos de las otras disciplinas (Derecho, Psicología, Filosofía, por ejemplo). En algunas se lograron trabajos interesantes, pero lamentablemente esto no sucedió con todas.

Los niveles de práctica y taller, establecidos en la estructura del plan como un núcleo independiente y con un objetivo propio (NÚCLEO 5 *Prácticas pre profesionales y Talleres de la práctica*), terminaron subsumidos al NÚCLEO 3, abarcando parte de sus horas cátedras y plantel docente.

Algunos mencionan como un obstáculo en la implementación del plan de estudio el accionar “corporativo” de algunos docentes trabajadores sociales que consideraban que “llevar la carrera adelante” era una lucha pura y exclusiva de los trabajadores sociales. La reflexión que pudimos esbozar, fue que quizás esto pueda estar vinculado con las tradiciones positivistas y *habitus disciplinares* que estructuran formas de hacer y de pensar la formación. Esta distinción entre conocimientos *teóricos* y *prácticos* y la consecuente ubicación del Trabajo Social en el marco de los segundos, puede conducir a la creencia de que éste campo “por naturaleza” pueda y deba ser defendido sólo por quienes forman parte del mismo. Estos esquemas de pensamiento y acción, no hacen más que reproducir las distancias entre los conocimientos y su aprehensión como compartimentos estancos.

Por último, con respecto al seguimiento durante sus primeros años de implementación, éste era realizado por medio de la Dirección de carrera en reuniones con los docentes. Algunos mencionaron que allí se discutían temas vinculados con los contenidos y las necesidades que iban apareciendo en su ejecución. En su mayor parte, eran los docentes de las teórico-metodológicas los que participaban. Respecto a los estudiantes, actuales graduados, no recuerdan que se les haya mencionado o solicitado opinión sobre este asunto durante su formación.

Al finalizar este trabajo, podemos dar cuenta de que el eje de nuestra indagación dio un giro inesperado a medida que íbamos avanzando en la reconstrucción de los hechos, mediante los testimonios y documentos analizados. Esto lo podemos visualizar mejor si retomamos los supuestos que guiaron nuestra investigación.

En primer lugar, considerábamos que la reforma del plan de estudio elaborada en el año 1999 aportaba una concepción de la realidad congruente al momento socio

histórico, pero que su dificultad surgía en su implementación, donde los aportes e introducciones novedosas culminaban licuándose a lo largo del proceso de ejecución, invadidas por la corriente neoliberal del contexto macro social.

En este sentido, desde el comienzo de la investigación pudimos ir visualizando la injerencia que tuvo, al menos en nuestra formación académica, la consolidación del modelo político-ideológico del neoliberalismo. En términos generales, observamos que no se podía hablar de un viraje del modelo universitario hacia un tipo privado-mercantil. Es decir, no podíamos entender la institución universitaria como un bloque homogéneo, absorbido por su contexto sin ningún tipo de mediación. Por el contrario, entendiendo la institución educativa como un *campo* académico, con tradiciones y tramas de relaciones construidas históricamente, el desafío fue indagar en el modo mediante el cual se hicieron presentes las manifestaciones de este modelo hegemónico y hasta qué punto incidió en nuestra formación, o no.

Así, nos encontramos con que tanto la Ley de Educación Superior como el FOMECE, dos de los instrumentos que emergieron de este modelo, al menos en nuestra carrera, no tuvieron mayor repercusión que la de establecer los lineamientos formales tanto para la formación como para la asignación de un presupuesto, respectivamente.

En lo referido a las asignaturas que componen la currícula, la mayor incidencia del contexto neoliberal se objetiviza en la transformación de la materia “Organización y Administración de Programas de Bienestar Social” la cual pasa a denominarse “Gestión Social”, tomando de la lógica de mercado elementos para la intervención profesional. En el marco de un Estado mínimo, con políticas sociales focalizadas, había que saber “gestionar” los pocos recursos con que se contaba.

Si bien fuimos encontrando algunos condimentos de la lógica hegemónica impregnados en nuestra currícula, en términos generales, fuimos poniendo en cuestión la posibilidad de pensar que el plan de estudio, o aún más, su implementación, podría llegar a estar vinculado con las influencias de un modelo neoliberal, que reforzara la producción de determinados conocimientos funcionales a su lógica tecnócrata y mercantil.

Como segunda hipótesis habíamos planteado que las condiciones institucionales y los recursos disponibles de la facultad podrían haber dificultado la implementación

y/o seguimiento de algunas premisas y núcleos temáticos que iban a posibilitar la renovación permanente del Plan de Estudio.

Si bien consideramos que las condiciones objetivas institucionales son indispensables para facilitar la instauración y vigencia en el tiempo de nuevas propuestas, en nuestro caso, otros aspectos tomaron mayor fuerza.

Como habíamos visto, las condiciones presupuestarias de los docentes y materiales de la institución, hacia fines de los '90 y principios del 2000, no eran las mejores. Sin embargo, varias de las dificultades planteadas en la implementación o concreción de algunas premisas del plan de estudio, estuvieron más vinculadas con la dinámica de relaciones los miembros del colectivo profesional, actitudes, tradiciones y *habitus* de los sujetos hacedores de la formación. Algo de esto pudimos visualizarlo en hechos concretos tales como: la falta de incorporación de bibliografías nuevas en algunas materias, la dificultad de articular los contenidos de las cátedras, o generar canales de comunicación entre ellas.

En tercer lugar, desde un análisis global del modelo político económico que se consolida en la década de los '90, planteábamos que las perspectivas neoliberales habían impactado en nuestra formación, reforzando la instrumentalidad operativa por sobre el resto de los contenidos, manifestándose en la planificación de una formación organizada en torno a contenidos metodológicos-operativos.

Habiendo dejado de lado, más temprano, el tema de las influencias ideológicas y de contexto, avanzamos en la búsqueda de aquello que pudiera vincularse con los aspectos mencionados. Algo de esto lo encontramos en el interior de la misma profesión. Veíamos que en el marco de los debates en torno a la reforma curricular se encontraba presente la tradicional escisión teoría/práctica, herencia del positivismo que aún hoy subyace en algunos discursos y que estructura determinadas disposiciones del pensamiento. Tal concepción, que limita al Trabajo Social sólo al campo de la *acción*, se encuentra en la raíz de los núcleos neurálgicos de la formación disciplinar operando como obstáculos epistemológicos que impiden el desarrollo del pensamiento y de la profesión. En consecuencia, los conocimientos que provengan de otras ciencias serán considerados como “complementarios”, cobrando lo *metodológico* mayor relevancia en la formación.

Con todo lo anteriormente señalado, podemos afirmar que en el caso de la reforma del plan de estudio de Trabajo Social, las tradiciones de la carrera, los *habitus disciplinares* y las tramas de relaciones e interrelaciones subjetivas, tuvieron mayor influencia e impacto en el diseño e implementación del plan de estudio, que las características del modelo político hegemónico de los años '90. Si bien la institución universitaria y sus actores no fueron ajenos a las transformaciones producidas por la consolidación del modelo ideológico neoliberal, no fueron sus manifestaciones lo que primó en el proceso de reforma del plan de estudio de nuestra carrera, sino más bien las tradiciones endógenas de la profesión, aún vigentes en la actualidad y “*hechas cuerpo*” en los sujetos.

Asimismo, es el conjunto de acciones e interacciones de los sujetos, el condimento esencial que viabiliza o no la implementación de una propuesta curricular. En este sentido, y refiriéndonos al colectivo de docentes que conforman la carrera, no se logró, en algunas materias, generar canales de mayor comunicación entre el Trabajo Social y las otras disciplinas de la formación, así como la incorporación de nuevos enfoques o contenidos.

En definitiva, es en las prácticas cotidianas donde se juega el sentido de la formación, su *desde dónde* y *para qué*. Prácticas que a su vez son fruto de las opciones que se toman y que se encuentran teñidas por aspectos políticos e ideológicos, vinculadas a las posiciones que cada uno ocupe en un campo determinado, y las lecturas que a partir de ellas pueda construir.

Por otro lado, si bien no fue un eje a desarrollar en esta investigación, no queríamos dejar de mencionar un tema que apareció en algunas entrevistas y que también figuraba en los informes de Arturo Fernández y Margarita Rozas, y que es el tema de la *Departamentalización* y *Sistema de créditos*. La estructura del plan de estudio por medio de núcleos temáticos, estaba orientada a garantizar la implementación de la propuesta curricular, pero también a posibilitar una propuesta de departamentalización a mediano plazo. Si bien la departamentalización data de años anteriores⁴⁰, en el marco de las reformas se volvió a plantear, pero no logró ejecutarse. Lo mismo sucedió con el sistema de créditos, mediante el cual se podrían lograr

⁴⁰ Una entrevistada mencionó que la primera propuesta la había presentado el rector Jorge Hidalgo en el año 1991, pero generó algunas resistencias por parte de los docentes.

equivalencias que permitirían mayor flexibilidad curricular. Ambos temas quedaron inconclusos y podrían ser disparadores para futuras investigaciones.

Finalmente, retomando nuestro objeto de análisis, nos parece oportuno recordar algunas observaciones que Roberto Follari realiza en torno al plan de estudio, alertándonos sobre posibles riesgos:

“Mágica posibilidad, el plan de estudio nos salvará. Poco importa que los docentes no se sientan interpretados en él, que tales docentes sean exactamente los mismos que estaban antes pero con nuevas etiquetas en las materias asignadas, que el perfil profesional no se defina o que la coherencia entre cada curso y los demás (y la de cada uno con el conjunto) no se garantice. El plan de estudio es la receta universal, la posibilidad omnímoda, la nueva palanca habilitadora. (...) Por esto, no nos engañemos. Todos conocemos la receta del cambio de plan. Estemos atentos con un ejercicio elemental de lógica: un buen plan de estudios es condición indispensable para lograr resultados de aprendizaje deseables. Sin duda. Pero no es condición suficiente: sólo eso no basta” (FOLLARI, R., 1995).

Consideramos que es en el interior de los cursos, y en conjunto con el resto de los actores, donde se produce y reproduce lo fundamental de un proyecto de formación profesional. Es allí donde se ponen en juego los objetivos, las planificaciones y las expectativas, en las acciones e interacciones de los sujetos que lo protagonizan, y en el marco de un diálogo interdisciplinar.

CAPÍTULO IV

PROPUESTAS

ALGUNAS PROPUESTAS PARA CONTINUAR PENSANDO LA FORMACIÓN

“Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica”.

Lawrence Stenhouse

Es innegable que seguramente quede mucho por decir respecto al tema de nuestra investigación, y cada actor, desde su lugar, tenga nuevas miradas para aportar y enriquecer a esta lectura. Con este trabajo sólo buscábamos una aproximación a nuestra formación, la cual, parafraseando a Susana Cazzaniga, es también una *práctica de intervención profesional* donde se juegan aspectos éticos y políticos.

Consideramos que pensar nuestra formación hoy implica asumir el desafío de establecer una pausa en el tiempo para vernos y reflexionarnos como profesión. Pero no con vistas a mirarnos el ombligo para terminar afirmando “lo bueno” que somos, sino para pensar y discutir críticamente nuestras prácticas cotidianas en el marco de la formación. Podría ser éste un ejercicio que nos permita ir derribando ciertos muros, a partir de lo cual el Trabajo Social logre salir hacia el encuentro con otras disciplinas con las cuales construir nuevas miradas en torno a la complejidad que presenta la sociedad actual.

En este sentido, compartimos los aportes de Marilda Yamamoto, cuando expresa:

“Una de las condiciones fundantes para garantizar la adecuación de la formación profesional a la dinámica de nuestro tiempo, es realizar la implosión de una visión endógena del Servicio Social y de la vida universitaria, prisionera en sus “muros internos”. Ampliar los horizontes, (...) para entonces aprehender mejor las particularidades profesionales en sus múltiples relaciones y determinaciones, densas de contenido histórico. Este “salto para afuera” de los límites profesionales y de la vida universitaria no significa la dilución de las condiciones y relaciones

específicas en las cuales se molda la formación profesional; al contrario, es una mediación necesaria para que esta pueda adquirir inteligibilidad en los marcos del proceso de vida social contemporánea, como totalidad social” (IAMAMOTO, M., 2003: 185).

En las entrevistas a los docentes y las encuestas a graduados, se les consultó respecto a la opinión que les merece el actual plan de estudio y qué aspectos consideran se podrían fortalecer o modificar. Por lo tanto, es a partir de los testimonios de los mismos protagonistas, y de las conclusiones a las que arribamos a lo largo de esta investigación, que se elaboraron las siguientes propuestas a considerar.

En primer lugar, presentamos algunos fragmentos extraídos de las entrevistas a los docentes de la carrera en torno a sus valoraciones sobre el plan de estudio de Trabajo Social:

“...a veces ha costado lograr en algunas materias específicas darle esa tónica, especialmente a las problemáticas, desde la perspectiva de los sujetos”.

“...el cambio de plan se instaura sobre una práctica que es la misma de antes. Desde este punto de vista uno no podría esperar resultados demasiado fuertes, porque, digamos, aún cuando lo escrito sea muy distinto, las condiciones efectivas de ejercicio siguen siendo iguales. (...) me parece que no habría que poner el acento ahí, sino, en cuán bien se trabaja institucionalmente para que ese plan sea un plan efectivo. (...) en cuanto a la parte conceptual, teórica, yo creo que sigue habiendo ciertos déficits en la formación, que uno lo advierte en la relación con los alumnos. Así que, me parece, que no hemos podido superar eso a pesar de que el plan como plan en el aire, por así decir, daba ciertas bases para hacerlo”.

“Yo creo que es necesaria una reformulación, básicamente en lo que son las prácticas pre-profesionales. (...) Pero creo que reformular el plan de estudio sin que haya previamente una reflexión y un cambio por parte de los docentes, de que sientan la necesidad de que hay ciertas cosas que cambiar, va a significar lo mismo. Es necesario que previamente haya convicción por parte de los docentes de que tienen que haber cambios”.

“En este momento nosotros estaríamos en falta así como están las prácticas de acuerdo a los

núcleos que presenta el plan de estudio actual, que lo presenta como un núcleo aparte, sin embargo está integrado con las metodológicas”.

“A mí me parece bueno. (...) Lo que no me parece bueno es el funcionamiento del vigente plan de estudio, la dinámica del vigente plan de estudio, la desarticulación del vigente plan de estudio, la falta de discusión de los actores involucrados en el vigente plan de estudio. (...) A mí me parece que hay que discutirlo y cambiarlo si es necesario, yo no estoy diciendo que no haya que cambiarlo, pero hay que discutirlo. (...) Sentémonos, discutamos, veamos, eso es lo que falta, todo menos el plan de estudio”.

“Hay que rever (...) por empezar, el cuello de botella que se produce en segundo año. (...) me da la impresión que el alumno de segundo año no está preparado para salir en la época que ahora sale, y con los conocimientos (...) en una de esas habría que ver si poner éstos dos años de formación, por llamarla, básica, teórico metodológica-instrumental, darle fuerte en los dos primeros años y a lo mejor empezar una buena práctica y sí integrada a partir de tercero”.

“Me parece que es un plan rígido que además no tiene una jerarquización de las asignaturas en relación con los intereses de los alumnos en cada etapa de la carrera. (...) Y que no está muy atenta a las demandas laborales...”.

“Yo creo que es un buen plan de estudio que quizás debemos reformular por el proceso mismo del proceso de cambio de la sociedad y del producto que vamos sacando a la calle. Y porque las políticas sociales se van modificando porque la realidad es histórica y cambiante”.

En segundo lugar, en las encuestas a los graduados se mencionan algunos aspectos a fortalecer en la formación profesional y éstos son presentados a continuación:

“En cuanto a la distinción de escuelas de pensamiento, en cuanto a la incorporación de contenidos críticos, en cuanto a la relación e integración de contenidos en el análisis de situaciones concretas de las prácticas y de las situaciones coyunturales provinciales, nacionales, latinoamericanas, etc.”

“... deberían fortalecerse los contenidos que ayuden a la reconstrucción teórica de la

realidad, pasar de una mirada descriptiva a una comprensiva de la complejidad social, y que esta mirada tenga sustento teórico. Además fortalecer contenidos metodológicos de entrevista y de construcción de informes sociales”.

“Considero que la formación (...) debería fortalecerse con otros tipos de enfoques en las prácticas pre profesionales, y mayor relación entre las instituciones”.

“Estableciendo conexión entre todos los contenidos de la carrera, y en la forma de transmitirlos, para su aprehensión”.

“Actualización de contenidos principalmente, con los vertiginosos cambios sociales”.

“En los contenidos teórico-metodológicos”.

“Pienso que deberíamos tener más materias vinculadas con la sociología (como sociología de la educación) y materias como Procesos sociales contemporáneos”.

“Los contenidos muestran que la carrera presenta en su estructura una gran debilidad, presentando una gran confusión en lo que se da como formación, son muchas cosas tomadas de otras teorías y nada en profundidad, por lo que terminan otorgando un popurrí que no es más que mediocre a la hora de pensar en una currícula coherente para una carrera de grado. Nadie sabe saliendo muy bien qué hace un TS además del asistencialismo o en el mejor de los casos cierta conciencia popular. Deberían transmitirse e incitarse a realizar más teoría propia, ya que a estas alturas del origen de la carrera, no podemos quedarnos todavía con que somos según la conformación de las otras teorías. Así podríamos dejar de quejarnos del lugar desvalorizado que ocupamos, para comenzar a hacernos cargo (...)”.

“Actualización de temáticas, la sociedad ha evolucionado en muchos parámetros en cuanto a legislación, estilos de vida, y eso influye también en nuestro modo de intervención”.

En síntesis, podemos observar en el siguiente cuadro los diversos aportes realizados para el fortalecimiento de la formación profesional, por parte de los diferentes actores:

DESDE LOS DOCENTES...

DESDE LOS EGRESADOS...

-
- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Necesidad de actualizar los contenidos de la formación a la situación social actual.- Fortalecer contenidos teóricos y metodológicos.- Reformular las prácticas pre profesionales, incorporando nuevos enfoques. | <ul style="list-style-type: none">- Incentivar la elaboración de teoría propia.- Fortalecer los contenidos que ayuden a la reconstrucción teórica de la realidad.- Fortalecer técnicas como entrevistas e informes sociales.- Fortalecer materias vinculadas con la sociología y los procesos sociales contemporáneos.- Distinguir escuelas de pensamiento, incorporar contenidos críticos, y análisis de situaciones coyunturales de la realidad provincial, nacional y latinoamericana.- Establecer conexiones entre todos los contenidos de la carrera y en la forma de transmitirlos para su mejor aprehensión. |
|--|--|
-
- Generar instancias de discusión y reflexión donde confluyan los actores involucrados.
 - Necesidad de brindar a las materias *Problemáticas* una perspectiva desde los sujetos.
 - Garantizar condiciones institucionales efectivas para la implementación del plan de estudio.
 - Revisar lo establecido en el plan con respecto al Núcleo 5, que hoy se encuentra integrado al Núcleo 3.
 - Necesidad de destrabar el “cuello de botella” producido en segundo año.
 - Pensar la posibilidad de comenzar las prácticas a partir de 3° año y que éstas sean integradas.
 - Necesidad de mayor atención a las demandas laborales.
-

Observamos, por un lado, los graduados, poniendo énfasis en la necesidad de actualización de los contenidos de la formación. Por otro, los docentes, remarcando la necesidad de generar y garantizar espacios de reflexión y discusión en torno a la implementación del actual plan de estudio: “*Sentémonos, discutamos, veamos, eso es lo que falta, todo menos el plan de estudio*”, dirá alguno. No obstante, más allá de las molestias o las críticas realizadas, ninguno planteó como necesario el cambio de la actual currícula por otra totalmente distinta.

Coincidimos con esto y pensamos que la estructuración actual de los contenidos de nuestra formación, a partir de sus núcleos temáticos y objetivos, brinda las posibilidades para la actualización constante de los contenidos y las asignaturas. Quizás, más que pensar en acudir a la “receta mágica” de reforma del plan, habría que retomar

nuevamente la propuesta actual y evaluar conjuntamente los aspectos anteriormente mencionados.

En primer lugar, urge la necesidad de revisión y actualización de los contenidos de algunas materias de la formación. La emergencia de nuevos actores y escenarios nos obligan a la búsqueda de nuevos bagajes conceptuales que nos permitan pensar la complejidad social. A su vez, éstos no pueden quedar sólo escritos en el papel, sino que demandará del esfuerzo de cada asignatura para su consecución.

En segundo lugar, fortalecer los canales de comunicación entre las cátedras, que permitan ir derribando la noción de los “compartimentos estancos”, los cuales también se transmiten en los modos de aprehensión de los conocimientos por parte de los estudiantes.

En tercer lugar, revisar las prácticas pre-profesionales. El plan de estudio contempla el Núcleo 5 *Prácticas pre-profesionales y talleres de la práctica* como núcleo independiente y con un objetivo particular, estando en la actualidad subsumido al Núcleo 3 *Fundamentos teórico-metodológicos de Trabajo Social*. Esta relación no sólo implica tomar parte de sus horas cátedras y plantel docente, sino que también se manifiesta en la sobrecarga de tareas a éstos últimos, y en la disminución del tiempo dedicado al seguimiento de las prácticas de los estudiantes, prácticas que van generando modos de actuar y nos marcarán posteriormente en nuestras intervenciones profesionales. Consideramos importante continuar con la búsqueda de nuevos centros de práctica que permitan un mayor acercamiento a otras realidades, como el caso de los movimientos sociales. Asimismo, reinventar nuevas prácticas para nuevos escenarios donde también se están llevando a cabo procesos de formación profesional, como es el caso de la educación en contextos de encierro.

En cuarto lugar, fortalecer la relación Investigación/Intervención, la cual se menciona en el plan de estudio, pero luego queda circunscripta al cursado de una materia y al trabajo de tesina.

En quinto lugar, contemplar en la formación académica el perfil profesional establecido en la Ley 7932 de Ejercicio profesional, las cuales plantean algunas

diferencias con lo mencionado en nuestro plan de estudio, ampliándose las funciones y obligaciones del profesional⁴¹.

⁴¹ La ley 7.932 en su art. 4° establece las siguientes funciones y obligaciones del profesional en Trabajo Social:

a) Investigación, planificación, gerencia, administración, conducción, supervisión, implementación, control, seguimiento, evaluación y sistematización de políticas, programas y proyectos de desarrollo social.

b) Prestación de Servicios Sociales directos a la población, universales y/o sectoriales.

c) Elaboración, dirección y coordinación de estudios para la creación y desarrollo de instituciones y dependencias de asistencia, bienestar y desarrollo social.

d) Elaboración, ejecución y coordinación de programas y proyectos de investigación e intervención social, las cuales podrán desarrollarse conjuntamente con otros profesionales, siempre que las mismas requieran del concurso de aquellos y de enfoques interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios.

e) Emitir informes, diagnósticos y propuestas bio-sico-sociales, socio-económicos, socio-jurídicos, socio-organizacionales, socioculturales, solicitados por personas naturales y jurídicas.

f) Guardar estricta fidelidad al secreto profesional consistente en la salvaguarda del derecho a la intimidad y confidencialidad de los ciudadanos que demandan los servicios institucionales a su cargo, así como al uso absolutamente responsable de la información recogida a propósito de su trabajo profesional y científico, protegiendo siempre la identidad y el interés de los sujetos.

g) Participar con eficiencia y eficacia en los aspectos vinculados a las políticas socioeconómicas y cultural; la salud, la educación, la vivienda y la recreación; la gestión de los emprendimientos sociales y la innovación de conocimientos y saberes; la organización social; el desarrollo local; urbano y rural; la producción de ciudadanía; los derechos humanos, laborales, sociales, económicos, culturales y de 3° generación, la economía social; la seguridad social, pública y cualesquiera áreas de las políticas públicas tendientes a potenciar el desarrollo pleno de la persona humana.

h) Ejercer la función docente, investigación y extensión, en instituciones de educación básica, media y superior en las asignaturas y modalidades curriculares de Trabajo Social, ciencias sociales, humanas y básicas siempre que el nivel de capacitación y especialización lo provea de idoneidad, de acuerdo a normas vigentes en el Sistema Educativo Provincial y Universidades Nacionales Públicas y Privadas.

i) Asesorar a organismos públicos, privados y mixtos que desarrollen planes de acción socioeducativos, socioculturales, socio-terapéuticos y socioeconómicos.

j) Dictaminar sobre asuntos inherentes a la profesión cuando se requiera la opinión de expertos en Trabajo Social.

k) Realizar peritajes sobre diferentes situaciones sociales en el ámbito de la justicia, ya sea como perito de oficio, de parte, mandatario y/o consultores técnicos. Intervenir desde su especificidad profesional en instancias de mediación judicial y no judicial.

l) Prestar servicios profesionales a individuos, grupos y comunidades.

m) Realizar acciones de rehabilitación social de personas y grupos.

n) Realizar acciones tendientes a prevenir la aparición de problemas sociales y/o sus efectos.

o) Supervisar técnicamente a los propios profesionales del Servicio Social o Trabajo Social en materia de su específica competencia.

p) Firmar y avalar con el número de colegiación, los informes sociales y proyectos de interés social, así como aquellos documentos en los que se requiera el concurso de los conocimientos del Trabajador Social.

q) Gestionar ante las instituciones públicas, privadas y mixtas la información requerida para el ejercicio profesional

Por último, pero no por ello menos importante, generar espacios de encuentro y reflexión entre los diversos actores que hacen diariamente la formación. El plan de estudio, como mera forma, queda vacío en su estructura si los sujetos que lo componen no logran apropiarse del mismo, otorgándole contenido.

Consideramos necesario orientar la formación hacia un futuro profesional capacitado de un bagaje *teórico-crítico*, que le permita comprender y actuar en los escenarios actuales, trabajando sobre la *incertidumbre* y la *complejidad*, *politizando sus intervenciones* y reelaborando los problemas sociales en términos de *conflictividad*, entendiendo el conflicto como inherente a las relaciones humanas y motor del cambio social. Dichos aspectos contribuirían a poner en cuestión los silencios y naturalizaciones que tradicionalmente las herencias del positivismo se encargaron de instaurar en nuestra profesión y en la lectura sobre *lo social*.

Asumir este desafío implicará ir destrabando los nudos neurálgicos de la formación, lo cual no sólo demandará de la responsabilidad de las materias “troncales” de la disciplina, sino de todas aquellas otras que participan de la currícula, en el marco de un diálogo sincero e interdisciplinario, que nos permita *someter críticamente nuestras prácticas a la luz de nuestras creencias, y nuestras creencias a la luz de nuestras prácticas*.

Finalmente, no podemos olvidar que pensar la formación profesional será pensar en los destinatarios de nuestra intervención, aquellos que, parafraseando a Susana Cazzaniga, merecen los mejores profesionales. Pensar en nuestra formación también implica pensar en los sujetos que cotidianamente se batan en un mar de condiciones complejas y desfavorables, inhibitorias de un desarrollo pleno de su ciudadanía.

De este modo, la formación profesional, como práctica de intervención, demanda repensar y resignificar, conscientemente, el sentido ético y político que se le impregna a la misma, el cual va estructurando modos de actuar, que luego pasarán a constituir la base de nuestra identidad profesional.

r) Ejercer estas incumbencias respetando la autodeterminación de las personas, grupos, organizaciones, expresiones y movimientos populares, buscando y ampliando las formas de acceso real de todas las personas a los bienes materiales y culturales producidos socialmente, y a la participación social en las decisiones referentes a las cuestiones colectivas en su condición de ciudadanos sin discriminación de género, etnia, condición social, económica, religión, etc. y llevar a cabo cualquier otra incumbencia inherente a las áreas de su competencia profesional, según lo establece la presente Ley y las funciones e incumbencias a las que habilita el título profesional.

En definitiva, el ejercicio de reflexión crítica sobre las relaciones que se establecen entre la realidad social y la formación académica, será el inicio hacia las rupturas de las tradiciones conservadoras del Trabajo Social, que le permita dimensionarse como práctica política y herramienta emancipadora.

*“... pasó el Programa de Fortalecimiento Comunitario,
pasaron los misioneros de la iglesia católica,
pasaron los protestantes,
pasó aquella ONG con el programa para jóvenes,
pasaron los cursos de las promotoras sociales del municipio,
pasaron los alemanes con el programa de agua potable,
pasaron las chicas que hacían el trabajo para la facultad,
pasó la telefónica con su programa de responsabilidad social empresaria,
pasaron luego los del partido entregando colchones,
pasaron los de la misión del BID controlando su inversión,
pasaron más ONG, y programas estatales, y promotores,
y organismos de cooperación y empresas...,
pasaron reuniones, charlas, presentaciones, arengas,
discursos, preceptos, proyectos,
consejos, premisas, recetas,
chantajes, propuestas, verdades, unas,
verdades, otras, verdades, más...
se fueron todos, quedaron ellos...,
a la espera de nuevas ilusiones...”*

(BOMBAROLO, F. y PAUSELLI, E.; 2007)

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ☞ **ANDRENACCI**, Luciano. *Algunas reflexiones en torno a la cuestión social y la asistencialización de la intervención social en el Estado en la Argentina contemporánea*. **En:** ANDRENACCI, Luciano. *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: UNGS, ediciones Al Margen, 2003.
- ☞ **ARGUMEDO**, Alcira. *Los silencios y las voces en América. Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. 1ª ed. 5ª reimp. Buenos Aires: Colihue editorial, 2004.
- ☞ **BACHELARD**, Gastón. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores, 1979.
- ☞ **BARBEITO**, Alberto y **LO VUOLO**, Rubén. *La modernización excluyente. Transformación económica y Estado de Bienestar en Argentina*. Buenos Aires: UNICEF/ CIEPP/ LOSADA, 1992.
- ☞ **BELMARTINO**, Susana; **LEVIN**, Silvia; **REPETTO**, Fabián. *Políticas sociales y derechos sociales en la Argentina: breve historia de un retroceso*. **En:** *Revista Socialis*. Volumen 5. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2001.
- ☞ **BELTRÁN**, Gastón J. *Formación profesional y producción intelectual en tiempos de cambio político. Las carreras de Sociología y Economía de la Universidad de Buenos Aires durante los años noventa*. **En:** GENTILI, Pablo y LEVY, Bettina (Comp.) *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. Acceso al texto completo:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Beltran.pdf>
[Consulta: 11 de Mayo de 2010]
- ☞ **CARBALLEDA**, Alfredo. *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- ☞ **BOMBAROLO**, Félix y **PAUSELLI**, Emilio. *Programas sociales. Construcción de equidad y paradigma de la “Intervención Social”*. 2007.
- ☞ **CASTEL**, Robert. *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

- ☞ **CAZZANIGA**, Susana. *Hilos y Nudos: la formación, la intervención y lo político en el trabajo social*. 1ª ed. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2007.
- ☞ **CORIA**, Adela. *Reflexiones teórico- metodológicas sobre un proceso de construcción curricular en la Escuela de Trabajo Social dependiente de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales*. Universidad Nacional de Rosario. **En:** F.A.U.A.T.S. *Curriculum e Investigación en Trabajo social*. 1ª ed. Buenos Aires: Espacio Editorial, 1999.
- ☞ **COUTINHO**, Carlos Nelson. *Gramsci, el marxismo y las ciencias sociales*. **En:** BORGIANI, Elisabete y MONTAÑO, Carlos (orgs.). *Metodología y Servicio Social. Hoy en debate*. Sao Paulo: Cortez Editora, 2000.
- ☞ **ESCOLAR**, Diego. *Subjetividad y Estatalidad: Usos del pasado y pertenencias indígenas en Calingasta*. **En:** BANDIERI, Susana (ed.). *Cruzando la cordillera... La frontera argentino chilena como espacio social*. Neuquén: Publicaciones del CEHIR, Universidad Nacional del Comahue, 2001.
- ☞ **ESTUDIANTES ORGANIZADOS EN EL FPDS**. *¿Universidad + iva o universidad masiva? Construcción de poder popular en la Universidad*. **En:** ACHA, Omar; CAMPIONE, Daniel; y otros. *Reflexiones sobre poder popular*. 1ª ed. Buenos Aires: El Colectivo, 2007.
- ☞ **FOLLARI**, Roberto. *Educación superior en la Argentina. Addenda año 2003*. Disponible en:
http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2879/follariedsuperior.pdf
[Consultado el 26 de febrero de 2010]
- ☞ _____ *Lo curricular*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Mendoza, 1995. Disponible en:
http://www.fcp.uncu.edu.ar/contenido/skins/www_fcp/download/DiscusionCurricularFollariNov2007.pdf [Consulta: 30 Octubre 2009].
- ☞ **GARCÍA LUIS**, Julio. *El neoliberalismo conduce a la pérdida del sentido universalista de la educación superior*. Entrevista al Dr. Julio García Luis, decano de la Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana. 20/08/2008. Disponible en:
<http://islalsur.blogia.com/2008/082010-el-neoliberalismo-conduce-a-la-perdida-del-sentido-universalista-de-la-educacion.php>

- ☞ **GARCÍA SALORD**, Susana. *Especificidad y rol en trabajo social. Currículum- Saber- Formación*. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1991.
- ☞ **GRASSI**, Estela. *Políticas y problemas sociales en al sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. 1ª ed. Buenos Aires: Espacio editorial, 2003. p. 10.
- ☞ **GRASSI**, Estela; **HINTZE**, Susana; **NEUFELD**, María Rosa. *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. 1ª ed. Buenos Aires: Espacio editorial, 1994.
- ☞ **GRUNDY**, Shirley. *Curriculum, producto o praxis*. Madrid, Ediciones Morata, 1994.
- ☞ **GUTIÉRREZ**, Alicia. *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Buenos Aires: CEAL, 1994.
- ☞ **MOLANO**, Alfredo. Conferencia de Cierre. X Congreso Nacional de Trabajo Social. *Realidad social, práctica profesional e identidad del Trabajo Social*. Icetex, ATS Caldas, Fects, Consejo Nacional de Trabajo Social. Colombia, 2003. Citado **en**: RUIZ BOTERO, Luz Dary. *Reflexiones a propósito de la formación en Trabajo Social en la actualidad*. Boletín Electrónico Surá N° 148. Año 2008. Disponible en: www.ts.ucr.ac.cr [Consulta 28 Julio 2009].
- ☞ **MOLINA**, María Lorena. *La formación profesional: avances y problemáticas que complejizan la construcción de un perfil profesional en la sociedad actual*. Boletín Electrónico Surá N° 114. Año 2006. Disponible en: www.ts.ucr.ac.cr [Consulta: 30 Marzo 2010].
- ☞ **MONTAÑO**, Carlos *La naturaleza del Servicio Social. Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. 2ª ed. Sao Paulo: Cortez Editora, 2000.
- ☞ **OLMOS**, Liliana. *Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina*. **En**: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 48. Año 2008. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie48a08.pdf> [Consultado el 15 de marzo de 2010]
- ☞ **PAROLA**, Ruth Noemí. *Aportes al saber específico del trabajo social*. 1ª ed. Buenos Aires: Espacio editorial, 1997.
- ☞ _____ *Producción de conocimiento en el trabajo social: una discusión acerca de un saber crítico sobre la realidad social*. 1ª ed. Buenos Aires: Espacio editorial, 2009.

- ☞ **PSACHAROPOULOS**, George. *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política*. Banco Mundial. Washington, D.C., EEUU, 1987. (Resumen del libro con el mismo título elaborado por el autor en 1987 y publicado por el Banco Mundial. Disponible en: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/19_17info.pdf [Consultado el 29 de enero de 2010])
- ☞ **REYNAGA OBREGÓN**, Sonia. *La departamentalización: una reflexión*. Revista Educar. Nueva época. N°14. Julio- Septiembre 2000. Disponible en: <http://educar.jalisco.gob.mx/14/14Reyn.html> [Consulta: 02 de Mayo de 2010]
- ☞ **ROMERO**, Luis Alberto. *Breve historia contemporánea de la Argentina*. 2ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- ☞ **RUIZ BOTERO**, Luz Dary. *Reflexiones a propósito de la formación en Trabajo Social en la actualidad*. Noviembre 2008. Boletín Electrónico Surá N° 148. Disponible en: www.ts.ucr.ac.cr [Consulta 28 Julio 2009].
- ☞ **SAN MARTIN PARADA**, Alan Patricio. *La currícula implícita de las escuelas de Trabajo Social de la VII Región del Bío-Bío*. Chile 2006. Boletín Electrónico Surá N° 118. Año 2006. Disponible en: www.ts.ucr.ac.cr [Consulta: 6 Agosto 2009].
- ☞ **SIERRA**, Francisco. *Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social*. **En:** GALINDO CÁCERES, Jesús (compilador). *Técnicas de investigación social en sociedad, cultura y comunicación*. México: Editorial Addison, Wesley y Longman, 1998.
- ☞ **SOLANAS**, Facundo. *La ley de Educación Superior en Argentina: Un análisis en términos de referenciales de la acción pública*. Revista de la educación Superior, México, v. 38, n. 149, marzo 2009. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000100008&lng=es&nrm=iso [Consultado el 21 de marzo de 2010].
- ☞ **TIRONI**, Eugenio y **LAGOS**, Ricardo. *Actores sociales y ajuste estructural*. Revista de la Cepal. Agosto de 1991.
- ☞ **TOSCANO**, Ariel R. *Análisis exploratorio de los efectos del FOMECA y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado?* **En:** GENTILI, Pablo y LEVY, Bettina (Comp.) *Espacio*

público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Toscano.pdf> [Consulta: 01 de Abril 2010].

- ☞ **VASILACHIS DE GIALDINO**, Irene. *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos- epistemológicos.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.
- ☞ **VÉLEZ RESTREPO**, Olga Lucía. *Reconfigurando el trabajo social. Perspectivas y tendencias contemporáneas.* Buenos Aires: Espacio Editorial, 2003.
- ☞ **TAYLOR**, Steve y **BOGDAN**, Robert. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Ediciones Paidós, 1987.

DOCUMENTOS ANALIZADOS

- ☞ **Expte. N° R32/02.** En Archivo FCPyS. UNCuyo.
- ☞ **Informe Final de Consultoría. FOMECC.** Carrera de Trabajo Social- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Realizado por Mgter. Margarita Rozas Pagaza. Buenos Aires, 1998.
- ☞ **Ordenanza N° 9/89- CS.** UNCuyo, Mendoza. Plan de Estudio Lic. en Trabajo Social 1989.
- ☞ **Ordenanza N°9/98- CD.** FCPyS. UNCuyo. Mendoza. Plan de Estudio Lic. en Trabajo Social. 1999.
- ☞ **Proyecto de Reforma del Plan de Estudios de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social.** Plan 2004. Universidad Nacional de Córdoba.

ANEXOS

1. ENTREVISTAS

Tras la riqueza de los aportes facilitados por nuestros entrevistados, presentamos a continuación cada uno de los relatos en su integridad, a fin de que el lector interesado pueda contextualizar cada uno de los recortes realizados para el análisis.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo durante los meses de Mayo y Junio de 2010 en las instalaciones de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.

Se entrevistaron a nueve personas en total, entre ellos se encuentran:

- Directora de Carrera de la Lic. en Trabajo Social (año 1999).
- Secretaria Académica de la FCPyS (año 1999).
- Miembros del Círculo de Asistentes Sociales (CAS).
- Docentes de la facultad que participaron del proceso de reforma, cuyas materias corresponden a los siguientes núcleos:

- ✓ *Fundamentos teórico- metodológicos del Trabajo Social*
- ✓ *Fundamentos teóricos y filosóficos de la vida social*
- ✓ *Fundamentos de formación socio- histórica y política de la sociedad Argentina*
- ✓ *Aspectos operativo- instrumentales*

Fecha: Miércoles 26 de Mayo 2010

- *Como lo había planteado en el proyecto y que forma parte del objetivo de la tesis, es el tema de conocer el contexto social y académico en el cual se enmarcó el cambio del plan. Y también eso forma parte del planteo del problema, el hecho de poder reconocer si hubo alguna influencia o no del contexto social e institucional en lo que fue el diseño e implementación del proyecto curricular. Y yo había estado indagando documentos sobre el proyecto que se presentó, la propuesta del Fomec, y también el expediente en el cual figura el trabajo del Informe Final de Margarita Rozas, y las ordenanzas del Plan 89 y 99 como para poder tener un parámetro de lo que había, del proyecto que venía instalándose y cuáles fueron las modificaciones. Y en realidad, la principal duda que me surgía era conocer el desde dónde surgía o se había dado inicio a la iniciativa de modificación del Plan. Por ejemplo, en la ordenanza, al comienzo, lo primero que figura es la enunciación de algunos antecedentes que marcaron origen, como por ejemplo el tema de las jornadas de reflexión académica, y dice en uno de los cuadernillos del Fomec, estaba el tema de las jornadas de formación pero era muy breve en lo que explicaba respecto a la carrera de Trabajo Social. Y en las sugerencias, lo que me llamó la atención, es que el principal foco fue la necesidad de modificación del Plan y el tener en cuenta las salidas laborales y poder adecuar la formación al contexto político y social. Las jornadas datan del año 96... entonces necesitaba armar un poco cómo había sido ese proceso, desde dónde surge la iniciativa de modificación y cuál era el contexto de esos años, que dieron pie a que luego se presentara un proyecto y a que se le diera curso a esa iniciativa.*

- Bueno, anteriormente se hacían jornadas académicas. En las jornadas académicas, por supuesto uno de los temas, era el plan de estudio, generalmente. O sea, la idea de ir modificando, de ir cambiando... Más o menos te cuento. Cuando yo ingresé en el '85 imperaba el plan '77, que era tres años de duración y que era un plan con características netamente de carácter más filantrópico, mas del tipo basado en la caridad y la filantropía. A partir del año 85 se inicia una reforma del plan de estudio. En esa reforma del plan de estudio se invitó a la participación al Círculo de Trabajadores Sociales que

en esa época presentó una propuesta, y se tomaron en cuenta también propuestas de otras escuelas del país. Yo ingresé en ese año a trabajar a la facultad

- ***No como directora o coordinadora...?***

- No, estaba como docente. Yo empecé como coordinadora de la carrera prácticamente a partir de los años 90. Una de las inquietudes fundamentales que tenía era ver la posibilidad de hacer algunas modificaciones al plan de estudio, y sobre todo también teniendo en cuenta las prácticas. Cuando yo me inicié en el '85, había prácticas en tercer año. Era una práctica nada más. En los años anteriores había como algún tipo de acercamiento, pero no eran prácticas realmente como las que hacemos ahora. Entonces en el año '85, yo estaba en tercer año y ahí empezamos a realizar la práctica pre profesional que se inicia con la idea de hacer una práctica durante todo el año en una institución teniendo en cuenta los distintos abordajes. Bueno, a partir de esos años empieza la necesidad de ver cuáles eran los distintos problemas que había respecto de las materias, de la necesidad de revisar algunas materias, especialmente, se veía a veces la ausencia de trabajadores sociales o la falta de conexión entre las materias centrales, las materias generales y Trabajo Social. El de Margarita Rozas, se hace la modificatoria, fue en el año 99... Todo este tiempo se fueron haciendo algunas modificaciones al plan de estudio...

- ***Entre el 89 y el 99?***

- Claro. Se hicieron algunas modificaciones internas.

- ***¿Y esas modificaciones internas en qué consistían?***

- Especialmente hubo modificaciones en el sistema de correlativas. A partir del '85, porque antes teníamos el sistema de promoción, el sistema de cantidad de materias necesarias para pasar de año, que sería el de promoción; las correlativas duras, que eran por ej. suponete para poder estar en tercero vos tenías que haber estudiado..., por ejemplo, tenías que haber rendido Sociología Rural y Urbana para poder entrar en comunidad, tenías que haber rendido Psicología General para rendir la Psicología Evolutiva, tenías que haber rendido Estadística para poder rendir Investigación Social. Entonces, el sistema de correlativas duras y blandas fue una modificación que se dio durante todos esos años, que lucharon los chicos del centro y quedó instalado en el plan '85 para que se modificara. En el plan '85 pasamos de tres a cuatro años.

- ***Ya con el título de licenciatura.***

- No, el título de licenciatura se inicia en el '89, que ahí la carrera toma cinco años. Siempre quedó la deuda de ir buscando posibilidades de actualizar el programa al contexto actual. En esa época FOMECEC presenta, se presenta esto como iniciativa para pagar un consultor que pudiera venir a trabajar a la facultad, a asesorarnos respecto a la elaboración del plan de estudio, especialmente en los contenidos. En esa época yo era coordinadora de la carrera y también estaba en el Consejo Directivo. En el Consejo Directivo se vio con buenos ojos la posibilidad de invitar a distintos asesores para que con las distintas carreras presentaran un proyecto de cambio de plan de estudio. Y se decidió traer un consultor para Sociología, un consultor para Comunicación Social y un consultor para Trabajo Social.

- ***¿Para Ciencias Políticas no?***

- Para Ciencias Políticas no... Elegimos a Margarita Rozas porque en ese momento yo asistía a la FAUATS. En la FAUATS también se estaban trabajando algunas inquietudes respecto a las reformas y modificaciones de planes de estudio. Y en realidad nosotros no tuvimos ningún tipo de presión. Elegimos a Margarita Rozas... (*interrupción de una alumna*). Bueno...

- ***... Entonces deciden traer a Margarita Rozas como consultora...***

- Margarita Rozas hace, previo a la elaboración del plan de estudio, ella considera conveniente mantener unas reuniones con los docentes... Tuvo reuniones con docentes, egresados y alumnos...

- ***¿En las jornadas que se venían dando, es decir, en las Jornadas académicas anteriores, participaban estos tres mismos claustros?***

- Generalmente docentes y alumnos. Estaba abierto para egresados pero no siempre participaban.

- ***¿Y Margarita Rozas convoca a los tres claustros...?***

- Convoca a los tres claustros. Ella además realiza una encuesta que tiene que estar ahí en el informe...

- ***Sí, donde hay gráficos también y las sugerencias que ella da...***

- Ella en realidad trae material bibliográfico porque ella considera que uno de los temas centrales, que es justamente el centro del nuevo plan de estudio, es la Cuestión Social. Y erige esta Cuestión Social como eje vertebrador del plan de estudio. Entonces, ella nos trajo material previo, con lectura, para que, especialmente los docentes,

podríamos actualizarnos y leer textos de estas posturas, que se basa fundamentalmente en la escuela de Brasil. Porque el plan de estudio que ella elabora está muy vinculado al plan de estudio brasileiro. Es más yo tengo un trabajo..., pero la verdad es que no sé donde lo he metido..., pero tengo el plan de estudio...

- ***¿De ese momento, de Brasil?***

- Porque ella considera... porque acá había que tener en cuenta lo siguiente cuando vos haces un plan de estudio vos tenés que tener en cuenta el personal que tenés y las materias. No es tan fácil... A lo mejor es fácil mover una materia, pero no es fácil mover el personal docente, dadas las características que tiene el personal en la universidad. Salvo que sea personal interino que vos le puedas decir "No le renovamos el contrato". Entonces entre las condiciones o condicionamientos generales se tuvo en cuenta la posibilidad de cambiar el nombre a algunas materias y también se tuvo en cuenta la posibilidad de que los docentes no se quedaran sin trabajo. Pero eso trae como consecuencia, desde una experiencia personal, que no siempre la actitud de apertura de las personas facilita el tener esa posibilidad de cambio. Porque a veces no se interpreta... Por ejemplo yo voy a dar una materia: los Derechos. En realidad acá antes se daba derechos del niño, derecho del trabajo. Y por ejemplo con la materia de Derecho del Trabajo hicimos innumerables reuniones, con la participación de la Prof. Fóscolo, con los profesores de la cátedra, conmigo y con algunos grupos de profesores que participaban en las materias principales por ejemplo, para que en esa materia lo que importaba era demostrar al alumno qué aspectos son necesarios para el alumno desde la perspectiva del Trabajo Social. Si bien tiene que conocer el Código, conocer los elementos básicos que tiene el código de trabajo por ej. del derecho laboral lo que se buscaba era ¿Cuál era el rol del trabajador social dentro de esa perspectiva? Y no que se diera o se dictara por ej. un libro basado en los derechos del trabajo, sino entender que uno tiene que conocer ciertas cosas que son importantes por ej. como el trabajo de la niñez, cuáles son los obstáculos, cuáles son los impedimentos. Pero lo tiene que saber para poder ayudarle al sujeto, no para dictaminar, porque nosotros no somos ni jueces ni abogados. En todo caso las dudas que uno tenga puede derivar a la persona a un abogado para que consulte sobre tales y tales cosas. Pero lo importante es determinar cómo juegan esos aspectos laborales dentro del trabajo para saber, por ejemplo, informarle a una mujer embarazada que tiene tales derechos mientras está trabajando, a

una madre que sus chicos no tiene que estar trabajando, de tales edades a tales edades, me entiendes? Entonces la idea de plan de estudio también implica un cambio de actitud por parte de los profesores. Y esto no siempre es fácil de lograr. Por ejemplo, decíamos que la Cuestión Social era la raíz del problema. Entonces que todos los planes, los programas de las materias tenían que estar enraizados con el tema de la Cuestión Social. Pero no se trataba de ir y decir bueno, la Cuestión Social es ésta, sino en ver cuáles son las expresiones de la Cuestión Social y cómo un trabajador social podía intervenir en esas situaciones que él consideraba Cuestión Social. Bueno, esto fue un trabajo que hicimos yo te diría con los profesores y con algunos en especial durante mucho tiempo para lograr (*interrupción de una alumna*)...Entonces, esto fue una tarea que llevó y lleva mucho tiempo en lograr hacer comprender al profesor la importancia que tiene el eje central del plan de estudio con la relación con los programas. Margarita Rozas invitó a los profesores, los agrupó por distintos núcleos, y los invitó a cada uno, invitó al profesor de Epistemología por ej., que fue Follari, para hacerles ver ciertas cosas, en este sentido de la relación del plan con los programas de las distintas materias.

- ***¿Y cómo fue la recepción de sus propuestas?***

- En general la recepción, mientras ella estuvo, fue buena porque Margarita tiene muchos argumentos, o tenía muchos argumentos y además tenía experiencia, conocimientos. Entonces la recepción en general fue buena. Lo que dificultó un poco fue esta falta de apertura en algunos profesores para lograr ubicar el rol del Trabajo Social en relación a la materia que estaban dictando. No se dio en todos los profesores. Debo decir que hubieron muchos profesores que aceptaron el desafío y realmente trabajaron haciendo lo mejor que podían. De todos modos a mí me parece que entre el plan '85 y éste plan, como que hubo un salto cualitativo muy importante. Con respecto a la elaboración del plan en sí, fue basado fundamentalmente en los contenidos que surgieron a partir de las inquietudes de los alumnos, de los docentes y egresados, y teniendo en cuenta el contenido que traía Margarita Rozas, que a su vez como te dije había traído material para que lo discutiéramos entre nosotros, entre los docentes. Y le pudiéramos hacer aportes. Por ejemplo, ella venía a una reunión, previo, vino la primera vez, trajo el material y después nosotros teníamos una segunda reunión y ya cada una tenía que haber más o menos leído algo del material para poder conversar con ella y ver. Incluso hicimos reuniones personales. Es decir, invitábamos, estaba yo como directora

de carrera, que en esa época era coordinadora. La primera dirección de carrera fue creo que en el año (...) en el 1998 hasta el 2002. Yo fui directora de carrera cuando se produjo la primera vez que fue en el año 1998, cuando sale la primera resolución de directores de carrera. Previo, casi durante 5 o 6 años fui coordinadora de la carrera. En esa época la directora de carrera no era elegida por votación. Era elegida por el decano y el Consejo Directivo. Recién se empezaba con todo esto.

- ***Profesora, me contó que se convocó a Margarita Rozas e hizo este trabajo. En el proyecto que se presentó en el FOMECE hay un cronograma donde dice que se iba a armar una comisión conformada por 8 docentes y 2 egresados. Y había una planificación con todas las actividades que se iban a seguir. ¿Se alcanzó con las metas de conformar...?***

- Si, si.

- ***¿Y esa comisión que se conformó fue la misma que continuó durante la revisión del plan?***

- Si, si...

- ***¿Durante cuánto tiempo Margarita Rozas se quedó en la provincia para generar estas instancias de capacitación?***

- Ella vino tres veces por el plan de estudio específicamente. En esas tres veces... Primero vino, trajo el material, habló... la comisión se formó con gente de la misma, especialmente de las teórico metodológicas, y había egresados y había alumnos. Las comisiones siempre funcionaron y siempre había representantes, si algunos no podían venir, venía.. Pero siempre hubo una comisión de preparación.

- ***¿Y en esa comisión para el Plan 99 no participaban representantes del círculo?***

- También participaron representantes del Círculo de Asistentes Sociales. Es más, la propuesta de las materias llamadas Problemáticas fue una propuesta que trajo el Círculo de trabajadores sociales con la idea de que estas materias problemáticas fueran especialmente ocupadas por trabajadores sociales o bien que hubieran profesores de las materias específicas que estuvieran a su vez, que éstas materias pudieran contar con trabajadores sociales que se presentaban a los concursos. Porque la idea era coordinar a través de las distintas problemáticas el quehacer de los trabajadores sociales en el campo. Entonces, en ese sentido, esta propuesta la trajeron la gente del Círculo de trabajadores sociales, y que la tomaran también de otros lugares, de otras provincias.

- ***¿Y cuáles eran las condiciones objetivas y materiales de la institución, de la facultad en ese momento, como para poder llevar a cabo una reforma curricular?***

Digo, en lo referente a términos presupuestarios, en lo que es bibliografía nueva...

- Especialmente el tema que facilitó esto, a pesar de que también tuvo muchas críticas, fue el tema del FOMECE.

- ***No hubo un acatamiento homogéneo ...***

- A ver, el pago del FOMECE era una posibilidad de cambiar el plan de estudio. Era la única posibilidad presupuestaria.

- ***¿La facultad no contaba con recursos como para poderla llevar a cabo?***

- Claro, y en realidad la facultad se comprometió con el FOMECE porque a su vez la facultad tiene que poner fondos... el FOMECE es una negociación tripartita donde interviene universidad, gobierno y la parte de... Banco Mundial. Digamos, la facultad se obliga a poner una parte interesante que la pone la universidad, eso no lo sé detallar pero esa era la posibilidad de que si la facultad hacia ciertos ahorros se los derivaba a la universidad y la universidad a través de eso lograba con esos recursos poder intervenir en el FOMECE. Pero había una participación de la universidad. Entonces, había una buena predisposición porque no solamente se dio a nivel de Trabajo Social. La única carrera que no tomó este asesoramiento fue Ciencias Políticas. Pero las demás carreras... Y ahí no lo tomaron porque el plan de estudio, el cambio había sido de no mucho tiempo atrás. Entonces, como estaba más o menos la carrera actualizada en ese momento se dijo que iban a continuar evaluando para hacer un cambio. Pero las otras tres carreras estábamos dispuestas a prestar toda la colaboración que fuera necesaria para lograr que el contexto y las condiciones presupuestarias facilitaran todo el tema del FOMECE. Esto fue financiado exclusivamente por FOMECE. Era la única posibilidad de invitar a una asesora. Y Margarita cuando vino también lo explicó eso en una reunión. Dijo que a ella le pagaba el FOMECE pero que ella aceptaba eso, porque consideraba que era una forma de aproximarse más a la realidad de lo de afuera. Porque no siempre las escuelas podían pagar o contar con dinero disponible, porque había que pagarle por supuesto la estadía, hoteles, el material que ella iba elaborando. Dijo que ella estaba de acuerdo, que aceptaba eso. Y acá en la carrera no hubo ninguna cuestión, algunas veces en algunas reuniones con alumnos o egresados cuestionaban un poco por qué se hacía por el FOMECE. Pero no fue un cuestionamiento de decir "Bueno, no aceptamos".

Directamente eso lo manejó ella desde allá de Buenos Aires y por supuesto con el decano que estaba en ese momento que era Carlos Finochio, que estuvo dispuesto. Es decir, había condiciones favorables para que se hiciera el cambio de plan de estudio, más disponiendo del FOMECE. Entonces que eso iba a permitir un crecimiento en la carrera e iba a permitir un mejoramiento también en la calidad educativa. Entonces desde esa perspectiva el Consejo también aceptó esto, estuvo de acuerdo y la contrataron a ella. Cada carrera se manejó de manera independiente. Independiente en el sentido de la elección de los consultores, en la elección de los modos en que se iba a aplicar en las carreras. Por ej. Comunicación tiene un plan de estudio bastante diferente al nuestro. Creo que tienen, van acumulando materias, en cambio nosotros no. (...) En ese sentido se conformaron las comisiones que actuaron. A ver, esas comisiones actuaron mientras se puso en funcionamiento todo el plan de estudio. Pero una vez que eso terminó, que empezó a regir el plan, mientras, hasta que yo estuve, estuvieron funcionando, pero después ya se fueron distanciando y después no hubo..., salvo cuando empezaron el año pasado con el tema de la evaluación del plan de estudio

- ***¿Pero durante los primeros años de implementación no hubo una comisión que lo siguiera?***

- No, lo hacíamos desde la dirección de carrera y algunas de las que estábamos preocupadas de las cátedras teórico-metodológicas. De todos modos hacíamos reuniones con los profesores. Por ej. en algunas cátedras que nos hemos reunido con profesores, nos hemos reunido profesores de las materias teórico-metodológicas y algunos de las materias complementarias. No por considerar que las complementarias son secundarias ni mucho menos, sino por el tema de los contenidos. Por ej. para Problemática del Trabajo nos hemos reunido muchísimas veces con los profesores que todavía hoy están y les hemos entregado en una oportunidad unas tres hojas de la bibliografía que a nosotras nos parecía, no toda por supuesto, pero algunas que tenían que ver bien con la Cuestión Social desde la perspectiva que trabaja Trabajo Social. Es más en una época se hizo Seminarios de Actualización que lo hicieron justamente sobre la problemática del trabajo, que intervino la Prof. Fóscolo y un chico que falleció, Emiliano Arizu. Dieron ellos la materia de la Problemática del trabajo con un enfoque más desde la perspectiva social, y entendiendo como consigna fundamental la cuestión social.

- ***¿Estos seminarios eran optativos?***

- Eran Seminarios de Actualidad que eran optativos. Bueno, durante dos años lo dieron la Prof. Fóscolo con este chico y después decidieron que ya no lo iban a volver a dar y lo pedían, porque justamente hacían un enfoque bastante interesante sobre la problemática del tema del trabajo. Esto eran optativos de la carrera como son ahora los seminarios optativos que son necesarios para finalizar la carrera.
- ***Profesora, volviendo al informe que presentó Margarita Rozas menciona en varios momentos, al comienzo, que la conformación incluso de los núcleos irían en pos de un objetivo a mediano plazo que es la departamentalización. Y lo menciona en varias oportunidades...***
- Claro, porque en ese momento, en el contexto universitario se hablaba de la necesidad de departamentalizar.
- ***¿Y desde dónde se hablaba de esa necesidad?***
- Desde la UNCuyo se hablaba de la necesidad de departamentalizar, pero como eso fue un deseo más que una realidad, porque en algunas facultades intentaron departamentalizar. Pero qué pasa, que para departamentalizar vos tenés que hacer una... supongamos que vos querés departamentalizar esta facultad. Vos tenés por ej. el departamento de sociología. El departamento de sociología puede ir a dictar clases a distintas materias dentro de las sociologías y tenés que, también tenés que rendir un concurso adecuado a esa forma de departamentalización. Cuando empezaron las ideas de hacerlo y llevarlo a la práctica esto no dio resultado porque hubo bastante oposición por parte de los profesores. Pero en esa época vinieron gente de Buenos Aires con la idea, vinieron varios invitados especiales, con la idea de departamentalizar la universidad.
- ***Cuando en el proyecto del FOMECE se pide el tema de los consultores también se habla de un consultor para el tema de la departamentalización. En lo que es el presupuesto del proyecto se especula el gasto para el consultor de la reestructuración académica... (se lee parte del informe)***
- Vino esa consultora. Esta cuestión de la reestructuración académica, de la departamentalización fue invitada esta consultora que vino para hablar para las cuatro carreras. Porque la idea de la universidad era departamentalizar, pero cuando lo empezaron a llevar a la práctica se encontraron con muchos obstáculos con el tema de los profesores, porque vos en la departamentalización, es como si yo dijera: Bueno a

ver, acá Trabajo Social, en teórico metodológicas: María Teresita Blanco, Gabriela Giménez, tal y tal, bueno... los nombres de los profesores. Entonces, yo puedo ir a dar clase a segundo como puedo ir a tercero, como si pudiera ir a primero, o como si pudiera ir a cuarto. Lo cual significaba reducir el número de profesores y tener a su vez mayor amplitud para que el profesor pudiera dar clases en distintos lugares. O sea, este año se enferma o no está la Prof. Gabriela Giménez, alguien puede venir y dar clase sin que esto traiga perjuicio para la cátedra. Bueno, pero este tema de la departamentalización se habló mucho, incluso creo hay un informe de esa mujer, no recuerdo bien. Pero me parece que hicieron un pequeño informe. La idea era centralizar en distintos departamentos profesores que después pudieran directamente dar clase en cualquier lugar dentro de la facultad, o podía llegar a ser, en un segundo momento, dentro de la universidad. Bueno, pero eso contó con varios obstáculos y no se logró realizar. Pero el tema, en el año '96, '97, '98, el tema de la departamentalización era un tema que estaba muy en boga, pero no se pudo concretar, por lo menos en la UNCuyo. Existen en algunos lugares departamentos. Por ej. en formación docente, hay un sistema de departamentalización, pero no se logró concretar en todos. Es lo mismo que si departamentalizáramos acá toda la parte de las teórico metodológicas. Entonces la idea del núcleo era que si el día de mañana hay que cambiar el plan de estudio vos podés mantener los núcleos, entonces no necesitas tener la... Dentro de estos núcleos vos podés cambiar algunos contenidos, pero que respeten el núcleo. Entonces vos podés en este sentido cambiar el plan de estudio sin que signifique que todo tiene que ir al Ministerio a ser aprobado nuevamente.

- ***¿En términos administrativos era un poco más factible modificarlo?***
- Por ej. había cinco núcleos, cada uno de los núcleos tenía un objetivo, y dentro de esos núcleos entraban tales materias. Bueno, por ejemplo...
- ***(se lee el documento) “Fundamentos teóricos y filosóficos de la vida social”***
- Entonces suponete...
- ***Filosofía, antropología...***
- Todas esas materias... Entonces vos suponete que de pronto la idea del núcleo era que se podía cambiar materias, se podía incluso agregar materia, o de última sacar.
- ***Pero dentro del núcleo...***

- Claro. Sin modificar el núcleo. O sea, un poco esa es la idea del núcleo: mantener o cambiar la cantidad de horas, por ej. en esta disciplina hace faltan 90 hs., pero en esta disciplina hacen falta 30. Entonces vos con el núcleo te podías mover sin necesidad de cambiar el plan. Eso es lo que sería la estructura del plan. Esa es un poco la idea del núcleo, si mal no recuerdo.

- ***¿Y qué diferencia había entre la propuesta de los NÚCLEOS y la propuesta de las ÁREAS que plantea el plan '89?***

- Bueno, lo que pasa es que las áreas eran más amplias, en cambio en los núcleos se concentraba una cantidad equis de materias. En cambio las áreas eran mucho más amplias, y ese plan de las áreas también fue un plan que estuvo previsto o que surgió de la universidad, pero después ese plan tampoco dio muchos resultados. Nosotros en la época vieja de la escuela implementamos el plan por áreas antes de que la escuela fuera tomada en el año '76. Ahí estaba, el plan por área. Pero yo creo que la diferencia estaba en que el área era mucho más amplia, en cambio el núcleo estaba más concentrado y tenía objetivos claramente definidos. Entonces vos te podés mover dentro del núcleo pero respetando el objetivo.

- ***Y recién me comentaba del tema de la departamentalización por el año '95, '96, como una oleada...***

- '96, '97, '98...

- ***¿A qué respondía como esa moda? ¿Había alguna relación con la ley de educación superior?***

- Fue un poco propiciada... no me acuerdo con exactitud... Pero me parece que fue un poco también la idea de que en ese momento, porque aparece la Ley de Educación Superior, en el año '95, bueno, y un poco la idea era quizás... no fue una idea bien plantada. El temor de los profesores era quedarse sin empleo. Esto fue así, se proyectaron varias cuestiones, pero nunca se logró llegar a la departamentalización. Aunque a lo mejor la departamentalización en su momento, yo recuerdo que en el análisis este que hicimos habían unas cosas que eran muy buenas, pero no tengo claro, no recuerdo bien (...). ¿Acá no hay algún informe? A ver... (*refiriéndose a los documentos ubicados sobre el escritorio de FOMECE*).

- ***No, acá solamente figura lo de las jornadas académicas y el informe de Arturo Fernández, que plantea lo mismo también que Margarita Rozas respecto al objetivo de la departamentalización, en el '97, un año posterior a las jornadas.***

- En ese año... cuando vino Arturo Fernández, que se hizo la auto evaluación universitaria, en muchas de las universidades surgió de que no estaban departamentalizadas. Pero el sistema de departamentalización como estructura requiere de otros requisitos en la universidad, que eso es lo que no me recuerdo... Entonces para poder llevar a cabo esa departamentalización había que reunir ciertas condiciones en las cuales los planes de estudio debían responder a esa forma de departamentalización, muy en claro no me acuerdo. Respecto a eso le podés preguntar a Hilda Narrillos.

- ***Sí, también quisiera consultarle a ella respecto al tema de que habían dos proyectos presentados: uno para el tema estrictamente de consultoría y otro para el tema de becas de posgrado, material bibliográfico, computadoras, equipamiento...***

- Bueno, eso se compró y fue adquirido. Hubo dinero y fue adquirido por la biblioteca.

- ***Y eso estaba previsto para tres años. No sé si se habrá cumplido el financiamiento para tres años: '97, '98 y '99...***

- Claro, porque Margarita Rozas empezó a venir en el año '97. Hizo su primera visita. Después en el año '98 vino nuevamente. Y a fines del '98, principios del '99 es cuando se elabora el plan de estudio, y se pone en vigencia en el '99. Por eso son tres años. Porque ella en el '98 vino en dos oportunidades más. Y en esa oportunidad, después, una vez que estaba todo esto bosquejado, elaboramos con Hilda todo lo que era la estructura del plan de estudio y con la comisión con la cual trabajamos. Lo que pasa es que trabajábamos a veces dos o tres para trabajar en computadora, redactar y todo, y después lo pasábamos a la comisión. Y esa comisión aceptaba o si había que hacer alguna modificación se hacía. Pasó por el Consejo Directivo, se analizaba en el Consejo Directivo para ponerse en vigencia en el año (...) '99. Por eso dice tres años. Porque el tema empezó a rondar en el '97. Entre que se convocó al FOMECEC y todo. Y también se dieron becas. Uno de los becados fue este profesor que estaba en Historia de Argentina, que estaba en Ciencias Políticas... que no me acuerdo como se llamaba...

- ***¿Pero se pudieron entregar becas de Maestrías y de Posgrado?***

- No sé si de maestrías, pero becas doctorales sí se dieron. Y también se compró material. Y todo eso se cumplió porque todo eso fue controlado por el FOMECE. Una vez que daba el presupuesto y que se iban ejecutando las cosas, después hubo un período de control para ver si todo lo que se había pedido, incluso si el plan de estudio había salido, de acuerdo a lo que estaba estipulado y todo. Eso sí, hubo un control de todo eso.

- ***Bueno, por ahí como preguntarle en más detalle, Hilda Narrillos es una buena referente...***

- Claro, ella desde la parte administrativa te puede decir. Después la parte... del plan la fuimos elaborando. Y para los contenidos mínimos tomamos mucho de los contenidos anteriores. Margarita estructuró el eje central con las distintas materias, y la Cuestión Social como eje vertebral. Entonces nosotros como... por ejemplo, habíamos tenido reuniones con distintos profesores, en esas reuniones con los profesores tomábamos en cuenta las inquietudes que tenían los profesores. Tuvimos profesores que por ejemplo, cuando Margarita vino, por ejemplo, nosotros teníamos Psicología General y Psicología Evolutiva... en ese momento la idea era no tener... La formación buscaba que no fuera una formación psicologista, sino que se volcara más al aspecto social. Por eso coloca como eje vertebrador del plan la Cuestión Social. Entonces, para reducir la materia se toma a la materia Psicología Evolutiva como una materia optativa y se pone también como optativa a la materia que en ese momento se llamaba Geografía Regional que después adquirió otro nombre.

- ***Recursos regionales.***

- Claro. Entonces esas dos se transforman en optativas, porque justamente la idea era que, no era echar a los profesores. Sino buscar, adaptar las condiciones que teníamos con las posibilidades de adecuarse al nuevo plan de estudio. Entonces fuimos dándole la manera, la forma. Ahora la idea era que con los contenidos mínimos... porque no se trabajando cada uno de los contenidos mínimos... se escucharon todas las inquietudes y las que transmitió Margarita Rozas. Entonces tratamos de adecuar los contenidos buscando como eje la Cuestión Social, pero en algunas cosas mantuvimos ciertos contenidos mínimos que ya estaban aprobados en el plan de estudio anterior.

- ***Algo que me pareció llamativo fue que en el plan '89, al comienzo, se habla del Trabajo Social como una ciencia práctica y se lo ubica como una Tecnología Social***

del plan '89. Entonces, buscaba y trataba de ver en el plan '89 cómo es que se lo concibe al Trabajo Social. Y en el plan no encontré explícito una concepción del Trabajo Social. Si bien aparece el tema del perfil, las competencias y todo, pero no figura, no está mencionado como se lo concibe. Esa era otra de las dudas que tenía respecto a cuáles eran los debates de esa época respecto a cuáles eran los debates del trabajo social, qué era el Trabajo Social.

- Claro, lo que pasa que ese plan '89 tenía un perfil, digamos, la idea que Trabajo Social era una tecnología. Era lo que se venía discutiendo porque no se lo consideraba al Trabajo Social como una ciencia, en todo caso como una ciencia aplicada, como una tecnología. Eso estaba en boga en esa época. Pero acá ya se busca... la idea fue más de trabajador social desde una perspectiva no tanto de tecnología ni de ciencia. Se empieza a pensar en Trabajo Social... No hay un debate real sobre esto. Más bien los debates siempre fueron respecto a los contenidos, respecto a la función social como más importante. Eso fue, digamos un poco lo que en este plan de estudio tuvo más fuerza, la idea de lo social. Por eso ella en la primera parte hace toda una explicación sobre la Cuestión Social como eje vertebrador de todo el proceso. Entonces como que le da mucha más importancia a lo social, a un protagonismo desde la perspectiva del análisis de lo social y deja de lado todo este tema del debate de ciencia y técnica. Porque en ese momento había una continuidad de debate pero no había una definición real o definida: "Concretamente, Trabajo Social es esto". El debate de ciencia y técnica fue la discusión de los años '80.

- ***¿Y en las Jornadas académicas tampoco se trató...?***

- No, porque las Jornadas académicas generalmente tenían como objetivos discutir cómo se estaban dando las materias, el análisis de las materias, cuáles eran las mayores dificultades que se presentaban en las materias, que por supuesto las presentaban los alumnos fundamentalmente, y la idea era que esas dificultades se tomaran en cuenta para ver en qué medida se podía mejorar el plan de estudio. Era un poco la idea... y esas jornadas tampoco se volvieron a hacer. En el '97 creo que fue la última vez... en una oportunidad se volvieron a planificar pero no se concretaron. Después no se han hecho más, que yo recuerde.

- ***Otra cuestión que me llamó la atención fue respecto al perfil profesional. El perfil profesional que se anhela, que se menciona en el plan '89 concuerda y es el***

mismo con el perfil profesional al que se apunta en la nueva propuesta del '99. Entonces, la inquietud era saber por qué se había mantenido ese perfil en función de los cambios que había habido...

- Pasó lo siguiente con esto. Esta fue más bien una cuestión más de carácter... Es que lo del perfil lo habíamos discutido, pero no surgieron tampoco muchas variaciones respecto al perfil. Lo central en ese momento era discutir lo social. Entonces, cuando conversamos con Margarita Rozas y habíamos visto esto dijo bueno, en realidad este perfil era el aceptado en ese momento por las federaciones de escuelas, por la federación académica de trabajo social y las asociaciones profesionales que habían elaborado un perfil que se asemeja mucho a este perfil. Entonces por eso en este momento se dejó ese perfil. Por eso no se cambió en demasía. Porque no había, digamos, otro parámetro que nos indicara más cambios o algo, salvo los contenidos pero que de todos modos en este perfil predominaba un poco la idea de lo social. Entonces se dejó. Después, otra cosa, hubo también un cambio en esa época, en los noventa, que fue el tema de las, no me acuerdo cómo se llamaban... Que se elegían cuáles eran las profesiones que tenían cierta predominancia de... no me voy a acordar... te lo voy a explicar con mis palabras. Por ejemplo la sociología, las ciencias sociales, la medicina, algunas podían ser profesiones liberales, y otras no. Entonces el Trabajo Social era una de las profesiones que no encuadraba dentro de las profesiones liberales. Porque nosotros difícilmente le cobremos a una persona que viene a presentarnos un problema. Con respecto a eso también hay una cuestión, yo no me acuerdo bien, quizás Hilda recuerde... pero, que había que reunir una serie de requisitos para que si esto no era una profesión liberal, cómo era considerada para moverse dentro de las universidades, no me acuerdo bien pero era algo relativo a eso. Y eso también estaba muy en boga en ese momento. Es más, desde la FAUATS se hicieron algunas gestiones para justamente analizar esta cuestión y ese proceso de cómo quedaba ubicada la carrera de Trabajo Social. Pero después se diluyó eso. Viste cuando aparece una cosa en una época, te vuelven loca y después desaparece? Pero, no me acuerdo después qué pasó. No me acuerdo si era considerar profesiones liberales o no liberales. Entonces por ejemplo estaban profesiones como contador, abogado, médicos incluso a pesar de que era una técnica aplicada, una ciencia aplicada más que una cuestión de ciencia, la diferencia entre medicina y trabajo social pero que tenían condiciones para ser carreras liberales,

que podían ser ejercidas de forma independiente. Cosa que nosotros, salvo que nos contrate una organización especial, pero nosotros normalmente..., salvo que trabajemos en una ONG o que nosotros inventemos una ONG, la inventemos, la armemos; no existe un trabajo totalmente independiente. Y el perfil por eso se mantuvo. Yo me acuerdo que lo fundamental, digamos, el aspecto social coincidía con un trabajo de FAUATS y que había sido aceptado por las distintas escuelas respecto a este perfil, era muy semejante, entonces se dejó eso.

- ***A mí me llamaba la atención por el hecho de que, consultando otros planes de estudio de otras unidades, es como que, y bueno, puede ser porque son de años más recientes, hay como una cuestión de posicionarse más desde los derechos humanos, desde... son mucho más claros. Por ejemplo La Plata o Entre Ríos, aunque son un poco más recientes...***

- Porque son de ahora. Por ejemplo una de las cosas que se discutió para ahora, para la elaboración del nuevo plan de estudio es el posicionamiento a partir de los derechos humanos. Como un posicionamiento en base al plan de estudio... pero en esa época eso no se discutía. Porque este es del '99, en el '99, prácticamente son ya 10 años. Así que en esa época no. Lo de los derechos se viene discutiendo a partir de los años 2007/2008.

- ***Profesora, y ¿Cómo incidió la normativa del Ministerio de Cultura y Educación, como la Ley de Educación Superior? ¿Influyó de alguna manera lo postulado de la LES?***

- En ese momento, es decir. Vos para hacer un plan de estudio, cualquier plan de estudios que quieras elaborar tenés que pedir primero que nada cuál es la normativa que existe en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para que la elaboración del plan en cuanto a la estructura o en cuanto a las formas acorde a lo que establece la ley. En ese sentido sí, porque sino no te lo aceptan desde el Ministerio. Por ejemplo yo me acuerdo que una de las cosas era que la cantidad de horas. La cantidad de horas de los planes de estudio en esa época oscilaba entre 2 mil y 2 mil y algo. Por ejemplo nosotros no incluimos las prácticas en ese momento porque se excedía la normativa que establecía el Ministerio de Cultura y Educación. Por eso no incluimos el horario de las prácticas.

- ***Pero que en la realidad sí demanda un espacio temporal...***

- Sí pero mucho menor que el que tenemos nosotros. Por eso es que no incluimos el horario. Por eso pusimos en ese momento 280 a las prácticas profesionales porque se suponían las prácticas sumadas a la cantidad de horas. Entonces ahí pusimos 280 horas como figura en el plan de estudio. En cambio en las otras pusimos 120 porque si bien hay prácticas, había que poner las horas de teórico- práctico. Como se excedía en exceso porque pasaba una cantidad equis de horas, que no me acuerdo cuánto, pero sé que las pasaba. Entonces directamente sumamos las horas que figuran en el plan y no están incluidas como parte, aparte digamos. Que es un poco el cuestionamiento de ahora que es lógico. Nosotras, como materias teórico prácticas tenemos muchas horas que no figuran y que las dedicamos a la supervisión. No contamos las horas que te exige la corrección, o el leer los trabajos simplemente. Eso no figura. Y si las agregás el plan se iba de... el promedio era entre dos y dos mil quinientas horas en lo general el plan de estudio. Y nos excedíamos del..., siempre hay como una especie de lineamiento general.

- ***Le consultaba porque he podido ver algunas bibliografías y es muy común que cuando hacen la caracterización de la educación en los noventa, por ahí la influencia que tenía la ley de Educación Superior respecto a los postulados neoliberales, la educación como servicio, la educación como mercancía. ¿Qué influencia de esto puede ver?***

- Nosotros en ese sentido no. Digamos que lo que influía eran ciertos lineamientos que teníamos que acordar, que eran lineamientos formales...

- ***Más que ideológicos...***

- Más que ideológicos. Nosotros respecto a lo ideológico no tuvimos ningún tipo de presión. Si yo dijera algo sería, no sé. En ningún momento hubo algo que nos vinieran a controlar a ver qué hacíamos, qué decíamos, cómo lo hacíamos, en ningún momento. Es más en un momento pensábamos que porque era del FOMECE, quizás fuera rechazado... Pero en ese sentido yo te diría que ampliamente no tuvimos ningún tipo de control. Lo que sí teníamos ciertos lineamientos, pero lineamientos formales, de cuántas horas debe mantener el plan de estudio, de ese tipo de cosas. Incluso ni siquiera en la estructuración porque el tema de los ejes fue un tema que trajo Margarita Rozas pensando en que si mañana cambiamos el plan de estudio... Por ejemplo, si ese plan de estudio, supongamos ahora hacemos un cambio en el plan de estudio y nos movemos con los

ejes, manteniendo esos ejes podemos hacer algún cambio sin que eso requiriera una aprobación especial del Ministerio de Educación. Acorde a como lo pedían antes. Esa fue la idea y más porque en Brasil también habían trabajado con núcleos. El plan está conformado por distintos núcleos, lo que pasa es que acá los núcleos los adecuamos a las necesidades y a la cantidad de materias que nosotros teníamos y a las que considerábamos necesario en la formación del profesional.

- *Respecto a las materias, yo veía que por ahí algunos nombres se habían modificado y yo supongo que en función de ciertos paradigmas como por ejemplo el tema de minoridad pasa a ser niñez, problemática del delito pasa a ser control social, al igual que organizaciones de bienestar pasa a ser gestión social. Y yo veía que en realidad esto también había formado parte de una de las hipótesis respecto a lo que fue la influencia de la corriente neoliberal, y la verdad que una hipótesis que ya a esta altura es como que se empieza a desinflar cada vez un poco más por esto mismo que usted me estaba planteando. Yo por ahí estaba pensando que quizás esta cuestión de “gestión social” también responde a las demandas del mercado de ese momento, en donde el tema de la gestión era también algo importante, y algo también que el mercado laboral demandaba. Pero más allá de eso, esto que me mencionó al comienzo de la falta de apertura de algunos docentes, pocos o los que hayan sido, es como que es el grueso, el colectivo profesional también es el grueso de cómo se lleva a cabo el plan o no, porque sino queda en el papel solamente.*

- Esa fue una de las luchas más grande yo te diría. Que con algunas personas no logramos, no se logra hasta ahora. Pero te puedo decir que hemos mantenido reuniones, no una vez. No decirle “Mire profesor...”, no. A lo mejor agarrar, tomar bibliografía, invitarlos a una reunión, conversar con él, conversar con otros profesores que eran parte de esa comisión que trabajaba en ese momento. Y bueno, muchos lograron cambiar, pero lo cambiaron realmente convencidos, (...) pero por ejemplo en [tal materia] nunca logramos lo que nosotros quisimos, siempre se mantuvo. Es más, a mí me toco hace dos o tres años atrás evaluar el programa de [tal materia] y en la evaluación pusimos que durante todos estos años no se había producido ningún cambio y nosotros creemos que en [este tema] se han producido cambios. Entonces no pretendemos que a un alumno de primer año vos le vas a dar cambios extraordinarios, pero sí el conocimiento de las distintas corrientes, cómo esas corrientes han influenciado en la toma de posición de los

profesores al decir bueno, existe esta corriente que como vimos tales cosas. ¿Me entendés? (...) Y bueno, es muy bueno el profesor y todo, yo no tengo nada que decir, pero, con la parte de Trabajo, (...) nunca hemos logrado...

- *Y uno como estudiante también tiene la percepción de los compartimentos estancos de esas materias y eso también es como muy generalizado e incomoda mucho durante la formación. Incomoda porque hace ruido el tema de no poder generar una mediación.*

- Claro...

- *A esto venía lo último que le quería consultar que era cómo usted veía, ahora, pasado diez años de este diseño, si no ha habido una comisión de seguimiento durante los primeros años, hoy al hacer un análisis luego de diez años ¿Usted qué puede ver respecto a cómo ha sido implementado?*

- Mirá, yo creo que de todos modos, más allá de..., yo creo que lo esencial y lo dificultoso está en lograr que el profesor realmente internalice, lo mismo que el deseo que internalice una trabajadora social, los aspectos importantes de la formación. Yo creo que la formación profesional no solamente debe tener profesionales comprometidos, desde el punto de vista de lo social, porque esto es fundamental, diríamos que esencial porque sin eso no puedo hablar de lo otro. Pero a mí me parece que lo que cuesta mucho es lograr que el profesor o la profesora logre a veces, no en todos los casos te vuelvo a decir, hubo casos que tuvimos respuestas inmediatas e interesantísimas, pero a veces ha costado lograr en algunas materias específicas darle esa tónica, especialmente a las problemáticas desde la perspectiva de los sujetos. Quizás eso lo haya podido visualizar el alumno. Yo creo que eso ha sido una de las cosas que se ha logrado en algunas materias, no sé si en todas, pero es una de las cosas que más costó en el plan. De todos modos, salvando esas distancias yo creo que ha habido un crecimiento muy importante desde los alumnos. Desde cuando yo entré acá, que tenían tres años, hasta ahora, si yo tengo que hacer una evaluación para mí sería tremendamente positiva porque más allá de las dificultades que hemos tenido, creo que todos los trabajadores sociales nos hemos capacitado. Después que vino Margarita Rozas casi todas hicimos maestrías, unas acá en FLACSO, otras en San Juan. Hay gente que ya está dispuesta a hacer el doctorado, está esperando ciertas condiciones para poderlo hacer. No lo está haciendo en este momento, pero sé de algunas inquietudes para hacer el doctorado. Y a mí me parece que

eso le dio un crecimiento muy importante a la carrera al punto tal que dentro de la facultad se ha creado una maestría que si bien no intervienen demasiados profesores como trabajadores sociales, pero sí podríamos decir que en cuanto a los alumnos en los posgrados los trabajadores sociales son los que ocupan la mayor cantidad de cupos. Y a mí me parece que ese crecimiento se debe a que en estos últimos años hemos profundizado dentro de lo que hemos podido y de la capacitación que hemos ido adquiriendo en estos últimos años yo creo que se ha adquirido una capacitación bastante importante por parte de los profesores, especialmente de las teóricas metodológicas, y también de otros profesores de la carrera que también están haciendo doctorados en este momento, que no son trabajadores sociales pero que también dictan clases en la carrera y eso me parece a mí muy importante. Y esto se ha logrado realmente en estos últimos años y yo creo que eso ha incidido también en mejor preparación para la formación del trabajador social. Y creo que puede el plan de estudio tener dificultades, pero te vuelvo a decir, que el crecimiento que se ha visto en los alumnos es sumamente importante. Por ejemplo yo cuando yo entré acá en el año '85 nadie sabía qué era comunidad. Es más se llamó a concurso y lo tuvieron que anular al concurso porque fue cuestionado el llamado a concurso. Después se volvió a llamar y quedó organizado ahí. Ahora ya se está llamando de forma definitiva a un concurso de carácter definitivo. Entonces creo que tenemos muchas limitaciones, tenemos muchas dificultades en la práctica, pero a mí me parece que el alumno que sale de la carrera, que tiene realmente compromiso con la carrera, me parece que tiene condiciones hoy día para ponerse a trabajar como trabajadora social y en unos años estar capacitada también para ejercer algún rol importante como ser asesora, como hay en este momento en algún ministerio, o ocupar cargos importantes. Porque creo que la formación que le ha dado la carrera me parece que es una formación bastante buena considerando que son las herramientas que da la universidad para que el alumno una vez que se reciba pueda utilizar esas herramientas o saber a dónde ir a buscarlas por lo menos. Ahora, creo que por supuesto la carrera no termina en el plan de estudio. A mí me parece que lo importante es mantener la actualización y para eso, en este momento, hay una serie de cursos, hay una serie de posgrados, aunque no se puedan hacer una maestría en este momento, pero hay posibilidades, alternativas para poder seguir estudiando y haciendo otras cosas. Más allá de que el plan de estudios tiene sus inconvenientes, pero me parece que en fin el cambio

fue bueno y positivo. Ahora la actualización que tuvieron después los profesores, la inquietud por conocer las maestrías, de intervenir, por ejemplo cuando yo vine acá nadie intervenía en las asociaciones académicas de Trabajo Social, que era la FAUATS. Yo empecé a ir a las reuniones que se empezaron a hacer y después, bueno, me empezó a seguir toda la gente que ha estado. Pero esas son cosas que tiene mucho valor y a lo mejor se discuten cosas esenciales de la carrera, donde se discuten las bibliografías, tenés oportunidades de conocer otras bibliografías que a lo mejor no tenés o no te llegan, y después las publicaciones. Por ejemplo, el tema publicaciones es un tema que en estos últimos años también se le ha dado mucha importancia y que bueno, como trabajadoras sociales creo que muchas estamos trabajando, estamos haciendo publicaciones, estamos trabajando en investigación, cosa que antes tampoco se hacía, porque no se habían dado las posibilidades. Por eso a mí me parece que todos esos elementos sumados hacen realmente que la formación profesional y la carrera se vayan mejorando. Y pienso que cuando hagamos la evaluación de este plan de estudio y establezcamos algunos nuevos criterios en algunas materias o quizás revisar contenidos, porque hay que actualizarlos porque de todos modos la década del noventa no es como lo que estamos viviendo hoy. Creo que hay que revisar los contenidos de muchas materias, o actualizarlos tal vez. Algunos se actualizan por el hecho de la dinámica misma de la materia y se van actualizando solos. Entonces..., pero hay otras que quizás habrá que revisar para actualizar, y mejoremos las prácticas, en ese sentido ya estamos aplicando por este año un proyecto piloto que me parece a mí que si ese proyecto se continúa durante dos o tres años vamos a tener la posibilidad de ver realmente un impacto social en la sociedad con respecto a lo que realmente estamos haciendo y creo que eso va a ser positivo también para los criterios que apliquemos en el futuro para el plan de estudio.

Fecha: 15 de Junio de 2010

Preguntas:

¿Cuáles eran las condiciones presupuestarias de la facultad hacia los años 97/98?

¿Qué motivó la presentación de proyectos a financiarse por FOMECC?

¿Cuántos proyectos se presentaron?

¿El financiamiento cubrió el período contemplado de tres años (1998, 1999, 2000)?

¿Cuáles fueron las condiciones que se le pusieron a la facultad para la aprobación del financiamiento?

¿Cómo surge la iniciativa de reforma de los planes de estudio vigentes?

¿Desde qué concepción política y educativa se desprende el tema de la Departamentalización?

¿Qué participación tuvo, desde su función de secretaria, en el proceso de reforma curricular de la carrera de Trabajo Social?

Desde la función que en ese momento cumplía desde la secretaría académica ¿Cuál era la relación que mantenía con el resto de los docentes de la carrera de trabajo social para la modificación del plan?

A continuación se narra gran parte de la entrevista y se transcriben algunos dichos tomados como apunte.

Al comienzo de la entrevista Hilda Narrillos nos comenta la función que en ese momento ella ocupaba en la facultad, desempeñándose como secretaria académica. Recuerda que en ese momento (años 98/99) las autoridades eran:

Decano: Carlos Finochio

Vice decano: Alberto Cirigliano

Directores de carrera:

Trabajo Social: María Teresita Blanco

Sociología: Mario Franco

Comunicación Social: Estela Zalba

Ciencias Políticas y Administración pública: Mirta Marre

Comenta que: “... desde la conducción de la facultad y de las carreras surge la iniciativa de modificación de los planes de estudio. En ese momento el presupuesto de la facultad era muy bajo. (...) Aparece la propuesta del FOMECE y se vislumbra como una alternativa para afrontar los costos de actualización bibliográfica, compra de insumos, entre otros. A pesar de que hubieron posturas a favor y en contra, discusiones en lo político e ideológico respecto al FOMECE, algunos consideraban que iba a implicar endeudamiento externo, se terminó presentando un proyecto” para financiar bienes, bibliografía, posgrados y consultores tanto para la reforma de los planes como para la reestructuración académica por medio de la departamentalización. Cuenta que el tema de los consultores para la reforma de los planes de estudio se buscó más que nada para lograr un aporte y una mirada externa a la de los docentes que cotidianamente van llevando la carrera. El pedido de consultores se hizo para Comunicación Social, Sociología y Trabajo Social. En el caso de ésta última la consultora fue Margarita Rozas Pagaza. El proyecto se aprueba y al año siguiente (1998) comienza su ejecución. Se le consulta que sucedió con el tema de la departamentalización y ella responde que esa discusión tuvo un trayecto de larga data. Ya en el año 1991, estando como rector Jorge Hidalgo, se plantea como propuesta el tema de la departamentalización de las facultades. Él fue quien planteó el primer proyecto de departamentalización, así como el de conformación de direcciones de carrera. Éste último logró tener curso en las discusiones e implementación. Respecto a la departamentalización, señala que hubo mucha resistencia por parte de los docentes. Lo mismo volvió a suceder a fines de los noventa. Si bien, asistió Clotilde Yapur como consultora para la reestructuración, esta iniciativa no se llevó a cabo. La entrevistada señala que en el 98 se planteó el tema de la departamentalización básicamente con el fin de maximizar los recursos existentes, es decir, “*eficientizar los recursos existentes*” y por otro lado “*romper con los feudos de las cátedras*”, para lograr mayor comunicación entre ellas.

Respecto al período comprendido para el financiamiento, se cumplió con lo previsto: presupuesto para los años 1998, 1999, 2000. Aclaró que los fondos eran cofinanciados entre el Fomec y la Facultad. También señaló que hubieron muchas personas que pudieron realizar maestrías y otros cursos de posgrados con esa plata; se actualizó bibliografía; se gestionó el pago a consultores; y se compraron insumos

tecnológicos, sobre todo para la carrera de Comunicación Social, que es la que más los demanda para sus talleres.

Retomando un poco el tema de los debates ideológicos que se dieron en relación a la aceptación o no de los fondos del Fomec, se le preguntó si ella en algún momento percibió alguna influencia ideológica neoliberal que desde el Fomec se estableciera, o ciertos condicionamientos que se estipularan de antemano. En relación a este tema, fue muy clara al señalar que en ningún momento se evidenció algo de este estilo. La libertad para trabajar la tuvieron siempre. Si bien el Fomec traía toda una serie de planillas a completar, y a las cuales se debían ajustar, desde lo ideológico no se establecieron condicionamientos de ningún tipo. En lo referido a estos cambios y la relación con la Ley de Educación Superior, ella comenta que como en todos los casos la normativa es el techo, al cual se deben ajustar ciertas cuestiones. Comenta que en la ley se establecían algunas cuestiones como efectivizar a un porcentaje de la planta docente, demandándoles mayor capacitación. En ese sentido, la posibilidad de financiar maestrías y posgrados, fue una posibilidad para responder a las demandas de la ley y promover la capacitación de los profesores. También se le pregunta acerca de la relación que desde su función ella mantenía con las comisiones de revisión de los planes de estudio, y particularmente con el grupo de Trabajo Social. A esto ella responde que su mayor diálogo fue con los directores de carrera, con los cuales trabajó de manera muy estrecha. Si bien, estaba al tanto de lo que iba sucediendo en el proceso, no formó parte de las comisiones de trabajo. Señala que en ese momento eran tres carreras movilizadas por la reforma de sus planes de estudio, y que por lo tanto, desde su función, ella se mantenía informada por lo que los directores de carrera le reportaban. De todos modos, desde una mirada más externa, cuando se le consulta si recuerda alguna particularidad del proceso de discusión en Trabajo Social, ella menciona que a diferencia de las otras carreras lo que se notó mucho en la nuestra fue el tema de la participación de todos los claustros, así como del compromiso de los mismo, y la búsqueda de acuerdos.

Observaciones:

Se pudo observar en algunos comentarios el hincapié puesto en la actitud de algunos docentes, ya sea en las propuestas concretas (como el caso del rechazo a la

departamentalización), así como en los procesos de debate y discusión. En un momento, cuando dialogábamos respecto a los supuestos condicionantes ideológicos que se podrían haber filtrado desde el Fomec o la LES, ella menciona en otras carreras sucedió que el plan de estudio distó bastante de las propuestas iniciales y los aportes de los consultores, pero no por influencias ideológicas externas, sino por el mismo proceso de debate de los docentes de dichas carreras que se mostraron un poco reacios a los aportes nuevos. Y más adelante va a señalar que es en el espacio de las aulas donde se juega el plan, ya que *“se podría diseñar el mejor plan de estudio, pero si eso no va acompañado por la tarea de los docentes, queda en la nada”*.

ENTREVISTA N° 3
MIEMBROS DEL CÍRCULO DE ASISTENTES SOCIALES (CAS) Y PROF. DEL NÚCLEO
ASPECTOS OPERATIVO INSTRUMENTALES

Fecha: 22 de junio de 2010

- **A:** ... ¿Qué es lo que pasa con respecto a la facultad y el Círculo? Habían diferencias ideológicas en ese momento con la dirección de la facultad y quienes conducíamos el Círculo. Si bien se hicieron muchos intentos de trabajar en conjunto fue prácticamente imposible.
- **B:** fue prácticamente nulo el vínculo Círculo- Facultad en ese entonces.
- **A:** Yo pude participar como docente de la Comisión de reformulación del Plan de Estudio, pero no como Presidenta del Círculo.
- **B:** no hubo participación formal desde la institución profesional ni en el análisis del viejo plan de estudio ni en los aportes que podamos haber realizado como trabajadoras sociales rasas. En realidad nuestra participación estuvo, en mi caso un poco más acotada, y en el caso de Sofía más presente, más contundente por la categoría docente pero no por ser representantes del Círculo. Es más, estoy segura que si vos buscas cualquier archivo vinculado a la elaboración del plan de estudio actual en ningún momento va a ser mencionado el Círculo de Asistentes Sociales como aportante, como vocero, como colaborador, como nada, porque no había reconocimiento por las diferencias ideológicas y... porque bueno nosotros en ese momento ya estábamos en la vereda de enfrente. Y ya no sólo estaba desde la asociación con una visión diferente, sino que adentro de la facultad ya también estábamos construyendo espacios diferentes porque nuestro movimiento fuerte como Alternativa empieza justamente en el año '99 que es cuando comenzamos a construir la candidatura de la Dra. Fóscolo, y eso lo empezamos a generar a principios, mediados del '99. Llegó el 2000... ¿Las elecciones de decano fueron en el 2000 o 2001?
- **A:** 2001
- **B:** Nosotros ya tanto adentro de la facultad como afuera de la facultad éramos las ovejas negras...
- **A:** Aunque después hicimos varios intentos de acercamiento. Por ejemplo pedimos que en quinto año se nos permitiera venir a hablar para que cuando egresaran tuviesen conocimiento de que hay actividades, que se pueden integrar, y que hay un colectivo

profesional que afuera lo puede apoyar. Pero tampoco eso nunca se concretó. Lo único que logramos es que dos estudiantes de acá hicieran sus prácticas pre-profesionales

- **B:** de quinto año...
- **A:** en el Círculo. Lo cual fue una experiencia muy, muy interesante
- **B:** que hicieron análisis organizacional. Pilar Rodríguez y Laura Bernaldo, que eso fue también en el '99 creo, o en el '98.

- ***Profes, para reordenar un poco la entrevista la primera pregunta que me gustaría hacerles es ¿Cómo caracterizarían (brevemente) el contexto social de los '90?***

- **B:** Mira, yo lo que tengo como registro es que los '90, sobre todo particularmente la segunda mitad de los '90 fue terrible desde el punto de vista social porque fue cuando quedó claramente de manifiesto, ya sin.. Sobre todo particularmente luego de la reelección de Menem, en dónde estábamos parados como país, como Latinoamérica, y cuáles eran los condicionantes que había impuesto el Consenso de Washington. Ya ahí no habían más máscaras, o sea que a partir, yo percibí, a partir del '95 que se cayeron todas las máscaras, que ya no habían eufemismos política e ideológicamente. Las cosas estaban claras, el discurso era hegemónico. No se cuestionaba suficientemente lo que venía aconteciendo en términos de... primero, el proceso de descentralización que arrancó en Mendoza en el '92/'93, el proceso privatizador que arrancó en Mendoza como conejillo de indias con la Bodega Giol y la transformación en Fecovita, que fue la primera privatización en Mza. En el gobierno de Bordón. Entonces, como que todas las máscaras se fueron cayendo y fue quedando claramente de manifiesto en dónde estábamos parados. Y estábamos parados en un proceso de ajuste brutal que realmente deterioró no solo la vida de los sujetos, en términos económicos y en términos políticos, sino que la empezó a destruir en términos socio- culturales. Porque es cuando se inca fuertemente el "sálvese quien pueda". Era claramente el voto cuota del '95 de la clase media a Menem para que todo esto no se cayera, cuando ya era notorio el nivel de deterioro de los indicadores sociales, de los indicadores económicos, de la situación... de las sensaciones que íbamos teniendo todos frente a tanto deterioro, y no aparecía el discurso que confrontara, desde un lugar de poder, con el discurso hegemónico. Entonces era como que los que veíamos que se venían cayendo las cosas, y esto fue muy claro para mí a partir de la Maestría, de cursar la Maestría, donde aparecieron discursos contra-hegemónicos, sobre todo en algunos docentes, pero también

aparecieron discursos aliados a la posición hegemónica. Pero lo que yo veo como profunda caracterización es el deterioro de todo lo relacional, social y culturalmente hablando, en los sujetos, y después la caída en picada brutal de los factores económicos que hacían esto de sentirte perteneciente a. Yo creo que la segunda mitad de la década uno dejó de sentirse perteneciente a nada en realidad, porque era una cosa muy caótica. Pero al mismo tiempo con mucho silencio porque no había modo de traducirlo y de confrontar todo lo que el paquete del neoliberalismo nos había puesto así sobre la cabeza y no nos permitía visualizar. Es como que intuíamos con mucha fuerza que la cosa estaba muy mal pero costaba mucho explicitarla y confrontarla con todo lo que desde afuera se decía y ahí realmente bueno... yo tengo sensación de mucha impotencia en esa época, mucha impotencia...

- **A:** Uno ve venir en lo académico esto. En primer lugar realmente se logra el propósito de la implementación ideológica iniciada con la dictadura y que se profundiza en la década de los noventa. Y el discurso acá en la facultad de muchos docentes que a lo mejor habían estado en un proceso antes digamos revolucionario, en contra de la dictadura y que habían sido perseguidos, en ese momento adhieren a esa propuesta. Y pasan a ser menemistas y claramente menemistas y a defender todas las propuestas de privatización de Menem. Y por otro lado, esto yo lo veo que influye muchísimo en las propuestas de reformulación de los planes de estudio. ¿Por qué? Porque la idea era traer toda esta mentalidad y hacer planes de estudio que generen carreras cortas, de bajo nivel, tenían que ser de cuatro años, es decir, imitar todo lo que estaba sucediendo en EEUU y en Europa del neoliberalismo.

- **B:** Las posgraduaciones rentadas, reducir los grados, digamos, los estudios de grado para que aparecieran posgraduaciones con aporte económico. O sea, ir corriendo el eje de la Universidad pública, gratuita, con ingreso irrestricto para que... nosotros creo que una de las pocas peleas en las que yo estuve, una de las pocas discusiones fue "NO a reducir la carrera a cuatro años" porque eso estaba muy presente y muchos habían comprado el discurso de la necesidad de reducirla a cuatro años. Yo creo que una de las pocas discusiones que recuerdo claramente es haber dicho "No ¿Por qué reducirla? ¿Qué necesidad de reducción hay cuando cada vez tenemos más contenidos que incorporarle a la carrera?". Además ya podíamos visualizar que eso era parte del modelo que nos querían instalar a toda costa. Aún a pesar nuestro. Y en el ambiente, con esto de

la excelencia académica se apoyaba esto de que “¿Cuál es reducir un año? Si en realidad no somos excelentes académicamente”. Entonces es como que era la justificación de la impotencia, de la imposibilidad. O sea, se justificaba con un discurso ajeno que no sé si era muy consciente o muy claro en las personas que lo sostenían. Esto de que “Bueno, si somos malos reduzcamos, si total un año menos (...), vamos teniendo menos alumnos crónicos, vamos a tener mayor nivel de contención”, pero se sacaban contenidos, o sea, había que sacar contenidos que eran sustantivos.

- **A:** Después está el tema del arancelamiento. Como hubo resistencia, especialmente por parte de estudiantes (...) se hizo un arancelamiento encubierto a través de las cooperadoras, que eso permanece aún en nuestra facultad. Es una obligación pagar la cooperadora, el que no la paga, y bueno, es sancionado o no puede... Es obligatorio el pago de la cooperadora. Hay alumnos que, acá no se pudo hacer, pero en otras facultades sí, y si se declaraban en rebeldía eran muy perseguidos, tan perseguidos como en la dictadura. Es decir, uno puede pensar que seguíamos con la mentalidad represiva también de la dictadura. Una cosa muy llamativa, insisto en esto de los intelectuales de acá, de esta facultad, que vos, había dieciocho autores de los que no podías hablar un poco en esa época, porque estabas desactualizado. Por ejemplo si vos mencionabas a Paulo Freire “¿Cómo ibas a hablar de educación popular? Si es un lenguaje de los '70”. Es decir, todo lo que podía hacer referencia

- **B:** Vicente de Paula Faleiros no existía en esa época en la facultad.

- **A:** Claro, es decir, aunque parezca imposible...

- **¡En los '90!**

- **A:** Claro, claro. Había literatura que ya estaba descalificada. Y te descalificaban si vos la utilizabas, como que te quedabas en otros tiempos y no evolucionabas con las épocas. Eso fue muy fuerte acá, en esta facultad, fue muy fuerte.

- ***En este contexto describen se lleva a cabo el proceso de reforma de plan de estudio ¿Recuerdan cuáles fueron las principales motivaciones para iniciar este proceso? Y en ese momento ¿Qué vinculación había entre el Círculo y la facultad?***

- **A:** No es que surge una necesidad de una reforma, sino que viene el dinero y es como una imposición. Este dinero hay que utilizarlo, entonces hay que hacer, porque es para todas las carreras. Entonces, más que como una necesidad, era una necesidad desde que se destina el dinero para eso pero con la idea bien clara de meter y profundizar un

modelo. El tema es que bueno, tuvo una cierta rebeldía acá, por lo menos en nuestra carrera. Fijate que Sociología quedó así a medio camino porque Sociología tiene un quinto año que es nada, son seminarios y eso me parece que es nada... En cambio nosotros no, ¿por qué? Porque tuvimos a un actor como Margarita Rozas que también fue ayudando y encaminando a que nuestra experiencia de eso ¿no? Pero fue muy importante eso también.

- **B:** Creo que fue un aporte muy importante realmente que haya sido Margarita Rozas y no cualquier otra persona la que fue asesorando y acompañando el proceso de reforma de la curricula. Es más, si hubiese caído por obra y gracia de alguna situación en otras manos acá adentro hubiese sido mucho más complejo, y de hecho a Margarita Rozas le costó mucho, mucho enfatizar aspectos que no estaban enfatizados, que no se visualizaban como necesarios. Y sobre todo la incorporación de nuevas categorías desde el punto de vista de las ciencias sociales por un lado, y de nuevas miradas en lo que al trabajo social concretamente respecta.

- *¿Recuerdan cuáles fueron los principales debates en torno a la formación en Trabajo Social?*

- **B:** Mi registro es que había, como lo sigue habiendo y probablemente siga estando dando vueltas eso: el fuerte énfasis de las troncales. Era como un nivel de apropiación muy, muy fuerte, excesivo, desde mi punto de vista. El énfasis que adquiría las troncales como si fueran, como si sólo por allí circulara lo fundamental de la carrera. Entonces, por otra parte, allí había un punto de continuidad, o sea, a quienes estaban les costaba mucho identificar los nudos que tenía el plan de estudio. Porque era propio, porque ese plan de estudio se había elaborado con mucho esfuerzo en el '89. Después de todo un proceso también de cuestionamiento de los alumnos al plan '85, que fue desde los alumnos, y yo tengo claro quiénes fueron los alumnos y las alumnas, concretamente, que fueron las que motorizaron el cuestionamiento hacia adentro de la carrera en función del plan '85. Pero, repito, como había una línea de continuidad en quienes estaban dirigiendo la carrera por un lado, y, por el otro, en quienes eran titulares de las materias troncales, que son las dueñas de la carrera, todas las otras voces éramos voces menores. Éramos voces tan menores que si participábamos o no participábamos no se modificaba nada. O sea, no hacíamos la diferencia, no la podíamos hacer porque éramos muy pocos, no estábamos muy habilitados por el resto de... básicamente por las

materias troncales no estábamos habilitados a participar. Como que nuestra voz era una voz subordinada, subestimada absolutamente. Era una voz subestimada. Los pocos que no éramos parte de las materias troncales y éramos trabajadores sociales éramos subestimados. Entonces sí, retomo, que el énfasis y el trabajo que hizo Margarita para ir abriendo un poco e ir desenredando esa trama tan compacta que tenía el plan '89, que había sido un avance cualitativo en relación al plan '85, pero con los mismos actores, con los mismos protagonistas, y aún con las mismas miradas, porque todavía no empezaba el consumo de maestrías. Por lo tanto, la apertura de cabeza hacia el resto de las ciencias sociales y al reconocimiento de los aportes que otras ciencias sociales y las instrumentales, como la nuestra, podían darle a una nueva formulación no estaban presentes, o sea...

- **A:** Aún así, por ejemplo, con las troncales hubo, con algunas cátedras, especialmente una: la de primer año; que costó mucho que participaran. Y participó una sola gente que después perdió el concurso. Y se logró quizás el cambio de nombre, pero los contenidos siguieron siendo los mismos. Es decir, no había voluntad de cambio realmente en algunas materias. Especialmente la de primer año fue la más difícil, en las otras algo se hizo. Pero en general fueron las más problemáticas para poder producir cambios las troncales. En esto insisto porque creo que es una cuestión clave que la solución no es solamente el cambio del plan de estudio, depende de qué contenidos les vas a dar a esos términos. Y eso sucedió, no es cierto, se cambiaron muchas palabras, se pusieron términos bonitos, muy modernos, pero no se hizo... siguió todo igual que antes...

- **B:** Se incorporó bibliografía pero no se hizo apropiación, porque no había interés en el cambio verdaderamente. Porque tampoco se reconoció demasiado la necesidad de cambio. Por esto, por cómo se había generado, como se había gestado la reforma curricular. Entonces es como que el impulso vino de afuera no salió desde las entrañas; no salió desde la carrera la necesidad de analizar, reflexionar, discutir, poner en tela de juicio si este plan era el mejor teníamos posibilidades de uno mejor. No salió desde las entrañas, vino desde afuera. Vino por un financiamiento que habilitaba una reforma. Por una intencionalidad desde las autoridades de la facultad. Y yo ahí me acuerdo lejanamente de la última gestión de Finocchio en donde aparece el FOMECEC y yo era consejera del '97, consejera por graduados, y ¡Oh fiesta! Porque apareció el FOMECEC

que iba, al decir de Finochio, dar unos dinerillos para hacer lo que quisiéramos con las carreras efectivamente. Pero siempre fue un impulso desde afuera y en una línea que... Yo me acuerdo en reuniones de Consejo donde se plantea esta discusión de los cuatro o los cinco años. Y ya en ese entonces yo me acuerdo haber participado en alguna discusión diciendo: "Momentito. Cuatro o cinco años como si nada y porque sí nomás. No, hay que analizar realmente el sentido de una reducción de estas características". Si estamos reconociendo que a la carrera le están faltando N cantidad de insumos desde las Ciencias Sociales para mejorar la intervención y para pertrechar mejor a los alumnos que se gradúan en la facultad, no es cuestión de correr un año, sacarnos un año de encima. Es más, había cosas hasta delirantes. Me acuerdo que Finochio hablaba que con esos dinerillos íbamos por fin a obtener el reconocimiento de los puntos de Comunicación Social que jamás el Rectorado había reconocido. O sea, era una mezcla entre la plata y los recursos que eran insuficientes, y los posicionamientos políticos ambiguos y poco sustanciosos, que por ahí, mirándolo así en perspectiva, vos decís "¡Ay, haber atravesado ese tiempo!". Fue duro.

- ***¿Y cuáles fueron los principales cuestionamientos al plan de estudio anterior?***

- **A:** ¿Qué difícil, no? (...) Lo que pasa es que bueno, por ejemplo, nosotros como Círculo no teníamos participación. Y como docentes, aparecen allí cuestionamientos que podría llegar a hacer Margarita Rozas. Porque desde acá no se... así como hay todo un movimiento que está reclamando algún cambio, en ese momento no había... Entonces no te puedo decir con claridad cuáles eran los cuestionamientos. Sí te puedo decir cuáles eran las ideas que traía Margarita y que entonces a partir de allí aparecían los cuestionamientos. Por ejemplo ella, una de las cosas que planteaba es que cómo podíamos cuestionar el neoliberalismo, si no conocíamos que era el neoliberalismo. Entonces propuso que se hablara de neoliberalismo (...) Para hablar de marxismo tenemos que conocer que está el neoliberalismo y saber qué es. Es decir que era necesario tener las dos miradas. Es decir, fue planteando la necesidad de miradas mucho más amplias, más heterogéneas, no una cuestión tan homogénea, como es la que se venía planteando. Y bueno, revisar las metodológicas, como que las metodológicas no estaban dando respuestas. Pero todos los cuestionamientos surgieron desde lo que nos podía traer Margarita. No surgían desde acá, desde el interior de la facultad.

- **B:** También hay que reconocer que en ese momento la producción escrita en el ámbito de TS no tenía en lo más mínimo el impacto que tiene actualmente. Si uno ve cuántos libros, si uno viera cuántos libros escritos por trabajadores sociales hubo en los '90, básicamente por las editoriales que habitualmente publican como es Espacio, te puedo asegurar que ni una décima de lo que diez años después hay en texto y producción teórica y metodológica que hay en este momento. Entonces es como que... y lo que empezaba a aparecer venía vía, y que además lo traía Margarita, vía Brasil. O sea, empezaba a aparecer el pensamiento crítico por la vía, el camino digamos de la FLACSO llegando a Buenos Aires. Pero aquí era nula prácticamente la producción teórica.

- **A:** Más que nada por un movimiento de Brasil: Netto...

- **B:** ... que empezaba a institucionalizarse y a utilizar fuertemente.

- **¿Qué concepción de Trabajo Social ustedes recuerdan que prevalecía en esa época?**

- **B:** Mirá lo que yo siento que aportó Margarita Rozas en ese sentido fue muy importante. Y que fue la introducción de conceptos como ciudadanía y la introducción del sujeto como sujeto de derechos. Esos fueron conceptos bastantes nodales que ella aportó. Y el otro tema que aportó, muy tenuemente, fue el de proyecto ético- político. O por lo menos ese es mi registro de los tres grandes temas que en ese momento empezaban a aparecer en el TS latinoamericano; y que ella fue trayendo algunos textos que fuimos leyendo, cuando nos llegaban a nosotras, que no nos llegaban mucho, como parte muy interesante (...) Sí ya empezábamos a visualizar o por lo menos identificar que el Trabajo Social podía construir un proyecto ético- político como colectivo profesional. Pero, repito, éste último tenuemente, los otros dos fuertes eran: el concepto de ciudadanía y el concepto de los sujetos como sujetos de derecho. Y va corriendo bastante el eje de la asistencia- asistencialismo, que por otro lado también se empezaban a dar algunos cuestionamientos, en algunos autores viejos, a propósito de esta asistencia- asistencialismo. De ese entonces es el texto de Norberto Alayón, de fines del '99, que ya hacía y demarcaba estas dos posiciones. Pero es verdad, acá no había y no hubo una definición.

- **A:** No habían espacios de reflexión en la facultad conjunta. Podías encontrar profesores, docentes, que tenían una mirada distinta y trabajaban desde esa mirada

distinta. Pero bueno, en realidad la mayoría de los docentes estaban más o menos en lo mismo, en seguir con esa mirada tecnocrática y no en replantearse las intervenciones profesionales. Sí había acciones individuales, pero no conjuntas.

- ***¿A qué perfil de trabajador social se apuntaba?***

- **A:** A un profesional muy capacitado metodológicamente. Con un fuerte instrumento metodológico que en realidad lo sometía a esa metodología sin cuestionarse cuáles eran los fundamentos teóricos que estaban en el origen de esa metodología. Se tenía muy poco en cuenta que una metodología necesariamente parte desde fundamentos teóricos, filosóficos, e ideológicos. Entonces se fortalecía el “Esto se hace así”, se daban fórmulas, modos de actuar de intervención sin detenerse en qué se apoyaba esa intervención.

- **B:** Todavía había, en muchos colegas, una profunda irritación cuando de ideologías hablábamos. Profunda irritación. Es más, nosotras hemos sufrido cuestionamientos por plantear cosas desde lo ideológico y descalificaciones muchas por plantear ya desde la primera clase del año esto de los conceptos ambiguos respecto de qué es ideología, de qué es poder. Es más, cuando nosotros al principio pedíamos que buscaran definiciones conceptuales de éstos términos “ambiguos”, que les poníamos las comillas al ambiguo, los alumnos no tenían ningún texto específico de Trabajo Social donde consultar. Lo más avanzado que había era el Diccionario de Ezequiel Ander-Egg para consultar ese tipo de cosas. Y ahí es donde nosotras decíamos “Bueno, busquen en los manuales de Ciencias Sociales. Busquen dentro de las otras ciencias las respuestas a éstos conceptos”. Porque hablábamos de democracia, porque hablábamos de poder, porque ideología, participación, política, política social... después le hicimos retoques a ese primer práctico.

- **A:** Por eso también se daba tanta dificultad de que hubiera alguna articulación entre las instituciones [CAS y FCPyS]. Porque estaba esta diferencia netamente ideológica entre gente que dirigía el Círculo y las ideas que académicamente se manejaban desde la facultad, y que en ese momento eran hegemónicas, digamos, no? Entonces era muy difícil plantearse que “las zurdas” porque un poco así nos llamaban, pudiéramos intervenir en algo de la facultad, porque éramos peligrosas. Entonces ni siquiera se nos permitía hablarles de la institución (...).

- ***¿Se pudieron hacer algunos aportes desde el Círculo? Y si fuese así ¿Eso tuvo eco en el plan que tenemos hoy?***

- **B:** Nada, nada. Fue todo un acontecimiento que por determinación de Pilar Rodríguez y Laura Bernaldo admitieran que hicieran las prácticas en el Círculo, y sólo porque Ruth admitió ser la supervisora, sino ni siquiera las podrían haber hecho. Si Ruth no hubiese admitido ser supervisora de estas dos niñas, que rompieron con el esquema tradicional de prácticas pre-profesionales, jamás se hubiese podido hacer esa práctica en el Círculo. Porque (...) estaba fuera del esquema, porque no era una institución asistencial el Círculo de Asistentes Sociales, entonces qué práctica iban a hacer. Se tuvo que empezar a buscar bibliografía a propósito de las organizaciones para que tuvieran marco teórico. Porque bueno, ellas estaban determinadas a hacerlas y pelearon para hacerlo. Pero no fueron habilitadas. Fue realmente de convicción de ellas. O sea, éstos son ejemplos de esto que es mucho más global de lo que te decimos, pero son los ejemplos que nos permiten dar cuenta de cómo se jugaban las relaciones de fuerza en definitiva. No había relaciones de fuerza, lo único que había era crítica, crítica y distancia...

- ***Perdón, yo tengo entendido que un aporte del Círculo había sido el hecho de plantar las “Problemáticas”, quizás se habrían referido al plan ’89?... El dato fue así, como que un aporte del Círculo había sido el de plantear las “Problemáticas” de vivienda, de niñez, de salud...***

- **A Y B:** No recuerdo... (*dudas y comentarios*)

- ***De todos modos las problemáticas ya venían del plan ’89... no puede haber sido...***

- **B:** No tengo registro de que nosotros hayamos aportado en ese sentido. Sí podemos haber, en algún momento, planteado que había que abrir el tema porque la cosa no empezaba, no podía empezar, ni mucho menos terminar, en caso, grupo, comunidad y familia, en los métodos de abordaje. Y que nosotros en tercer año padecíamos el desconocimiento enorme que tenían los alumnos de la realidad de afuera. Entonces, era muy difícil hablar de planificación o hablar de políticas sociales cuando había un desconocimiento de qué es lo que acontecía en los ámbitos específicos en donde se desarrollaban los trabajadores sociales. Pero no, yo no tengo registro de haber aportado en ese sentido...

- ***¿Qué recuerdan respecto a los primeros años de implementación del nuevo plan de estudio?***

- **A:** No hubo prácticamente cambios...

- **B:** No cambió nada...

- ***¿Hubo algún obstáculo en su implementación?***

- **A:** Sí. Es más hubo una parte, de los talleres, que nunca se ejecutaron. Y que bueno, estaban programados y se hablaba siempre en las reuniones de que ya iban a surgir los talleres, pero tampoco nunca se ejecutaron. Es decir que no hubo una evaluación. Se siguió, hay un plan nuevo, listo, es responsabilidad de cada docente cumplir con su parte de lo que es nuevo y allí quedamos...

- **B:** Incorporar los contenidos, los contenidos básicos, los contenidos mínimos. Pero a como diera lugar, y bueno, a las pruebas nos remitimos. Hay cátedras en donde o no se incluyen los contenidos mínimos al programa, o si se incluyen no se los da. No se los da porque, como en el caso de primer año, por la franca oposición a esos contenidos, entonces se los ignora. Y en otros, aparentemente está en todo, pero no está en nada. O sea, contenidos imprescindibles que en el discurso está en todo pero en el programa no aparece. Y tampoco se desarrollan, como tema, o como núcleo importante de esa cátedra troncal.

- ***Para finalizar, ¿Qué opinión les merece hoy el vigente plan de estudio, tanto en lo que es su formulación como en lo que sigue siendo su aplicación?***

- **A:** Yo creo que es necesaria una reformulación, básicamente en lo que son las prácticas pre- profesionales, y esto está en el campo de distintos métodos de intervención y que en realidad yo no comparto que sean distintos métodos de intervención. Desde mi punto de vista existe un único método que es según la intervención del Trabajo Social en distintos espacios, en distintos campos. Pero creo que reformular el plan de estudio sin que haya previamente una reflexión y un cambio por parte de los docentes de que sientan la necesidad de que hay ciertas cosas que cambiar, va a significar lo mismo. Es necesario que previamente haya convicción por parte de los docentes de que tienen que haber cambios.

- **B:** Sí, lo que yo te diría es que este plan al seguir enfatizando y seguir fortaleciendo tanto las materias troncales con una avance de incorporación de algunas materias que vinieron a cubrir algunos agujeros, por ejemplo algunas problemáticas más, por ejemplo

la aparición de Teoría Política y Política Social. Pero fijate, se incorpora, porque no era casual, Gestión Social. Y no es casual que se incorpore Gestión Social, porque en ese entonces, es más yo hice un texto a propósito de la gestión Social, el Trabajo Social y la Gestión Social ¿Por qué se incorpora Gestión Social? Porque teníamos que ser buenos gestores, porque teníamos que ser eficientes y eficaces. Porque los recursos siempre son pocos, entonces si los trabajadores sociales no éramos buenos gestores sociales, dilapidábamos recursos. Entonces la crítica era: “Ustedes están en las instituciones para gastar dinero, bueno gástenlo bien y lleguen con el gasto a quienes más lo necesitan”. Política focalizada. O sea, era muy, hasta lineal si se quiere el derrotero de este plan de estudio, porque iba hacia aquellas cosas que el modelo iba planteando como los cuestionamientos a las políticas sociales.

- **A:** Lo que sí creo que en este momento sí se puede hacer y es urgente: es reformular las prácticas pre- profesionales. Eso creo que sí se podría hacer. Más que un nuevo plan de estudio sí comenzar con algo esencial como son las prácticas pre-profesionales. Para eso me parece que ya el año que viene se podría implementar otro modo si trabajamos firme desde ahora a fin de año.

- **B:** Claro, y no requiere de un cambio de plan de estudio necesariamente. Simplemente es un acuerdo académico que involucre a toda la comunidad académica de Trabajo Social particularmente, en donde más allá de los contenidos, más allá de las materias, más allá de los instrumentos... Bueno, revisemos porque hemos hablado mucho, y no tiene sentido redundar, pero las prácticas así como están no sirven. No le sirven al estudiante, no le sirven a las instituciones, quizás a las instituciones les sirven un poco, y no le sirve a la gente que es lo más grave.

- **A:** Y de todos modos el plan de estudio lo permitiría. Es decir que no es necesario modificar el plan de estudio. En este momento nosotros estaríamos en falta así como están las prácticas de acuerdo a los núcleos que presenta el plan de estudio actual, que lo presenta como un núcleo aparte, sin embargo está integrado con las metodológicas. Así que estarían dadas las condiciones para que eso se produzca.

- **B:** Y habrían algunas voluntades que estarían dispuestas a producir el cambio, no muchas, no te vayas a creer, pero hay algunas, o habremos algunas en todo caso que vamos a tratar de propulsarlo. Hubiese sido deseable que lo hiciéramos un poco antes porque los riesgos de las elecciones para el año que viene son siempre graves en esta

facultad. Y bueno, puede que a lo mejor un proceso que yo creo que ha empezado debatiendo, poniendo en cuestión, pensando, pensando... en primer lugar pensando qué es lo mejor, estaría bueno que tenga continuidad. Si esa continuidad se rompiera estaríamos embromados.

Fecha: 22 de junio de 2010

- ***¿Cómo caracterizaría (brevemente) el contexto social de los '90?***

- Bueno, el contexto de los '90 era un contexto duro porque acabábamos de salir de la crisis de lo que fue el '88/'89 el estallido social y las instituciones estaban..., y además se venía el proceso de la descentralización. Entonces era como, como un ánimo muy grande por contener, una fuerte apuesta a la contención de la gente. Contener. Me acuerdo que en ese momento decíamos... las instituciones pensaban “sacamos la gente de las instituciones, que no llegue la gente a las instituciones hay que contener”. Y nosotros pensábamos “no, tenemos que llenar las instituciones de gente. La gente tiene que llegar al lugar de la protesta, del reclamo, de la problematización”. Me acuerdo que en lo contextual pasaba eso. Y por el otro lado, una clase media que empezaba a acomodarse, a sentirse... “pizza y champán”, todas esas cosas que empezaban en ese momento. Un fuerte proceso institucional de control, control social. Controlemos esta masa que en un momento se desbarajusto, falló... Eso fue a principios de los noventa.

- ***¿Cuáles fueron para usted las principales transformaciones en educación universitaria?***

- En la década del '90 las principales transformaciones me parece que se dieron... para mí con lo académico no tanto con el tema de la ciudadanía. Parecía que sí pero no tanto. El tema era limpiar los programas, te estoy hablando de la universidad ¿no?, limpiar los programas de todos los resabios del proceso. Entonces todo el '90 que tuvo que ver con toda la reforma de los planes de estudio, vos me estás hablando del '99, '98... yo te estoy hablando de todo un proceso que se empezó a originar antes... Y viene a emprolijarse un poco hacia fines de los noventa. Hubieron muchas modificaciones de de estudio, muchas modificaciones hacia el interior de las cátedras, concursos y demás. Pero al principio tuvo más peso lo académico. Yo creo que hacia fines de los '90 esa cuestión académica tuvo que ver ya más con la búsqueda de que eso impactara en los procesos de creación de ciudadanía. Formación de formadores de ciudadanía. Lo académico, limpiemos, saquemos la mugre... Hoy día podemos decir que las cuestiones estructurales que en esos momentos no podíamos ver, me da la impresión a mí. Estábamos como más preocupados por la bibliografía, por los autores que por ver

como impactaba esto en la profundidad de la gente que formábamos, como lo proyectábamos.

- ***¿Considera que algo de esto influyó en la formación en Trabajo Social? Si es así, ¿Cómo?***

- Si por supuesto que influyó, totalmente influyó. Creo que en los alumnos sí que marcábamos los cambios. De hecho el cambio académico en la bibliografía, en los planes de estudio, en la organización de las prácticas también, marcó cambios. Pero vuelvo a decirte, no en la profundidad que logramos después, en los 2000, a pesar de todo... y no en la profundidad que buscamos ahora tampoco. Son etapas que se fueron dando. De hecho yo pertenezco a esa etapa. Estábamos formados en el funcionalismo de la misma manera que estábamos formados en el materialismo dialéctico pero sin entender qué, sin entender por qué. Era un aceptar y rechazar en bloque pero sin entender qué pasaba. Y después tenías que ir, laburar y el contexto no era el mejor digamos. Entonces sí influyó al menos en formar profesionales con dudas, con muchas dudas, con la cabeza quebrada, confundidos, pero buscando. Eso creo que fue como la primera etapa. No formar como cápsulas cerradas.

- ***¿Cómo caracterizaría (brevemente) la realidad institucional de la FCPyS de aquella época? (en términos financieros y de recursos materiales, así como en la relación de sus actores)***

- No tenía la más pálida idea. No tengo la más pálida idea; porque yo en ese momento era jefe de trabajos prácticos entonces había como mucha cosa puesta en esta cosa vertical. El titular era todo, hacía, el titular decía, el titular era el que se vinculaba. Y trabajo social era una carrera pobre, jodida. Eso sí ya empezábamos a ser jodidos, por lo que fuere. Mucho aumento del plantel docente en trabajo social finalmente... creo que la ebullición de fortalecer trabajo social y que obviamente no había sido fortalecido nunca. Había sido visto mantenido como el huerfanito... Me parece que fue importante. Muchos profesores para trabajo, ahí entramos la mayoría. Mucha gente joven, nadie quería jugarse, gente recién recibida como yo. Y me parece que había mucho resabio del gobierno autoritario. Me parece que el gobierno funcionaba con el consejo, con todas las cosas con que funciona ahora, pero... y por lo menos nosotros estábamos muy... nos movíamos así por ese temor corporativamente, en corporación. La vieja y querida corporación de los '90 que llegó hasta el 2000 creo.

- ***En ese contexto se realiza la reforma de plan de nuestra carrera ¿Recuerda cuáles fueron las principales motivaciones?***

- A sí. Ya al haber muchos docentes jóvenes, habíamos muchos recién ingresados también. No tan jóvenes pero recién ingresados. Un grupito interesante. Y las primeras motivaciones se dieron porque aún con todos los cambios académicos que se hacían en los planes de estudio no había una cosa integral, si? Desde los planes de estudio y los programas... Había como cuestiones desarticuladas. Entonces, había que ver. Llevábamos varios años de democracia. El Estado tenía su posición. Había venido todo el tema de la descentralización de los recursos. Se supone que de la autonomía, la generación de autonomía del gobierno municipal, el gobierno regional.. y me parece que no se lograba, había que lograr el impacto y no se lograba el impacto que se quería. Seguíamos como... de hecho aparece ahí el tema de la Cuestión Social como EL tema. Cuando la cuestión social nos estaba pasando por todos lados. Recién aparece en los planes de estudio. Y ese fue el tema central de la época.

- ***¿Cuáles fueron los principales debates en torno a la formación en Trabajo Social?***

- La relación teoría práctica como siempre, la cuestión social, el proceso de investigación, que dónde poníamos la investigación, qué suponía la investigación en la formación. Esas fueron como las principales cuestiones. Y obviamente las diferencias entre la formación académica y el ejercicio profesional. Un abismo...largo.

- ***¿Cuáles fueron los principales cuestionamiento al plan de estudio anterior?***

- Y los principales cuestionamientos era eso. Era un plan academicista, lo que te decía al principio. Academicista, tecnocrático, muy tecnocrático, y que fue un plan hecho para las circunstancias del momento '83/'89. De hecho nos convertimos en licenciados. De ser trabajadores sociales a licenciados, fue un salto importante. Se le quiso dar un rango a la carrera que le venía bien y lo necesitaba. Pero no fue más que eso. No supuso eso una brecha para replantear la función del trabajo social en el escenario social. Sirvió para darle un rango académico que lo necesitábamos pero no supuso un golpe, una apertura, una cosa incisiva como podríamos suponer hoy día cuando pensamos nuestra expansión y nuestra función social como disciplina. No digo que lo estemos logrando pero está en la cabeza de todos. Pero en ese momento me parece que era lo lógico había que posicionar la carrera después de tantos años de

oscurantismo, en algún lugar para que después se generaran otros procesos. En eso yo siempre lo defendiendo, eso fue mano de la Maruja. Y bueno en algún lado había que poner la carrera, sino seguiríamos siendo asistentes sociales hoy, asistentos.

- ***¿Qué concepción de Trabajo Social prevalecía en la época?***

- La razón instrumental. Me parece que estaba en ese programa. Me estoy refiriendo al del '89 y en parte al del '99 también, la razón instrumental. En realidad en el '99 lo que buscábamos era una concepción de cómo nos ubicábamos respecto a la cuestión social. Aparecía otra vez la externalidad. No externalidad... A ver no estaba mal que nosotros nos definiéramos en función de la cuestión social porque era definirse en función de un proyecto político. Pero esa definición de nosotros en relación a la cuestión social estaba más dada por entender qué (...) era la cuestión social y por donde pasaba. Más que por entender cómo nos definíamos nosotros en función de un proyecto político, ético político, para marcarlo. A mí me parece que está muy claro esto, entendamos el escenario, por supuesto, sí, entendámoslo, peleemos, luchemos y todo lo demás, pero cuál es nuestro proyecto ético político como trabajadores sociales, como trabajadores de lo social, como trabajadores de la equidad, de la justicia, la integración. Entonces ¿cuál es la concepción? A mí me parece que estábamos muy preocupados por saber cómo nos parábamos, o sea ya estábamos parados disciplinarmente, ahora bueno, a ver cómo nos paramos en función de los nuevos organizadores de la cuestión de lo social, del vínculo social como le gustaba llamarle a Norma Fóscolo en ese momento. Y como leíamos, no?: Fitoussi, Rosanvallon, a ver por dónde pasan mis organizadores. Pero era una lectura siempre desde lo externo. Estaba definido más por una externalidad de lo que pasaba que por una internalidad en relación a lo que pasaba. Que me parece que es el enfoque de la búsqueda actual. Estos somos nosotros, mirémonos, hagámonos pelota, pero sin una cosa de lamento boliviano, no, cero lamento boliviano. Pongamos los huevos sobre la mesa y hagámonos cargo. No nos lamentemos. Pero mirémonos en relación a un proyecto ético político, que es, me parece, lo que estamos buscando.

- ***¿A qué perfil de trabajador social se apuntaba?***

- Yo creo que se apuntaba a ese trabajador social que supiera... yo me acuerdo que adentro del perfil que nosotros buscábamos, era un trabajador social que fuera capaz de leer la realidad social, de comprenderla, de entenderla, y capaz de actuar en ella, bla, bla, bla,.... Creo que por ahí venía, ese era el perfil, que fuera capaz de pararse y

leer la realidad, y leerla... pero por ejemplo no aparecía, no sé si en el discurso aparecía “leerla críticamente”. Si aparecía la palabra críticamente aparecía desde una visión de actitud crítica y no de crítica desde la praxis, desde el concepto de praxis como hoy lo podemos entender. Capaz de hacer todo, muy capaz de hacer todo pero entender. Y eso lo define muy bien Nora Aquin. En el '89 teníamos que ser capaces de hacer, ahí teníamos que ser capaces de entender que hacíamos y yo creo que hoy día tenemos que ser capaces de hacer, entender qué hacemos pero desde quiénes somos y para qué estamos. Me parece que esa podría ser hoy día la diferencia. Pero sí, se buscaba un perfil de trabajador social capaz de entender, y siempre actuar, por supuesto.

- ***¿Cómo recuerda usted que fue la participación? ¿Quiénes formaron parte del mismo?***

- Yo me acuerdo que nunca estuve con alumnos, y nunca estuve con egresados, siempre éramos docentes, docentes. Nos juntábamos con las teórico-metodológicas básicamente. Venía Margarita Rozas, hacía reuniones y eran muy interesantes, pensábamos mucho pero ella tenía la voz cantante. Era “sí Margarita, sí Margarita, sí, Margarita”. Hoy día yo me pararía y le diría a Margarita cuatro o cinco cosas que en ese momento nadie se atrevía a decirle a la suprema Margarita Rozas que no le entendíamos [mucho] de lo que nos estaba diciendo respecto a esto, esto y esto. Sí, discutimos pero ella vino con una estructura. Pero discutimos, por primera vez nos sentamos a discutir, sobre la estructura armada. Y no lo critico, porque era difícil trabajar con tanta gente, tan diversa, tan distinta, pero nunca ha sido con alumnos y egresados, o supervisores de campo, en las reuniones que yo recuerde. Me parece que con los docentes por un lado, los egresado por otro, yo sé que participaron, pero yo nunca me recuerdo haber estado en una reunión con ellos. Siempre con docentes, de las metodológicas y las no metodológicas.

- ***¿Qué recuerda respecto a los primeros años de puesta en marcha del nuevo plan?***

- Había mucha expectativa, teníamos mucha expectativa de que todo iba a marchar bien. Y me parece que ahí los académicos volvíamos a mirarnos el ombligo académico. Nos volvimos a mirar el ombligo porque no había una estructura de participación armada, una cosa de estructura de participación más dinámica, más activa. Una cosa es invitarte a vos y otra cosa es que participes y que esa participación sea funcional a determinada actividad, funcional en el sentido productivo, digamos, no en sentido

positivo de la palabra. Yo te puedo llamar y te puedo escuchar, de ahí que te de bola es otra cosa. Me parece que en ese momento la buena intención de la Maruja era que todos participaran, pero no había..., le faltó pila para poder armar una estructura. Además yo creo que las condiciones no lo permitían. (...) El discurso era una cosa y la acción era otra. Acordate que estaba Finochio. Entonces le rompía mucho (...)... le tomaban la facultad y venía y estaba con los alumnos y todo lo demás, y los comprendía y los entendía, levantaban la toma y les firmaba todo en contra.

- ***¿Visualizó algún obstáculo en su implementación?***

- Sí, ochocientos cincuenta mil obstáculos. (...) Cada uno hacía lo que podía. Volvieron a... después de esta estructura de participación nos volvimos a centrar cada uno en su plan de estudio, en su cátedra, en su casita, en sus alumnitos, en sus cositas, la articulación siempre fue como una utopía imposible. Después, bueno, cantidad de docentes desinteresados. Los trabajadores sociales creyendo siempre que esto era una lucha propia, pura y exclusiva de los trabajadores sociales, de sacar la carrera adelante. Sí, nos compete a nosotros porque justamente somos trabajadores sociales pero nos compete a todos, no hay sistema de evaluación, el tema del seguimiento, cada uno hacía lo que [podía]; nunca se habló de las prácticas. O sea, nunca se pensó cómo íbamos a llevar esto a la práctica. Y las prácticas se pensaban como una entidad disociada de lo que pasaba en las cátedras. Ni hablar de los seis años de oscurantismo de la dirección de carrera. Bueno, eso me parece que, sin querer personalizar..., pero fue un obstáculo groso, por nombrarte..., gente irresponsable, gente que no le interesa. Los alumnos luchando por un lado, los egresados por otro, los docentes encerrados en su catedrita y la gestión de carrera... (...).

- ***¿Se realizó algún seguimiento del mismo? ¿En qué consistió?***

- La Maruja hacía reuniones institucionales y quería que nos juntáramos los transversos, los verticales, los oblicuos... y bueno, nos juntábamos, charlábamos, nos tirábamos florcitas, pero no lográbamos nada, me parece que (...) hizo todo un gran esfuerzo y siempre yo la voy a defender a pesar de que la critiquen, yo siempre la voy a defender porque hizo mucho esfuerzo para que articularan, pero no podía sostenerlo, no le daba para... y tampoco tenía acompañamiento, porque no tenía buen diálogo con los alumnos, no tenía buen diálogo con muchos docentes. Entonces..., no porque ella no quisiera, sino porque hay que tener capacidad para hacer esas cosas, también hay que

tener capacidad, y cintura política para hacer esas cosas. Las proposiciones solas no sirven (...) yo puedo tener muy buenas intenciones, pero me va [mal] con la gente y no soy aceptada por un montón de gente. Entonces, bueno, hay que conjugar también una serie de factores para hacer esas cosas. Ahora, ¿por qué los directores de carrera no aprendieron a hacer eso en un montón de tiempo?, no lo sé, habría que ver. ¿Por qué los trabajadores seguimos siendo tan corporativos?, no lo sé, será porque nos teníamos que defender. Pero sí hubo intentos de evaluación, pero nunca había alumnos en esos intentos de evaluación.

- ***¿Y hubo continuidad?***

- Esporádico era más que continuo. Esporádico, pero se da. No dejaron de estar nunca, pero eran esporádicos. A fin de año, estábamos todos artos, podridos, ya nadie quería articular (...).

- ***Por último, ¿Qué opinión le merece hoy el vigente plan de estudio?***

- El vigente plan de estudio a mí me parece bueno. A mí me parece bueno. Si yo le tuviera que poner un voto se lo pondría. Lo que no me parece bueno es el funcionamiento del vigente plan de estudio, la dinámica del vigente plan de estudio, la desarticulación del vigente plan de estudio, la falta de discusión de los actores involucrados en el vigente plan de estudio. Pero como estructura académica, yo que he tenido la oportunidad de viajar por el país, siendo jurado en otras carreras, participando mucho de eventos, ahora como secretaria de posgrado, sentarme con La Plata, con Córdoba, desde una mirada de gestión, desde... yo lo veo muy bueno. Yo lo veo muy bueno. A mí me parece que hay que discutirlo y cambiarlo si es necesario, yo no estoy diciendo que no haya que cambiarlo, pero hay que discutirlo. Me parece re loco discutirlo. Sentémonos, discutamos, veamos, eso es lo que falta, todo menos el plan de estudio.

Fecha: 24 de Junio de 2010

- ***¿Cómo caracterizaría (brevemente) el contexto social de los '90?***

- A ver, para no irse demasiado lejos, a nivel universidad empieza a practicarse, digamos, y un poco por lo que sucederá después, la evaluación por parte de Políticas Universitarias de las carreras, eso está funcionando, no es cierto? Entonces a partir de esa época comienza a nivel universidad a legitimarse la consulta a evaluadores externos, el repensar los planes de estudio, etc., con la presencia de gente de afuera. Lo que yo recuerdo justamente de esta modificación es que vino gente de afuera. Y tenían, por supuesto no significaba que iban a decir qué es lo que había que hacer, pero tenían que coordinar y traían también sus propios formatos, digamos, de lo que debía ser un curriculum, un programa. Eso por un lado. Por otro lado, sí estuve también en la primera, en la reforma anterior del plan de Trabajo Social...

- ***¿En el '89?***

- Exactamente. En aquel momento lo que se trató en el caso de Trabajo Social fue convertirlo en licenciatura, pasarlo a cinco años. Y en ese momento yo te diría que ideológicamente era más clara la postura. Era más justicialista digamos. Y por lo tanto el Trabajo Social era visto como promoción de lo popular, etc., etc. En éste se acentuaron los aspectos científicos, los aspectos tecnológicos de la profesión. Me parece, me parece...

- ***¿Cuáles fueron para usted las principales transformaciones en educación universitaria? Y ¿Considera que algo de esto influyó en la formación en Trabajo Social? Si es así, ¿Cómo?***

- Justamente, en esa época comienzan a ponerse en cuestión antiguas formas de enseñanza, se propician nuevas metodologías, mayor, como, eficacia te diría, de los estudios, etc. Y se exige mayor científicidad. Qué se entienda por científicidad es otra cosa. Se exige mayor científicidad. Y en Trabajo Social justamente era una de las demandas más importante porque en la facultad siempre fue visto como la que menos valor científico tenía la carrera.

- ***¿Cómo recuerda que era el contexto institucional de la FCPyS de aquella época? (en términos financieros y de recursos materiales, así como en la relación de sus actores)***

- Yo te podría decir en cuanto a sus defectos. Es decir, nada se modificó, desde el punto de vista de los docentes, quiénes estaban a cargo de las cátedras, cuál era la composición de las cátedras. A mí no me modificó absolutamente nada. Yo por esa época, y terminé con dos JTP y un adjunto y no dábamos a vasto con alumnos que inclusive la tomaban como opcional en general esa materia. Es decir, eso no significó un cambio importante. Yo creo que el esfuerzo, no sé si hubo un esfuerzo financiero. A mí me parece que no, fue un ejercicio académico. No estoy segura de que haya habido refuerzo financiero. Sí para propiciar éstas misiones, la gente que venía, etc. Por Trabajo Social vino Margarita Rozas, por Ciencias Políticas estuvo Arturo Fernández, por Sociología no me acuerdo quién estuvo...

- ***En ese contexto se realiza la reforma de plan de nuestra carrera ¿Recuerda cuáles fueron las principales motivaciones? Si provino de un planteo de estudiantes, motivaciones de algunos docentes...***

- Mirá los docentes, siempre tenemos cuestiones que plantear. De todos modos lo que yo te diría de ese proceso. A ver si estamos hablando de lo mismo, fue una época en la que se reformaron los cuatro planes de estudio, los tres, sí, los tres... Yo ya te comenzaría a decir que fue lo esperado de eso y qué es lo que no pasó. Es decir, el hecho de que cada carrera trabajara con su propio coordinador, digamos, impidió que pensáramos al estudiante de Trabajo Social, como al estudiante de Sociología, un estudiante de la facultad. Es decir, el estudiante de Trabajo Social es un estudiante de la carrera de Trabajo Social. Y eso, no sé hasta ahora, pero hasta cuando yo estuve trabajando sucedía. Si alguien estaba haciendo Sociología y tomaba Introducción a la filosofía y quería pasarse a Trabajo Social yo tenía que analizar el programa y decirle esta unidad va, esta unidad va, esta no va, esta no va, y en esta tiene que hacer un examen complementario. Lo cual me parece totalmente aberrante siendo alumnos de la misma facultad, te das cuenta? Esa es una de las propuestas que quedó en el aire. Y la otra que también quedó en el aire que era parecido precisamente, era esto, que uno no es alumno de tal carrera, sino que es alumno de la facultad, es el sistema de créditos que se planteó pero que no se ejecutó nunca. Y no sé muy bien por qué, no te podría decir por

qué razón, si es por resistencia al cambio, si es por desconfianza de lo nuevo, si es por... no sé. Porque en definitiva es algo muy simple, no? Y eso permitiría... yo he conocido casos de gente de Sociología que le interesan mucho asignaturas de Trabajo Social, es más chicos de Sociología que dicen "Al fin estoy tocando la realidad" que han tenido prácticamente que rendir todas las materias de Trabajo Social. Encima con el inconveniente de las correlatividades duras que tiene Trabajo Social. O sea, no podía, si no hacer todos los Trabajos Sociales correlativos. Cosa muy extraña, tener que hacer dos carreras. En este sentido el sistema de créditos te permitiría precisamente lograr equivalencias. Bueno, ya me voy por...

- *No, pero sí es cierto, porque en el papel escrito, es más en la propuesta de Margarita Rozas, hace mención a esto, al sistema de créditos, a la departamentalización que también quedó trunca, y de un montón de cuestiones que uno que ya ha transitado toda su formación es como que se le produce un interrogante bastante grande... Bueno, profesora, y de las reuniones en las cuales usted participó ¿Recuerda cuáles fueron los principales debates en torno a la formación en Trabajo Social? Y ¿Qué es el Trabajo Social? ¿Hubieron discusiones al respecto?*

- Sí, hubieron muchas discusiones. Por esa época, no sé si Trabajo Social lo sigue haciendo, estaba buscando su identidad. Y eso duró muchos años. Eso de que todas las veces el alumno o el profesor se tenga que preguntar ¿Qué es el Trabajo Social? ¿Cuál es el espacio profesional del trabajador social? Creo que está muy marcado también por este programa. Cuando esto ya debería, tratarse otras cosas. Yo creo que sí, que este plan le dio mucha fuerza a las materias metodológicas y a las estrictamente de Trabajo Social y materias como las mías quedaron de nuevo como complementarias, algo así como un barniz para saber que está pasando por el lado de la filosofía. Cuando en realidad, y esto es una opinión absolutamente personal, yo creo que la importancia, la teoría es importantísima para un trabajador social, igual que sociología o ciencia política.

- *¿Cuáles fueron los principales cuestionamiento al plan de estudio anterior?*

- Vos sabés que no me acuerdo. No, no me acuerdo. Creo que se buscaba justamente la especialización, la especificidad, un mejor manejo técnico, digamos, de las problemáticas, etc. Ahora, por el momento también, eso es importante decirlo, lo que

estaba apareciendo muy claro era el tema de la Cuestión Social. Tanto que Margarita Rozas lo propuso como eje que atravesara prácticamente todas las asignaturas.

- ***Y respecto al perfil profesional ¿A qué trabajador social se apuntaba con esta formación?***

- Mirá, no sabría que decirte. Tendrías que preguntarle a las profesoras de Trabajo Social. Pero creo que se apuntaba a la profesionalización del Trabajo Social. En esa búsqueda de identidad, para distinguirse del voluntariado o etc., había que acentuar el tema de la profesión.

- ***¿Recuerda usted cómo fue el proceso de participación? Y ¿Quiénes formaron parte del mismo? Si aparte de docentes hubieron estudiantes, egresados...***

- Yo creo que sí, que estaban presentes. Lo que pasa es que no me acuerdo, no me acuerdo qué posturas pueden haber tenido, qué propuestas pueden haber tenido. No me acuerdo, lo cual puede significar que no estaban muy presentes.

- ***¿Qué recuerda respecto a los primeros años de puesta en marcha del nuevo plan? ¿Visualizó algún obstáculo en su implementación?***

- No sabría decirte si habrían obstáculos a nivel administrativo, por ejemplo. Esos detalles ya no lo recuerdo. Sí recuerdo que, por ejemplo, desde mi cátedra se trabajó mucho la Cuestión Social, dimos charla. Ya habíamos ingresado el tema en nuestro programa. Y comenzó a trabajarse desde el punto de vista de bibliografía que corría, etc., etc., sobre esta cuestión. Ahora ¿Qué otro tipo de dificultades haya habido? La gente, los profesores de Trabajo Social te pueden decir, de las problemáticas, TS 1, 2, 3... A ver qué ha pasado, no? es decir, si todo lo que tenían previsto respecto del TS, en relación a las prácticas, en relación a..., se logró, no se logró. Eso no te sabría decir, no me acuerdo.

- ***Por último, ¿Qué opinión le merece hoy el vigente plan de estudio y esta estructuración entre teórico- metodológicas, que era un poco lo que recién me mencionaba, y el resto de las asignaturas?***

- Y, yo te insisto. Primero, y aquí están los tres temas ligados: el tema de la departamentalización, el tema de las acreditaciones o de los créditos y el tema del lugar que pueden ocupar unas asignaturas respecto de otras. Justamente este plan lo que buscaba es acentuar la profesionalización que supuestamente vendría a través de las materias metodológicas o del, menos de las problemáticas y más de los Trabajos

Sociales. Y entonces, y esto es una pura experiencia, pura subjetividad etc., etc. Yo siempre sentí que la filosofía era complementaria. Complementaria de otra cosa, que lo importante de la carrera eran los Trabajos Sociales. No sé si materias sociológicas, había una o dos, había, no es cierto dos, dos sociologías, no sé si en Sociología habrán tenido la misma impresión. Creo que es una carrera fuertemente basada en lo técnico-metodológico. Entonces, fijate, ¿Por qué está ligado con el tema de la acreditación? La posibilidad de que un estudiante pueda a partir de un cuarto o quinto año ir eligiendo su perfil. Si a vos te interesa niñez hacer la psicología evolutiva; si a vos te interesa el trabajo en comunidad, poder hacer alguna de las materias de Ciencias Políticas; si a vos te interesan los problemas de territorio poder hacer alguna etnografía... Entonces le permite al estudiante ir marcando su propio perfil e ir marcando su especialización. Eso en primer lugar. En segundo lugar, la cuestión de la acreditación. Es decir, son tan absolutamente rígidos y cerrados nuestros programas que impiden la posibilidad precisamente de ir a buscar la opción en una carrera que está dándose en la misma facultad. Y en tercer lugar, no me acuerdo lo que te iba a decir... Bueno, y el tema de la departamentalización. El departamento no es carrera, no es el equivalente a carrera, no es que haya departamento de Trabajo Social, departamento de Sociología. Sino que son asignaturas que se reúnen por afinidad epistemológica. Entonces vos tendrías, por ejemplo, el departamento de Historia, el departamento de Filosofía y Epistemología, y ese tipo de cosas, el departamento de Trabajo Social con estrictamente las asignaturas de Trabajo Social. Cada departamento ofrece a las carreras tales o cuales cursos, que no necesariamente deben ser cursos larguísimos, de 60hs., absolutamente obligatorios, sino que pueden ser, y es ahí donde se puede empezar a jugar con los créditos. Entonces eso haría una visión mucho más de facultad que de carrera. El alumno se movería dentro de una carrera, por supuesto, pero viendo qué es lo que pasa en otras carreras o según las ofertas de los departamentos, eso por un lado. En segundo lugar le permitiría al alumno mayor elección, mayores posibilidades de ir eligiendo. Fijate los problemas que hay, no sé si existen todavía, pero cuando se pusieron las Optativas el problema era encontrar alguien que diera una optativa. ¿Cómo es eso? Quiere decir que vos ganás un concurso, yo lo gané en el año '83, y lo único que puedo dar es Filosofía, ésa, según mi programa? Y pensar justamente en programas no tan cargados de horas. Cursos más actuales, que

tengan que ver con investigaciones actuales, etc. Pero igual todo esto es futuro, digamos...

- *Igual el tema de la departamentalización, cuando se contrataron consultores, también se contrató un consultor para la reestructuración académica, que fue Clotilde Yapur. Ella vino y por lo que me comentó Hilda Narrillos, que fue en su momento Secretaria Académica, dio toda una capacitación pero la departamentalización luego no se llevó a cabo...*

- Mirá, la objeción que yo he escuchado, que personalmente no comparto, evidentemente, la gente llegaba a pensar... Porque fijate, la departamentalización como no está ligada a la cátedra, no es que haya un dueño de la cátedra, sino que cualquiera de esa especialización, de ese departamento puede dar un curso u ofrecer un curso, o puede reemplazar al titular en las materias previamente programadas en el curriculum. Sobre a todo gente como adjuntos y JTP pensaban que eso iba a significar más trabajo, que iban a tener la obligación de dar otros cursos. Y algún titular seguramente lo pensaría "Además de esto me van a pedir otra cosa". Por otra parte también, ubicate, en esa época las exclusivas eran poquísimas y por lo tanto poca gente tenía ganas de dar algo más que lo que ya estaba dando. La departamentalización, la otra ventaja, es que rompería con esta estructura de cátedra, no es cierto, que es una cuestión así, que el que viene abajo tiene que esperar que se muera o que se jubile para poder hacer algo, poner su marca personal, digamos, que no lo puede hacer en el programa que decide el titular, al menos un curso paralelo, donde muestre qué ha leído, qué otras cosas ha hecho, etc., etc. Así que en ese sentido, a mí esta reforma me decepcionó. Probablemente el Trabajo Social haya ganado en profesionalización, pero se podrían haber hecho otras cosas también. Y otra cosa que preocupó y no logró resolver tampoco este plan es las dificultades del ingreso. Lo hemos discutido durante años. Siempre se ven las dificultades de los estudiantes que ingresan a la facultad. Los que teníamos materias de primer año nos dábamos cuenta. El porcentaje de reprobados era muy grande, porque carecían de las habilidades propias de un estudiante universitario. Además lo que pasaba en esa época, no había plata, habían muy pocas exclusivas y había muy poco..., se ensayó un sistema de puntos en el cual te deban unos puntos más y se contrataba por un breve tiempo a un JTP, se le terminaba el contrato a fin de año; recién lo recontractaban en marzo, abril o mayo, etc. Y es porque no había cargos. Y por lo tanto, ya te digo, mi

experiencia fue esa. Yo estuve con 300 alumnos. Me acuerdo un día, haberlo agarrado del brazo al decano de ese momento, yo estaba tomando un examen, un parcial y tenía tres aulas saturadas y éramos apenas tres personas en la cátedra y le dije “Mire, esos son alumnos míos”, me lo llevé a la otra aula y le dije “Ésos son alumnos míos, y éstos son alumnos míos”. “Ya mismo voy a buscar alguien que la ayude...” etc., etc. Eso no pasó nunca... Entonces teníamos que atender, porque en esta materia de primer año se inscribía gente de otras carreras, teníamos que atender 300 alumnos entre tres personas, de las cuales algunos enfermos, otros con problemas, etc., etc. En definitiva era terrible el trabajo. Entonces no fueron acompañadas, creo yo, yo no lo pude advertir, no fueron acompañadas por un mejor financiamiento. Cada vez que uno se plantea “Bueno, vamos a cambiar los planes”, hay que preguntarse ¿Vamos a poder financiar esto que sale de acá?

- ***Las condiciones objetivas básicas....***

- Claro, hay que preguntarse si es factible económicamente los cambios que se pueden hacer. Bueno, de la cuestión de la departamentalización, ésa es la objeción que yo he escuchado. El miedo que tenían los profesores, precisamente porque había muy poca plata, había muy pocas dedicaciones, la mayor parte estaba, yo te diría, con simple, unos pocos con semi y unos muy, muy pocos con exclusivas. En ese momento nos daban exclusivas a los que teníamos dos, a los que dábamos dos asignaturas. Con una asignatura no te daban una exclusiva. Y eso fue justamente lo que impidió creo yo, o de allí vinieron las mayores objeciones respecto del tema de la departamentalización. Eso de ofrecer cursos así de acá para allá a toda la facultad, era mucho trabajo.

- ***Durante los noventa, es muy común encontrar en los textos o artículos, toda la impronta de la lógica neoliberal que se filtró en distintos ámbitos a nivel social ¿Usted considera que algo de eso tuvo que ver con la formación actual que hay en la universidad, y más específicamente con la formación en Trabajo Social?***

- Mirá, no. Yo creo que en ese sentido ha habido una fuerte conciencia. Precisamente en esta época es donde aparece la propuesta de Margarita Rozas de mandar la Cuestión Social como eje de reflexión. Lo cual te está mostrando que en esta facultad había conciencia de la desigualdad, de lo que estaba pasando, de cuáles eran los defectos del neoliberalismo. Ahora sí es cierto que es en ésa época donde aparece la moda de las evaluaciones de las carreras, de entrar dentro de estándares internacionales, etc., etc.

Ahora estamos en pleno, con esas cuestiones. Te evalúan una universidad por la cantidad de links que tiene una página, por ejemplo, hay evaluadoras, y son empresas privadas. Hay evaluadoras internacionales que rankean a la universidad según criterios que ellos inventan. En esa época eso se comenzaba a sentir. El hecho de que la facultad se abriera y pidiera consultores externos, y se pusiera a discutir la científicidad, et., etc., era una marca, una especie de globalización de cierta formalidad que le estaba imponiendo a los sistemas de enseñanza de nuestros países y de todos los países en realidad. Que puede tener su aspecto bueno y tiene su aspecto malo también. Su aspecto bueno es que quizás un estudiante nuestro tiene menores dificultades para ir a terminar sus estudios a otro lado, si tuviéramos las posibilidades de mandarlo... Eso era muy típico de la época. Se estaba ya viendo, y ahora ya te digo, estamos en pleno de eso.

- Y respecto a estas capacitaciones que se hacían cuando vino Margarita Rozas ¿Cuál fue la recepción que eso tuvo en el cuerpo de docentes, en relación a la participación o discusión respecto a los temas que ella planteaba?

- Hubo discusiones, dependía también del coordinador, dependía también de la carrera. En Trabajo Social no hubo tantísima discusión. No recuerdo que hayan habido momentos muy difíciles. Uno o dos, digamos, siempre habían, esperables... no recuerdo.

Fecha: 26 de Junio de 2010

- *¿Cómo usted caracterizaría (brevemente) el contexto social de los '90?*

- Yo creo que es de público conocimiento en nuestra disciplina. Que estábamos en pleno contexto del neoliberalismo, todo lo que era la reforma del Estado, con todas las consecuencias que eso trajo. Yo creo que ya estaba bastante avanzado todo este modelo neoliberal. Así que bueno, era un contexto difícil: por el desempleo, por las privatizaciones, por las descentralizaciones, y bueno, todo esto que ocasionó la década del '90.

- *Y en el ámbito educativo, ¿Cuáles fueron para usted las principales transformaciones en educación universitaria?*

- Bueno, una de las principales transformaciones fue precisamente la Ley de Educación Superior. Que eso en realidad hubo mucho debate, hubo muchas idas y venidas. Una lucha precisamente, porque a partir de esta nueva ley lo que se pretendía también era la posibilidad de buscar nuevas fuentes de financiamiento universitario, lo que abría camino para la posibilidad de un arancelamiento. Y toda la primacía que se le daba al mercado frente al rol del Estado. Había una retracción del rol del Estado en la educación frente al rol del mercado. Entonces, bueno, fueron épocas, a partir del '95 cuando se sanciona, del '96. Previo a ser sancionada, elaborada, bueno, a nivel universitario había una gran movilización, discusiones. Por supuesto había gente que estaba a favor, había gente que estaba en contra. En realidad la ley no dice nunca expresamente "Se va a arancelar los estudios de grado". No lo dice. Pero abre la puertita al decir que se buscarían nuevas fuentes de financiamiento. Entonces eso fue, motivó mucho el debate. Sobre todo el nivel universitario a partir de la ley de educación superior. Ya una vez después, que pareciera que se llegara a un acuerdo, no es cierto, es seguro que las universidades nacionales iban a ser gratuitas. Entonces medio que se acallaron las voces y se pudo seguir un poco más tranquilo. Siempre con el miedo que a alguno le diera por ahí a querer arancelar. Y la otra cosa sí que se evidencia y se sigue evidenciando, porque yo creo que eso no se ha dejado, se pone, se da importancia por la nueva ley de educación a los posgrados, a las maestrías. Tenía unas exigencias que para ser profesor titular teníamos que ser doctores. Eso también fue un motivo de gran

debate. No es que nos oponemos a ser doctores. Yo no me hubiera opuesto en ningún momento a hacer un doctorado. Ojalá cuando yo me recibí o veinte años atrás hubiera tenido esta posibilidad de maestría o de doctorado, de hecho yo hubiera hecho un doctorado. Pero partía de esa escala donde a su vez los salarios, las condiciones laborales, y el costo, porque tuvo gratuidad en los estudios de grado pero no en los de posgrado, entonces había que invertir mucho entre el propio docente para hacer un posgrado. Esa era prácticamente, a lo mejor, la mitad de nuestro sueldo o nuestro sueldo entero. Entonces, ahí yo ya sí que le veo medio, pinta no, y bien manifiesto de lo que era la economía de mercado y el rol del Estado. Porque esto de los posgrados es algo muy interesante, muy lindo. Ya te digo, ojalá cuando yo me recibí o unos años posteriores hubieran habido estas posibilidades. Ahora las hay. Pero también no dejo de visualizar que por ahí hay mucho mercado que ofrece posgrados que por ahí no están acreditados. A mí me pasó. Hice un posgrado que me lo vendieron como Especialización en Orientación Familiar y como estamos muy cercanos a la, fue en el '97/'98, creo que yo lo hice ahí, porque a partir de la nueva ley de educación que se establece esto de la CONEAU, de las acreditaciones, de la evaluación de calidad, de esta gente. Inclusive Fundación Familia Mendocina era la que ofrecía este curso de especialización, pero con la Facultad de Medicina. O sea, no te estoy hablando que fueron los privados los que se aprovecharon de esta situación. Fue la misma facultad de Medicina que evaluó este curso, y como ya estábamos terminando, fueron dos años, 260 hs., no era macana. Yo empecé trabajando... los que no estaban en la universidad no le dieron mucha importancia. Como yo estaba acá en la Universidad empiezo a analizar. "Epa, de la carrera Especialización... ¿Estará acreditada? ¿Habrán hecho el trámite en la CONEAU?". Porque uno estaba imbuido en todo esto que había que hacer y estábamos viendo ya la posibilidad de modificación del plan de estudio precisamente, y todo lo que implicaba. Y me di cuenta que la carrera ni siquiera estaba acreditada. Entonces fui víctima de esta mercantilización. Porque realmente pagué por un curso de especialización y al final terminaron otorgándome un curso de perfeccionamiento. Que no es lo mismo ser especialista *en* que haber hecho un curso *de*. Pero eso todavía también está. Porque hablamos mucho de que tenemos que capacitarnos, que sí tenemos que hacer maestrías. Vos viste que el viernes no vine porque estaba haciendo un curso, precisamente sobre este tema de educación, en planificación educativa. Pero fijate hasta

donde llega la mercantilización a pesar que la profesora habla mucho y critica muchísimo la época de Menem, la década de los noventa. Pero a mí por un día, por cuatro horas de módulo me cobran \$350, que es igual a lo que le cobran a los maestrandos de esa maestría por mes. En cambio yo profesora de la casa, docente de acá mismo, en esta maestría, me cobran por un módulo o un seminario de dos fines de semana \$350, que es lo mismo que se le cobra a alguien que está cursando la maestría. O sea, se utilizan mucho, entran muchos recursos a partir de los cursos de posgrado. Entonces, creo que este resabio de la época menemista sigue y que no se ha hecho absolutamente nada por revertir esta situación.

- ***¿Considera que algunos de estos aspectos que mencionaba influyó en la formación de la carrera de grado en Trabajo Social? Si es así, ¿Cómo?***

- Mirá, en un primer momento no nos habíamos planteado, pero ya finalizando el gobierno de Menem y de la década esta menemista. En el año '97 ya empezamos nosotros a tener que rever el plan de estudio pero no por la, precisamente no tanto por la ley, sino en realidad por cómo había cambiado el contexto social. Nosotros en el anterior plan de estudio no planteábamos el tema de la Cuestión Social. A partir de esa realidad, con asesoría de Margarita Rozas y de lo que estábamos viendo y todo acá, de ver la necesidad de modificación del plan de estudio; porque nosotros de verdad en el plan de estudio '89 el tema de la Cuestión Social no se trataba, no se planteaba. Ahí hubo un viraje radical en lo escrito del plan de estudio y en lo que más o menos conocemos lo que es la Cuestión Social y el significado que tiene para los trabajadores sociales esta realidad. Entonces digo en lo escrito porque todavía seguimos peleando que hay docentes que siguen manteniendo el programa de antes y no cambian los contenidos o las orientaciones de la materia en función del plan. Por eso es un tema a debatir, el tema de la libertad de cátedra. A mí me gusta tener libertad de cátedra y que hubiera más, pero también habría que ver si cambian los planes. A veces se cambian los programas pero se sigue dando el mismo contenido, aggiornándolos, haciéndoles así... Y más que cambio de plan de estudio el del '99 fue drástico porque en realidad lo reformuló totalmente en relación al plan anterior: la división por núcleos, la Cuestión Social como centro o eje medular, lo que antes era Derecho Penal, laboral y que sé yo, pasa a ser Problemática, para darle todo un nuevo enfoque a las materias. Pero eso estimo que no ocurrió porque ahora nos seguimos peleando y eso lo seguimos sintiendo

en los alumnos. Yo tenía una visión respecto a eso, que deberíamos haber garantizado desde acá de la Facultad, que era mi opinión también en aquella época, porque a ver, si ya había un profesor titular de Derecho laboral, cierto, el hecho de cambiarle el nombre por Problemática laboral, había que ver si el docente hace el click o no lo hace, si aplica el cambio o no lo aplica. Entonces yo veía como una forma de garantizar que en esta asignatura se pusiera como condición de que al menos uno de los docentes fuese trabajador social, que es el que le debiera dar el enfoque hacia la Problemática del trabajo, la Problemática del delito. No se cumplió. Como los concursos son abiertos, como no había nada establecido en el plan de estudio que eso lo exigiera. Bueno, así hemos llegado hasta la fecha con los problemas que, así hemos quedado: siguen dando derecho laboral, siguen dando... y no el enfoque hacia trabajo social.

- ***¿Cómo caracterizaría (brevemente) la realidad institucional de la FCPyS de aquella época? (en términos financieros y de recursos materiales, así como en la relación de sus actores)***

- Así como ahora, crítica. Y en aquella época, quizás un poco más acentuada. Poca dotación en las cátedras de docentes, se ha mantenido también hasta hace unos pocos años, el no cubrir las cátedras por concurso, muchos profesores con muchos años en interinato, y el ingreso, bastante en aquella época también había, no me acuerdo, pero había casi un ingreso masivo. Por más de que hubiese curso de nivelación de ingreso, ya no me acuerdo como se llamaban en aquella época, pero yo he llegado a tener 300, 350, 400 alumnos. Y nunca se me mejoró la dotación de cátedra. Es más en aquella época me quitaron, yo tenía dos JTP semis y de pronto una renunció y el cargo desapareció. O sea, había precariedad en las cátedras, poca dotación, poca efectividad en los cargos, o sea inestabilidad laboral también, y un gran esfuerzo como para la tan mentada calidad, y qué entendemos por calidad es discutible. Pero era imposible hacer educación con calidad en esas condiciones. Así que el contexto... había, no me acuerdo si fue en la época de Finocchio, lo digo con nombre y apellido, para que vos sigas investigando, pero no me acuerdo cuándo fue, que yo tenía un gran, unas grandes discusiones con él. Porque yo vivía pidiendo mayor dotación de cátedra. Ah! En aquella época el FOMECE, ya está, me acuerdo. El contexto también universitario en eso del FOMECE, era un fondo para el mejoramiento de la educación, que fue por eso que se modificó el plan de estudio en nuestra carrera con los fondos del FOMECE, y se pagó a Margarita Rozas.

Pero se empezaron a utilizar esos recursos. Por ejemplo yo te digo, yo tenía siempre una JTP semi, después tuve dos JTP semi, de pronto me desapareció ese cargo semi, me quedó uno, de pronto no tenía ninguno y me empezaron a nombrar JTP por FRAC que me la nombraban desde abril hasta agosto o hasta julio y después me la designaban nuevamente desde agosto a diciembre. O sea, qué compromiso podía tener yo con la JTP si una, cómo planificaba la cátedra, si no sabía con qué JTP iba a contar, quién, cuándo se incorporaba. Siempre tuve la suerte de que sean ex alumnas, gente conocida y con buena predisposición. Pero el hecho es que ingresaban a la cátedra y no había tiempo de preparación ni de planificación previa. Entonces, ellas irse adecuando el rol de JTP, y yo tener que más o menos formarlas en ese camino, y cuando querés acordar ya se les terminaba la asignación. Y después vuelta a esperar que me nombraran a ellas, me nombraban otras. O sea, había un grado de incertidumbre y de inestabilidad laboral también en la facultad. Porque entró la onda, esto, de nombrar por FRAC. Te la designaban por medio año. Acá en la facultad siempre les ha costado entender que esta cátedra es una cátedra anual, entonces se olvidaban en el momento de designar a una JTP por FRAC, en vez de nombrármela desde mayo hasta diciembre, por lo menos. No, me nombraban hasta junio/ julio. Entonces viste, vuelta a empezar el proceso. Y la otra que es lo que te quería referir que tenía Finocchio, él decía siempre, no me olvido nunca “Que entren, que entren, que se llene la facultad”. Porque estaba el miedo a las evaluaciones de la CONEAU. “Que entren, que vean que hay interés, que hay muchos alumnos en las Ciencias Sociales, así nos dan más puntos para tener más plata”. Yo me cansé de discutir que el ingreso estaba perfecto, pero que si nos evaluaban la calidad, como estaba en aquella época, si habían muchos ingresantes pero pocos egresados era un muy mal indicador de calidad. El hecho no era que entren todos, el hecho es asegurar la permanencia del alumno en la facultad. No que vengan todos y después no sabemos retenerlos. Y no podíamos retenerlos con las condiciones que ya te digo teníamos anteriores.

- ***En ese contexto se inicia la reforma del plan de estudio de nuestra carrera ¿Recuerda cuáles fueron las principales motivaciones?***

- Nos dimos cuenta de que realmente todo lo que estábamos enseñando era del año '89. Si bien en el año '89 ya estábamos sufriendo la crisis de la hiperinflación del gobierno de Alfonsín, estábamos totalmente desactualizados de todo lo que era el

análisis de la realidad social a partir del gobierno de Menem y todas las privatizaciones, sobre todo en el segundo gobierno de Menem, todas las consecuencias de la nueva pobreza. Eran temas que casi antes nosotros no los tocábamos, salvo algunos que fuéramos un poco más inquietos, a lo mejor ya estábamos leyendo los nuevos pobres, los textos de Minujín, de Bustelo, tan de moda en aquella época donde planteaban otra mirada de las políticas sociales y todo lo demás. Pero veíamos que estábamos totalmente desfasados entre lo que nosotros enseñábamos y la realidad. No en cuanto a la demanda del mercado, como decimos, porque ese es otro debate. Sino realmente en formación no estábamos preparando un profesional que supiera realmente realizar una adecuada lectura crítica ni comprensión de esa realidad, porque no lo estábamos preparando para eso.

- ***¿Cuáles fueron los principales debates en torno a la formación en Trabajo Social?***

- Sí, o sea, ahí es donde yo empiezo a no estar de acuerdo con algunas cosas. Sí, hubo debate de todo. Hay las internas propias de todo colectivo profesional y aún acá mismo en la carrera. Se planteó desde, como ya te dije, cambios de los contenidos fundamentales, cambio del orden de la ubicación curricular de algunas materias, eliminación de algunas materias, el establecer las materias optativas y esta división del plan de estudio por núcleos temáticos. O sea, las modificaciones fueron grandes y profundas, más establecer esto, lo que te decía recién, de Derecho laboral pasar a Problemática del trabajo significaba un cambio profundo desde el abordaje, desde la enseñanza y desde los contenidos de estas materias. Hubo debate, porque hubo participación, nos dividíamos por áreas, por un lado las metodológicas, siempre estábamos metidas en todo. Pero después hubieron reuniones por año, en forma horizontal, en forma vertical, las psicologías, las sociologías, las de formación epistemológica. O sea, participación hubo bastante. Lo que pasa es que en aquella época también hubo una gran primacía de la directora de carrera en alianza con Margarita Rozas que fueron casi, las que también decidieron, en última instancia, como quedara el plan. *(interrupciones)* Hubo también debate. Entre uno de los debates y los cuestionamientos es, que yo lo sigo discutiendo hasta el día de la fecha, y si hoy me demoré también a partir de la materia Problemática regional, que no me acuerdo, creo que se llama así, que ahora directamente la quieren sacar del plan de estudio. No se

puede sacar una materia del plan de estudio sin autorización del Consejo Superior ni del Ministerio. Esto es todo un movimiento el cambio del plan de estudio. Ahora me dicen eso, no lo van a poder hacer. Pero no es que yo esté de acuerdo con que a lo mejor esa materia esté en primer año, como tampoco no estoy de acuerdo en que Psicología evolutiva sea optativa y no una materia de formación. Si nosotros, como decía yo el otro día, no trabajamos con plantas, trabajamos con personas, con sujetos, y la psicología evolutiva para mí es sumamente importante. De hecho con que el profesor titular tampoco está de acuerdo con que su materia sea una optativa. Y creo que las materias teórico metodológicas estaba bien planteado el tema de los ejes, el Taller I, la metodología, segundo año Metodología, intervención social a nivel grupal, creo que se ha diluido el grupo, no se le da la importancia que tiene desde lo metodológico la intervención en grupo. Está bastante diluido. Estaba bien planteado en el plan lo de los Talleres de Integración pero no se han hecho. Precisamente porque estamos, las materias teórico- metodológicas tenemos mucho trabajo y no podemos hacer todo, todo, todo y con una semi dedicación. Lo que también tampoco se cumplió, recién ahora, hace unos años, hace unos cuatros años se habrá establecido realmente la elaboración de la tesis o tesina, porque antes estaba en el plan de estudio que para ser licenciado en Trabajo Social se tenía que elaborar una tesina desde el año '99 y nunca se aplicó hasta hace unos años atrás, que no me acuerdo si son tres, cuatro. Se dejó de lado y se seguía haciendo sistematización de la práctica. Pero eso también, ¿Por qué? Porque a su vez, y esto es ya un debate muy propio de los trabajadores sociales que somos capaces para muchas cosas, y yo me acuerda que en aquella época fue motivo de debate, esto de poner la tesina, los talleres de Integración significaba que había que reforzar todo esto que es la Metodología de la Investigación; y que en este plan de estudio estamos re pobres en eso. Hay un solo año de Metodología de Investigación y después nunca más y terminan, creo que esperan hasta cuarto, quinto año para rendirla. Cuando supuestamente esto debiera ser un camino que estaba pensado que en segundo año ya fueran planteando la pregunta de tesis, en tercer año pudiéramos elaborar una hipótesis. O sea que el camino (...) fuera un poco más guiado en ese sentido, formado para la investigación. No se hizo. ¿Y dónde estuvo el debate? En que supuestamente en Metodología de la Investigación solamente debíamos enseñar respecto a lo que es la investigación en Trabajo Social los trabajadores sociales, lo cual significaría o una

sobrecarga de los profesores teórico- metodológicos o habría que llamar a otros docentes capacitados en Metodología de la Investigación para que dieran la investigación específica en Trabajo Social. Para mí esa es una pelea de endogrupo, no? Porque yo creo que hay gente capacitada para la investigación que puede ser bien un sociólogo, un licenciado en Ciencias Políticas. No quiere decir que solamente los trabajadores sociales... y aducían en aquella época por nuestra especificidad en TS, los que estamos más capacitados para hacer investigación en TS éramos solamente los trabajadores sociales. Y eso quedó en un debate estéril al final, porque quedó una sola materia y no se formó como debiera en metodología de la investigación. Yo había hecho también algunas propuestas de que utilizáramos, o sea, para optimizar recursos frente a un plan de estudio. Por qué por ejemplo no tener la posibilidad de los alumnos de cursar ciertas materias que pueden llegar a ser, o asignaturas tan interesantes de Sociología o de Ciencias Políticas, como Teoría del Estado, Teoría Política, Sociología de los procesos sociales contemporáneos. Son cosas que estamos divididos en carreras estancas donde no hay vasos comunicantes, donde nada. A lo mejor habría una mayor optimización de los recursos. No crear otra cátedra específica de Teoría Política para Trabajo Social. Teoría Política o Teoría Sociológica para Trabajo Social. También creo, materias fundamentales desde la Sociología, desde la Teoría Política que nos podría servir a nosotros. Eso sería llamarle un currículum más abierto y no tan cerrado, no?

- ***Profesora, y en éstas instancias ¿Cuáles fueron los principales cuestionamiento al plan de estudio anterior?***

- Y, precisamente esto, la falta de adecuación del plan '89 a la realidad. Estaba totalmente alejado del contexto y de la Cuestión Social que se planteaba. El hecho de que estas materias Derecho del trabajo, (...) Derecho penal, que decían que estábamos muy formados en materia legal, trabajo, derecho penal o en materia Salud, que también se llamaba, no me acuerdo en el plan '89 era, antes de ser Problemática de la Salud creo que era Medicina Social. Entonces que, eso le da una visión o para- jurídica como años antes, o para- médica; y no enfocada esas materias con los conocimientos y las competencias necesarias para ser trabajador social. De todos modos yo participo a medias de esa visión. Porque para trabajar en el área legal debemos conocer las leyes. Yo no digo aprendernos el Código Penal de memoria como un abogado. Yo no digo aprendernos las leyes de trabajo de memoria como lo necesita un abogado, pero esos

insumos teóricos los necesitamos sí o sí, porque si no cómo vamos a trabajar. El tema está en cómo se transmite eso. Y ahí estaba el debate, no? Que sabíamos un montón de derecho penal pero no sabíamos nada de precisamente, y en aquella época, lo que era la problemática del trabajo, precisamente la problemática del delito.

- ***En estos encuentros que mantenían entre docentes ¿Qué concepción de Trabajo Social prevalecía en la época?***

- La impronta de Margarita Rozas fue muy fuerte. Yo misma en mi materia doy el concepto que ella dio de TS. Desterrar totalmente el concepto de TS como tecnología, como ciencia aplicada y sobre todo ni ahí utilizar la palabra tecnología y sí pasar a decir disciplina científica o disciplina de las ciencias sociales (*interrupciones*). Yo misma, por ejemplo, cuando definíamos por el tipo de mi materia, viste que tengo que dar conceptos de TS, qué se yo, en aquella época, en el año '86 hasta mediados de los '90 se decía que el TS era una disciplina tecnológica cuyo objetivo, bla, bla, bla... y bueno, era la concepción de la época. Después ya, con la influencia de Margarita Rozas, más toda la influencia de Brasil y de Chile ya se dejó de lado esta concepción para entender al TS como una disciplina científica, o una disciplina de las Ciencias Sociales. Pero eso se empezó a ver también a partir de la reforma del plan de estudio, los que quieren modifica, los que quieren cambiar. Sí, en eso sí estamos de acuerdo la gran mayoría.

- ***¿A qué perfil de trabajador social se apuntaba?***

- Y, lo que dice precisamente el plan de estudio. Un trabajador social que sepa comprender totalmente la complejidad de esta realidad de la Cuestión Social a partir del neoliberalismo, que supiera comprender, interpretar, intervenir, investigar, todo en relación a ese gran tema que es la Cuestión Social.

- ***¿Recuerda usted cómo que fue el proceso de participación en esas discusiones? ¿Quiénes formaron parte del mismo?***

- Las de las metodológicas participábamos siempre. Después se hicieron reuniones con asignaturas afines: las psicologías, las sociologías y las del derecho. También se hicieron reuniones por año donde se les consultó a los profesores qué opinaban respecto al actual plan de estudios en aquel momento y las propuestas. Todos teníamos que elevar una propuesta de lo que queríamos en nuestras propias materias, los que ya somos profesores efectivos. Pero también participaban los alumnos, también participaban de esas reuniones. Ya una vez que se pasó por esto, así, por áreas, por años,

y qué se yo, después fueron reuniones, digamos, participativas para ya empezar a tomar decisiones donde participaban precisamente los docentes, los alumnos, los egresados y algún representante del Círculo, pero eso siempre y cuando quisieran venir porque... Estaba abierta la participación a todos, a todos los claustros más los representantes del Círculo.

- ***¿Qué recuerda respecto a los primeros años de puesta en marcha del nuevo plan? ¿Visualizó algún obstáculo en su implementación?***

- Y sí, precisamente uno de los más llamativos fue el tema de Psicología evolutiva que ya te digo, el profesor nunca estuvo de acuerdo con que su materia fuera optativa. Desde el punto de vista de la Metodología de la Investigación, desde la cátedra Metodología de la Investigación también no había una total conformidad. Y en las reuniones también esto se manifestaba. De que por qué teníamos que ser nada más que los trabajadores sociales metodología de la investigación, y bueno. Hubo un debate en todo esto. También hubo debate respecto a Metodología de la investigación. Los otros profesores como te digo, está el hecho de que se cambia de nombre la asignatura o hay que reformular los contenidos que algunos no los han reformulado ni siquiera hasta hoy. El hecho este de Problemática del trabajo o Derecho laboral, no sé si... Lo que han hecho algunos profesores, en lo que a mí me ha tocado a veces evaluar algunos programas (...) porque si partíamos de que todo el tema de análisis era la Cuestión Social, era el eje, todas las asignaturas deberían confluir hacia ese centro ¿Cierto? Y esa categoría de análisis... ¿Pero que hacían algunos docentes? Le ponían el tema “La Cuestión Social y el trabajo”, el asunto es ver, no sé porque no soy alumna, desgraciadamente no lo puedo evaluar, pero tengo entendido que por ahí figuraba el mero título y no verdaderamente un enfoque de la problemática del trabajo. Que yo creo que también está muy relacionado con lo que te dije recién, que mi idea era que hubiese un trabajador en cada una de las cátedras. Pero fijate, más reciente aún, la cátedra Problemática de la salud... todo esto no es tan aséptico como uno cree porque acá tenes hasta intereses. A mí me tocó estar como veedora en el concurso de... en aquella época, harán, no sé, siete años, de Problemática de la salud y aquí se presentó una profesora, se presentaron varios, pero en el jurado no había ninguna trabajadora social. Entonces, ¿Como se evaluó ese concurso? Quizás habrían algunos arreglos internos... Y encima venían una médica de San Juan, otra de San Luis y otra médica que hubo de acá de

Mendoza y ningún trabajador social en la mesa evaluadora. Y yo estaba como veedora que lo único que podía hacer era ver. A pesar de todo vi y puse que me parecía que esa comisión evaluadora había estado mal elegida ¿Quién tiene que evaluar si ese docente está capacitado para dar Problemática de la Salud en Trabajo Social? Entonces, viste, hay juego de intereses, de poder, no todo es tan ideológico.

- ***Durante estos primeros años de puesta en marcha del plan ¿Recuerda si se realizó algún seguimiento del mismo? ¿En qué consistió?***

- Las teóricas- metodológicas sí. De hecho a mí me tocó ahí nomás aprobado en diciembre, tener que aplicar el nuevo plan de estudio, lo que me significó reformular todo mi programa. Yo sí lo hice. De hecho y lo sigo haciendo. Por ahí hay algunos que no, ya te digo, pusieron alguno que otro contenido. Y si lo fuimos evaluando, sí, lo hemos ido evaluando. Pero la Dirección de carrera ha tenido que hablar con algunos docentes, llamarles la atención, decir que modifiquen los contenidos. Es decir, se ha evaluado pero ya en forma casi institucional a través de la Dirección de carrera.

- ***Por último, ¿Qué opinión le merece hoy el vigente plan de estudio?***

- Que estamos mal, con estos errores que yo te he dicho que hay en el del '99. Hay que rever todo eso. Yo creo que... por empezar el cuello de botella que se produce en segundo año. En primer año, esto lo digo ya yo desde mi cátedra, es lo que yo padezco, que no tengo ninguna asignatura que me sirva de apoyatura a mí como Teoría sociológica, Teoría política, Introducción a la filosofía, y entonces yo tengo que, a mi programa a parte de los contenidos mínimos empezarle a incluir cosas de teoría sociológica, de teoría política, porque sino no puedo desarrollar ninguno de los temas que tengo que desarrollar en mi materia, entonces veo que por ejemplo primer año está sobrecargado con éstas dos materias que son Problemática regional y Problemática educativa, más la electiva Psicología evolutiva que para mí Problemática educativa y Problemática regional podrían estar prácticamente en cuarto año porque hasta hace inclusive a una orientación o especialización. Para mí esas podrían ser las dos optativas. No es que deje de desmerecer el campo educacional, nos abre mucho a nosotros, muchas puertas. No es desmerecer la materia, pero está todo concentrado en primer año cuando esa materia no sería tan esencial en primer año y podría pasar a cuarto. Esa es una de las dificultades que veo en primer año. Sociología tendría que pasar a primero, Introducción a la filosofía o teorías sociales, como quieran llamarlo, algo que a mí me

sirviera también de apoyatura para la teórico- metodológica. Lo que yo tampoco últimamente, como se está desarrollando, o como se ha explicado esta necesidad de salida a la práctica urgente, me da la impresión que el alumno de segundo año no está preparado para salir a la práctica en la época que ahora sale, y con los conocimientos... Y más teniendo en cuenta las dificultades con que ingresan los alumnos. Que en un año, en primer año, casi es un año nivelador, el segundo año se le da teoría y al mismo tiempo eso tienen que aplicarlo en la práctica. Entonces como que se dan, van las dos cosas simultáneas. Por un lado están viendo la teoría y por otro lado tienen la necesidad y la obligación de practicarla. Yo creo que esto habría que revertirlo. Yo no digo de dejar de lado las prácticas porque creo que son sumamente importantes. Pero en una de esas habría que ver si poner éstos dos años de formación, por llamarla, básica, teórico metodológica- instrumental, darle fuerte en los dos primeros años y a lo mejor empezar una buena práctica y sí integrada a partir de tercero. Me da la impresión que en segundo año el alumno va como muy poco preparado. Si bien no tiene tanto en que intervenir, pero me da la impresión que esto lo coloca al alumno en un estado de conflicto que hace que ni aprecie la teoría ni aprecie la práctica. O sea, no lo valore. Habría que revertirlo, sin dejarle de dar importancia a las prácticas. Para mí es muy importante.

Fecha: 28 de junio de 2010

- ***¿Cómo caracterizaría (brevemente) el contexto social de los '90?***

- Era una época en la que se instalaba a través de las líneas de política educativa, yo te voy a hablar del ámbito de la educación, tanto en la universidad como en los otros niveles del sistema educativo, la idea de calidad entendida como calidad de mercado, y la idea de la productividad. Y la comparación de los servicios educativos con los productos de las empresas. Entonces la tarea del docente se equiparaba con el producto de la empresa, y se decía que el docente no era productivo. Esto caló mucho en todo el profesorado, al menos desde mi punto de vista, todo el mundo, salvo algunos pocos que ejercíamos resistencia sobre eso, se subieron al vagón de la calidad y la productividad. Y una productividad evaluada a través de la cantidad: cuántas horas de clases, cuántos alumnos, la vieja pregunta de cuánto le cuesta un alumno a la universidad, y de cuánto le cuesta un profesor a la universidad. Por ahí empezó a meterse lo que luego se llamó Ley de Educación Superior, que un alumno argentino le cuesta mucho más a la Universidad que un alumno de Norteamérica o de Europa porque el régimen de ingreso es irrestricto, el régimen de no exigencia de aprobar materias, un número de materias equis por año, el permanecer en la Universidad durante todo el tiempo que necesitara o que quisiera; bueno eso se empezó a ver desde éstos parámetros de evaluación como una cosa sumamente improductiva, injusta, que hacía que el sistema hiciera agua por todas partes. Y sobre todo el acompañamiento de la mayoría de la docencia hacia este tipo de ideas. Era muy difícil entrar a jugar con otros criterios, porque se imponía el criterio de la productividad.

- ***¿Considera que algo de esto influyó en la formación en Trabajo Social? Si es así, ¿Cómo?***

- No lo sé realmente. Yo no estaba tan metida en ese momento en la carrera. *(interrupciones)* Bueno, como te decía yo no estaba tan metida en la carrera como para decirte con certeza. Pero me parece que no, que no caló tanto en Trabajo Social. Caló, desde mi punto de vista sí, y eso te lo puedo decir con cierta certeza, en la carrera de Ciencias Políticas, muchos profesores adhirieron a ese discurso, y yo trabajaba

arduamente en ese momento en la facultad en el SAPOE, en el servicio de apoyo pedagógico, así que en todo el tema del ingreso y en la permanencia del estudiante, éste fue un criterio que también se instaló.

- ***¿Cómo caracterizaría (brevemente) la realidad institucional de la FCPyS de aquella época? (en términos financieros y de recursos materiales, así como en la relación de sus actores)***

- Esta es una facultad que siempre estuvo un poco dejada de lado presupuestariamente, y en ese momento se le empezó a recortar más todavía el presupuesto con este argumento de que acá los estudiantes nos salían muy caros porque no les exigíamos lo suficiente. Y la comparación entre cómo un estudiante de medicina terminaba la carrera en los años establecidos y acá un estudiante duplicaba, en general, el número de años de la carrera. Así que con esos criterios se le recortó más todavía el presupuesto. Y con la reforma de los planes de estudio que fue en el '99, pero antes se había llamado a expertos. En cada carrera hubo uno o dos expertos pagados con fondos creo que del BID, no me acuerdo bien. Hubo una paga interesante para los expertos que vinieron y se reunieron con los profesores. En general yo no les vi a esos expertos un perfil mercantilista ni libremercadista. Les vi más bien un perfil crítico. En ese sentido no te diría que influyó el contexto socio político.

- ***En ese contexto se realiza la reforma de plan de nuestra carrera ¿Recuerda cuáles fueron las principales motivaciones?***

- Mirá, creo que la discusión pasaba por la actualización de los contenidos que se los veía como muy quedados en el tiempo, por la exigencia académica que se la veía más bien laxa en Trabajo Social, y por elevar la calidad tanto de los estudiantes como de los docentes. La calidad entendida desde el pensamiento neoliberal. La excelencia, la capacidad de competir a nivel nacional e internacional, en niveles de publicación, de investigación. No estaba, al menos desde mi punto de vista, que puede ser totalmente errado, pero no vi discusiones en cuanto a la acción social concreta e inmediata del trabajador social. Como que por ahí no pasaba demasiado la motivación, sino que pasaba por la formación académica y la competencia internacional: el posgrado, el doctorado, ese tipo de cosas.

- ***¿Cuáles fueron los principales debates en torno a la formación en Trabajo Social?***

- No me recuerdo muy bien. Yo me acuerdo de, como siempre, la divisoria de agua entre las materias de formación general y las materias troncales. Cuál tenía la preeminencia. Pero no eran discusiones a propósito del contexto de los años '90, sino que es una tradición de la carrera.

- ***¿Cuáles fueron los principales cuestionamiento al plan de estudio anterior?***

- Lo obsoleto que era el plan anterior.

- ***¿Qué concepción de Trabajo Social prevalecía en la época?***

- No estuve tan metida en las discusiones. Yo participé en discusiones a cerca de la ubicación de las materias y por eso fui testigo de las discusiones entre las troncales y las generales. Pero no recuerdo que se haya discutido el tema de la concepción del Trabajo Social.

- ***¿Y el perfil del Trabajo Social?***

- Tampoco. No significa que no lo haya habido. No lo recuerdo.

- ***¿Cómo recuerda usted que fue la participación? ¿Quiénes formaron parte del mismo?***

- La gran mayoría eran los docentes y en menor medida los estudiantes y los graduados. Pero recuerdo que la persona que vino para Trabajo Social era muy participativa así que escuchaba a todo el mundo. Era una persona que, creo que era Margarita Rozas, que estaba en la concepción crítica del Trabajo Social, la resignificación del Trabajo Social y, por lo menos eso fue lo que yo percibí y daba participación a todos los estamentos. Aunque estaban mucho menos representados los estudiantes y los graduados que los profesores.

- ***¿Qué recuerda respecto a los primeros años de puesta en marcha del nuevo plan? ¿Visualizó algún obstáculo en su implementación?***

- Yo no recuerdo discusiones importantes sobre eso. Sí recuerdo los escollos típicos de los cambios de lugar de las materias. Por ejemplo Problemática Educativa que es la materia en que yo estoy estaba en tercer año. Y al año siguiente, bien puesta en tercer año opino yo, y al año siguiente se la puso en primer año. O sea que a partir de esa reforma se decidió que estuviera en primer año. Entonces se dictaba dos veces: una en tercer año para los chicos que estaban entrando en tercer año, y una segunda vez en primer año. Y entonces eso generó ciertos conflictos y es más ahí fue cuando yo me introduzco en la carrera porque yo hasta ese momento trabajaba en el Sapoe como

directora del servicio de apoyo pedagógico que a través de ese concurso yo ingresé a la facultad como docente y participaba de las reuniones de todas las carreras porque era parte del servicio de apoyo pedagógico. Ahí es cuando a mí me llaman para dar la materia en primer año porque al ser Lic. en Ciencias de la Educación cubría ese perfil, etc. y una de las personas que estaba en el Sapoe también era una de las profesoras de la materia, era la Lic. María Elena Perret de Finochio, que falleció después. O sea que había cercanía con la materia. Entonces a mí me convocan para dar la materia en primer año, ese año que se dio en dos años

- ***¿Se realizó algún seguimiento del mismo? ¿En qué consistió?***

- Sí, la carrera de Trabajo Social siempre hizo, más allá de que se inaugurara o no un plan, siempre hizo jornadas de reflexión sobre la marcha del plan de estudio, y desde ese punto de vista yo recuerdo jornadas al menos una vez por año donde se reunía toda la carrera con alumnos y con docentes y se hablaba de las necesidades, de cómo marchaba el plan, de qué cosas se habían satisfecho...

- ***Por último, ¿Qué opinión le merece hoy el vigente plan de estudio?***

- Me parece que es un plan rígido que además no tiene una jerarquización de las asignaturas en relación con los intereses de los alumnos en cada etapa de la carrera. No son los mismos los intereses de los estudiantes cuando inician la carrera que cuando la terminan. Y que no está muy atenta a las demandas laborales y concretamente te puedo hablar de Problemática Educativa, que es una materia que por un lado tiene relación con la formación general del estudiante de Trabajo Social porque la educación es uno de los aspectos fundamentales de la formación del trabajador social porque es un educador social informal. Y, pero, por otro lado tiene una relación con el mercado laboral. El trabajador social tiene un puesto de trabajo en el sistema educativo formal en los servicios de orientación. Y la materia puesta en primer año está totalmente desaprovechada en los dos sentidos: tanto como insumo para la formación general como orientación laboral desde la materia.

Fecha: 29 de junio de 2010

- ***Para contextualizar el momento socio histórico de la reforma, ¿Cómo caracterizaría usted (brevemente) lo que fue contexto social de los '90?***

- Bueno, era verdaderamente pésimo porque nunca hemos estado peor, salvo un año y medio después pero como el final de un mismo proceso. Esto se había iniciado en el menemismo, no? Diez años de desastre y completado con un año y medio de desastre de De la Rúa, que fue lo mismo, con otro color político, pero fue neoliberalismo, ajuste, ajuste y neoliberalismo. Las privatizaciones permanentes, había ya más de un 40% de pobreza y sobre todo la aparición, por ejemplo, de los problemas de seguridad que antes no existían en la Argentina. Los problemas de seguridad ciudadana, digamos cotidiana, dado, en relación a la aparición de enormes bolsones de miseria donde a muchos no les quedó otra que salir a robar para vivir. O sea, que la Argentina no está lejos, ni aún en ese momento estuvo lejos de ser el país de América Latina en cuanto a las condiciones de índices sociales, pero sí el que más rápido bajó. Yo no creo que haya otro país que haya bajado tan rápido como Menem lo hizo, digamos, lo logró. Entonces la condición era realmente muy mala. En cambio para arriba, por así decir, en los profesionales y demás no. Hubo gente que económicamente estuvo muy bien. Era la época del menemismo, el uno a uno permitía viajar a precios muy baratos, así que eso sirvió de chantaje para que las clases medias se sintieran felices y contentas andando por el mundo a bajo costo mientras el país se liquidaba y se empobrecía y las fábricas cerraban. Así que era muy mal momento, había ya una cierta deslegitimación del gobierno a final de esa década, había ya movimientos piqueteros y la aparición de cierta lucha social a veces incluso bastante dura frente a estas circunstancias. Y en la Universidad sí se había dado, paradójicamente, al menos esa es mi opinión, esta muy discutido, pero yo creo que se dio con Del Bello una modernización interesante, problemática y contradictoria, pero yo no la reduciría, como muchos hacían, simplemente a que esta era la política del Banco Mundial. Si bien coincidía mucho con esa política, la Universidad argentina ya estaba muy vieja, muy obsoleta, no tenía planes de ningún tipo y en ese momento, la aparición de la CONEAU por ejemplo, la aparición del Sistema de Incentivos, el FOMECA, dentro del cual se hicieron estos cambios de

planes de estudio, etc.; produjeron una renovación, la obligación entonces de hacer posgrados para los universitarios. La aparición de una serie de fenómenos interesantes, con problemas todos ellos discutidos, etc., pero que, creo, llevaron por ejemplo a que se modificaran los planes de estudio como una necesidad, que esto fuera visto como una necesidad. Y en Trabajo Social, a la vez, primero se habían terminado los, entre comillas, “paradigmas”, los modos de pensar las cosas. Hasta antes de los '90 con la caída del muro de Berlín las formas de concientización, como las llamaba Ander- Egg en otras épocas, quedaban bastante sin sentido. De modo que hubo una fuerte reestructuración teórica que había que hacer y había que ver cómo remarla curricularmente, y a su vez el aumento de la pobreza y de los problemas sociales era estentórea, extrema, así que obligaba también a hacer adecuaciones en la profesión.

- ***¿Cómo caracterizaría (brevemente) el contexto institucional de la FCPyS de aquella época? (en términos financieros y de recursos materiales, así como en la relación de sus actores)***

- Era un período sin grandes conflictos a nivel de los docentes, quizás porque había un sector más o menos tradicional de la facultad que mantenía un control político de la misma. Había en cambio sí, bastante oposición del alumnado tanto al rectorado como a la dirección de la facultad, pero un buen colchón político, por así decir, que permitía, dada la participación minoritaria que los alumnos tienen en los consejos, permitía controlar esto sin demasiado esfuerzo. De modo que, yo diría que era un período de baja participación docente pero de poca conflictividad frontal. De cualquier modo yo creo que en esa etapa empezó a surgir entre los docentes un sector que era muy crítico de quien era el decano entonces y que dio lugar a la agrupación que se llamó Alternativa que fue la que finalmente llevó al actual decano hace cinco años a que fuese decano. O sea que sí había subterráneamente ciertas tensiones, pero la verdad que no se evidenciaban, había como un dominio de un sector tradicional de la facultad y el resto convivíamos con eso porque parecía como algo casi inmodificable.

- ***¿Y en términos financieros estaban las posibilidades como para poder iniciar, con todo lo que eso implica, una reforma curricular de las carreras?***

- Para nada. No, porque esto era, a ver... Sí que el FOMECE era un plan de préstamos del Banco Mundial, entonces era la idea de que se podía modernizar la educación superior sin tener en cuenta efectivamente qué condiciones había. De modo que a nivel

presupuestario, una gestión privatista como la de Menem que no le interesaba en lo más mínimo la universidad, que la consideraba un lugar crítico hacia su gestión, de modo que nos tuvo congelado el sueldo unos diez años. Hasta el final de De la Rúa ganamos exactamente lo mismo que el primer día de Menem. Durante once años y medio ganábamos igual. Bueno, con De la Rúa no ganábamos igual, ganábamos menos porque nos bajó el sueldo, algo memorable. Nos bajó a todos los jubilados y a todos los empleados del Estado, entre ellos los universitarios. Entonces no había interés en la universidad y la Comisión presupuestaria no era pésima, pero era bastante mala realmente, los salarios también eran malos. Poder atraer alguien hacia la universidad era difícil, un simple⁴² ganaba limosnas. En términos relativos era enormemente menor de lo que gana hoy. Así que realmente las condiciones para una renovación... A ver, se necesitaba la renovación, había condiciones para discutirla pero no había condiciones institucionales para promover, una condición ni presupuestaria, ni de entusiasmo, ni fuerza transformadora cuando el país estaba sumido en una decadencia permanente.

- ***En ese contexto se realiza la reforma de plan de varias carreras. En Trabajo Social ¿Usted recuerda cuáles fueron las principales motivaciones que dieron inicio a esto?***

- Recordemos, en realidad esto no surgió autónomamente desde las carreras. Esto surgió de que existía el FOMECE, existía ese plan, y se podía aprovechar esa opción. Entonces, bueno, todas las carreras quisieron hacerlo. No conozco los detalles, pero mi impresión, dado que todas las carreras lo hicieron, es que en realidad no era una iniciativa de las carreras. Creo que se dijo: “Bueno, miren tienen la posibilidad de acceder a esto. ¿Quieren?” “Bueno, sí”. Modernicémoslo, vamos a tener presupuesto para hacerlo. Digo para hacer el cambio, el plan, después ya, como ya dijimos para sostenerlo en el tiempo no había. Pero, sí había esa posibilidad importante de un flujo económico que además algunos rechazaron. Pero era muy perversa la forma en que estaba hecho porque si usted lo rechazaba lo usaban los vecinos. ¿Me explico? “Yo no quiero el crédito FOMECE”, como hicieron algunas universidades o facultades. “Bueno, perfecto, entonces se lo damos a otra facultad”. De modo tal que usted lo rechazara o no perdía, porque se quedaba sin nada pero el crédito se daba igual. De modo tal que era difícil escapar a eso. Además, a ver, creo que acá en la facultad no hubo resistencias

⁴² En referencia al tipo de dedicación que puede tener un profesor.

grandes al FOMEC. De modo que me parece que fue esa la iniciativa. En todo caso si la visión de cierta precariedad de los profesionales en relación a su capacidad operativa ante los nuevos problemas que aparecían, y cierta precariedad teórica en la carrera, ambas cosas influyeron para que se pensara que había que mejorar éstos ámbitos.

- ***¿Recuerda cuáles fueron los principales debates que se daban en torno a la formación en Trabajo Social?***

- En detalle no. Pero podría decirte que hubo, que siempre ha estado y estuvo entonces, que era el peso relativo de lo teórico y lo instrumental, que siempre se da como si fuera una oposición. Este país ha tenido las alpargatas sí y libros no, y están los que son estilo Beatriz Salvo libros sí y alpargatas no. Bueno, como hacemos para liar lo práctico con lo teórico, ahí se trataba lo popular y lo teórico, pero digo, haciendo una analogía. Digamos, ese era un problema importante. Otro era, a ver... el peso relativo y las formas de control sobre las pasantías y las prácticas. Cómo trabajar para que fuesen lo mejor posible para el alumno y a su vez no fueran demoledoras para los docentes, que aparentemente el seguimiento, no me toca a mí para nada estar en contacto con eso, pero el seguimiento no es fácil. La mejora en investigación. Había una evidencia de que en investigación no se hacía casi nada, en producción de textos científicos. Entonces la idea de que había que mejorar también la formación de los docentes desde ese punto de vista. Entonces, creo que fue en esa época o un poquito después que se hizo un posgrado, fueron muchos docentes de esta facultad, que lo organizaba una universidad chilena pero se hacía en San Juan y fue completado por una buena cantidad de profesores, una maestría. De modo que, el déficit en lo teórico y lo académico era una cosa importante. La relación de esto con lo profesional y a su vez lo profesional en sí mismo, desde el punto de vista de una mejor forma de aplicación, era el otro punto, y por supuesto el equilibrio en conjunto de estas dos cosas que nunca es fácil establecer.

- ***¿Cuáles fueron los principales cuestionamiento al plan de estudio anterior?***

- No, la verdad que en concreto eso no te podría decir. No me acuerdo.

- ***¿Qué concepción de Trabajo Social prevalecía en esa época?***

- Cada docente, a ver, en esto voy a ser un poco brutal al decirlo así, pero creo que no traiciono la conciencia de nadie al decir que cada docente mira la fiesta desde el lugar suyo, propio. Siempre está en los cambios de plan de estudio cierto miedo a perder el propio lugar por parte del docente. “No vaya a ser que mi materia la quiten”. Esa es la

primera preocupación de todo docente. “Antes de cambiar el plan de estudio que no me cambien a mí”. Y es razonable, digamos, no hay en eso nada... en fin, es humano, que yo quiera sostener mi trabajo, familia, etc. Entonces se produce como un miedo inicial en el cual justificar la propia materia es lo primero (...) Entonces a veces el debate puede estar en una Comisión poco, o en bajo, nivel, por así decirlo, porque cada uno está defendiendo la quinta propia. Pero insisto, no critico eso. Me parece que eso es esperable. En todo caso la conducción del debate es la que tiene que intentar llevar eso más adelante. En lo demás, había cierta conciencia de la carencia teórica pero también se ligaba a una cierta insistencia en que los, digamos, el valor profesional no se mide por la calidad teórica. Esta dualidad entre teoría y operación de algún modo también estaba en el debate. Es decir: “Bueno necesitamos más teoría”. “No, lo que necesitamos es mejor práctica”. Esta división no siempre aparecía como algo complementario, como si necesitamos las dos cosas, sino como a menudo como un tironeo entre cuál de estas dos cosas es la que efectivamente necesitamos. “Acá no tenemos que ser científicos, tenemos que ser trabajadores sociales”. “Sí, si, pero para ser trabajadores sociales hay que tener una base teórica”. Bueno, en esto no todo el mundo estaba de acuerdo. Yo creo que ahí había concepciones más profesionalistas, diría más ligado a buscar mejorar lo operativo a partir de versiones muy operativizantes; o en cambio que piensan que lo operativo se mejora un tanto también con teoría, a otros que eran más, vamos a decirlo entre comillas, “cientificistas” o académicos y donde poníamos, desde mi posición por ejemplo por mi formación, el acento más en la parte conceptual.

- ***¿A qué perfil de trabajador social se apuntaba?***

- Bueno, insistió mucho la profesora Rozas en esto. En que había que mejorar la condición propiamente científica del Trabajo Social, la autonomía profesional. Diríamos, hacer del trabajador social un profesional de primera, porque es cierto que alguna vez en el tiempo había sido visto como un auxiliar. De hecho antes no era una licenciatura. Acá hubo una época en que hacíamos la carrera en tres años, no era una licenciatura, luego se hizo la de licenciatura. Fue toda una transformación. Entonces era vista al principio como una profesión menor, digamos, no como una profesión plena por decirlo así, de las que se hacía en cinco años de formación. Entonces tiene cierta juventud el Trabajo Social en esto. Y ahí insistió mucho Margarita Rozas en convertir en un intelectual pleno, en un profesional autónomo, diríamos donde este saber hacer

tenía que equilibrarse también a una autonomía en el saber pensar. Fue ella la que más insistió en esto. Desde este punto de vista evidentemente promueve mucho respeto entre la gente de la carrera; y en general sus postulaciones no eran discutidas. En todo caso eran observadas para pedirle preguntas. Pero en general no recuerdo, no estuve en tantas reuniones, pero en las que yo estuve, no recuerdo que se le hubiera cuestionado.

- ***Y de las reuniones en las que usted haya participado ¿Recuerda como haya sido el proceso de participación y quiénes formaron parte del mismo?***

- No recuerdo en detalle. Sí recuerdo que en cuanto a procedimiento la... diríamos la función preponderante que tuvo Margarita Rozas fue fuerte. No era tanto que nosotros organizáramos cosas para que como docentes ella las utilizara, sino que ella entre comillas “bajó línea” por así decir. Y me parece bien, si lo hizo con legitimidad. A ver, lo que ella decía era visto mayoritariamente bien... pero con esto no resto importancia a la participación. Quiero decir, sí que tuvo un rol directivo importante. Por lo tanto... Pero no me acuerdo. Yo creo que nos dividieron más de una vez por grupo, por subgrupos de docentes.

- ***¿Pero no en conjunto con graduados y estudiantes?***

- Yo no recuerdo. Es probable que haya habido. Pero si los había no era... en fin, un alumno, por decir algo. No recuerdo que haya habido participación de los alumnos fuerte. Con esto no quiero decir, insisto, que no la haya habido, pero no la recuerdo. Y si no lo recuerdo es que no fue muy relevante. También ocurre que los alumnos se sienten un poco, digamos, alienados ante la presencia de gente que venía de otros sitios como era Margarita Rozas.

- ***¿Qué recuerda respecto a los primeros años de puesta en marcha del nuevo plan? Me refiero a alguna observación u obstáculo que haya visto en su implementación.***

- No, quizás porque mi materia no tuvo que cambiar mucho, pero no me tocó advertirlo. No recuerdo que los haya habido. Yo insisto en algo que es importante, que yo soy profesor en toda... esta cátedra está en todas las carreras, por lo tanto mi sensibilidad relativa en la carrera de Trabajo Social es más baja que el profesor que está solo en Trabajo Social. Recordará mejor que yo, no?. Pero la verdad es no recuerdo ese tipo de inadecuación, e incluso en ninguna de las carreras. Lo que sí recuerdo por supuesto son los problemas de los alumnos, eso sí. “Que bueno mire, esta materia antes estaba acá va allá, que cómo me inscribo, cómo hago el cambio de plan”, toda esta parte

administrativa sí. Pero que haya habido resistencias, por ejemplo, en lo académico, gente que se opusiera, la verdad que no, no recuerdo para nada.

- ***¿Recuerda si durante los primeros años se realizó algún tipo de seguimiento del plan de estudio? Y si era así ¿En qué consistía?***

- No que yo haya participado. Esto no significa que eventualmente no se hayan hecho, pero que yo haya participado no.

- ***Por último, ¿Qué opinión le merece el vigente plan de estudio en Trabajo Social?***

- Por supuesto un plan de estudio hay que tener en cuenta... yo como que he trabajado teoría del curriculum un poco, sé que a veces se sobrevalora el plan de estudio. Un plan de estudios, si no cambia la planta docente y obviamente la planta docente no ha cambiado casi nada... se cambio, bueno, a través de un llamado a concurso o demás, pero digo el cambio de plan de estudio es otro plan de estudio con los mismos docentes, en la misma institución y bajo las mismas condiciones de ingreso de alumnos, etc. Es decir, institucionalmente hay una total continuidad de lo mismo con el cambio de plan. Pero el cambio de plan se instaura sobre una práctica que es la misma de antes. Desde este punto de vista uno no podría esperar resultados demasiado fuertes porque, digamos, aún cuando lo escrito sea muy distinto, las condiciones efectivas de ejercicio siguen siendo iguales. A mí me parece importante marcar esto porque uno podría adscribir y entonces "Ah, bueno entonces no es que el plan es suficientemente bueno por eso es que no hubo suficientes cambios". No, no, es que no es un problema de plan ese. Un curriculum, en un sentido más amplio de la palabra en realidad es la práctica del plan de estudio, no es el plan como tal, no es el diseño, no es el plan en el papel. Es también que se puede hacer con eso, digamos. Desde mi punto de vista yo creo que el plan es mejor que el que había antes, es un plan que intenta equilibrar distintos aspectos y, por sí yo no conozco tanto sobre planes en Trabajo Social, me parece un plan razonable, podría ser mejorable, pero... Ahora, me parece que no habría que poner el acento ahí, sino, en cuán bien se trabaja institucionalmente para que ese plan sea un plan efectivo. Yo creo que en eso sí sigue habiendo, por ejemplo, ciertos... en el área en que a mí, no sé en lo operativo, porque no tengo suficientes datos y sería poco responsable de mí decir algo sobre eso. Pero sí en cuanto a la parte conceptual, teórica, yo creo que sigue habiendo ciertos déficits en la formación, que uno lo advierte

en la relación con los alumnos. Así que me parece que no hemos podido superar eso a pesar de que el plan como plan en el aire, por así decir, daba ciertas bases para hacerlo.

Fecha: 30 de Junio de 2010

- ***¿Cómo caracterizaría (brevemente) el contexto social de los '90?***

- Brevemente yo te diría que fue un gran resurgimiento de la carrera de Trabajo Social en la facultad. Porque en el año '92 se la decreta a la facultad, a la carrera, como una carrera mayoritaria y Trabajo Social ingresa al Consejo de la facultad como carrera mayoritaria. La década del '90 es el surgimiento académico de la carrera. Fue una época muy importante para nosotros. Todo el esfuerzo de años, años y años, el fruto se logra a través de la década del '90. No a partir del '90, siempre '92, '96, donde realmente hasta se logra la participación de la carrera, como egresados, como... la política institucional. Es el surgimiento, donde la carrera crece y se afianza dentro de la facultad.

- ***¿Cuáles fueron para usted las principales transformaciones en educación universitaria?***

- La reforma de la ley universitaria y el surgimiento, ya como carrera, con contenidos y dentro de una institución como la UNCuyo, donde la carrera se institucionaliza desde ser una Escuela Superior de Servicio Social, sino ya a partir del año '85, más o menos, se transforma en carrera universitaria. La década te permite recibir a los primeros licenciados. El surgimiento académico de la carrera, el crecimiento académico en curriculum y el título de grado, donde empieza a ser ya la carrera licenciatura en TS.

- ***¿Cómo caracterizaría (brevemente) el contexto institucional de la FCPyS de aquella época? (en términos financieros y de recursos materiales, así como en la relación de sus actores)***

- Tuvimos mucho apoyo del decanato, el decano que estuvo en ese momento, era un gran apoyo, la lucha del mismo Círculo de Trabajo Social, que en aquel momento era el Círculo de Servicio Social. Hubo un gran apoyo, y es donde surge la licenciatura especial para ser licenciado en Trabajo Social. Año '92. En el '89 empezamos a cursar la licenciatura especial. Fue un gran auge académico y la posibilidad de que todos los Trabajo Social que éramos asistentes sociales tuviéramos la licenciatura y saliéramos como licenciados en Trabajo Social.

- ***En ese contexto se realiza la reforma de plan de nuestra carrera ¿Recuerda cuáles fueron las principales motivaciones?***

- Se supone, porque si éramos carrera universitaria había que reformar el plan de estudios y darle la característica de los contenidos y todo el valor que significaba ser licenciado en Trabajo Social. Había que fundamentarlo académicamente. O sea, se reformó la currícula, se reformó los contenidos.

- ***¿Cuáles fueron los principales debates en torno a la formación en Trabajo Social?***

- No, de eso no me acuerdo mucho. Pero lo más importante fueron especialmente, siempre el debate más importante han sido las prácticas en terreno de los alumnos. Los convenios con las instituciones para que nuestros alumnos pudieran hacer sus prácticas profesionales, sus prácticas en terreno. El trabajador social no puede, no es una carrera teórica, es una carrera teórico- práctica. Entonces, la gran discusión fue sobre las prácticas y la currícula, o sea, darle ese auge, conocimiento más académico, es la época donde empiezan a... hay producción escrita de trabajadores sociales de la República Argentina y latinoamericanos. Que dan base, verdad, a todo lo que ustedes están estudiando, donde surgen Netto, surge Margarita Rozas, surge toda esta gente que realmente son trabajadores sociales, desde Brasil, Montañó. Es en Brasil donde comienzan a producir, a escribir. Antes no teníamos bibliografía latinoamericana. Entonces eso aumenta nuestra currícula, nuestra formación académica. Y nos da la formación para formar mejor a estos profesionales al nivel de otras carreras. Nuestra carrera crece. Y los debates más que nada por los contenidos mínimos.

- ***¿Cuáles fueron los principales cuestionamiento al plan de estudio anterior?***

- No, no me acuerdo mucho, pero un poco... *(interrupciones)* El plan anterior, quizás no tanto en la formación académica, sino que se metió con una formación (...) Pasamos de una Escuela Superior, de un título provincial a un título universitario. Una carrera de cinco años. El plan anterior era una carrera de cuatro años. Entonces cuando se escalafona el título, para el pago del título, se dividía en carrera de tres años, carrera de cuatro años y carrera de cinco años. Entonces no es la misma asignación por título una carrera de tres años, una carrera de cuatro años que una carrera de cinco años. Porque la lucha fue en que tenía que ser carrera de cinco años para que equiparáramos el título al de todos y tuviéramos la misma asignación profesional por título.

- ***Pensé que el plan del '89 también era de cinco años.***

- Y creo que sí. Era de cinco años. Fue anterior al proceso, de cuatro años. En el plan '89 por primera vez se implementa la carrera de cinco años. Más que nada fue equiparar los títulos. Y si estaba en la universidad tenía que ser una carrera de cinco años. Se equiparaba a Sociología, a Ciencia Política...

- ***Y en lo que fue el proceso de discusión y reforma para la elaboración del plan '99 ¿Qué es lo que se ponía en cuestión del plan anterior?***

- No sé. Yo no estuve en esa discusión. En esa discusión estuvo la profesora Blanco y Margarita Rozas que lucharon mucho por eso. En esa discusión no estuve yo. Que en el '99, de lo que yo me acuerdo, de las pequeñas discusiones en que estuve, es que se implementa, ya que todas las carreras para título de grado tenían que hacer una tesis, se quita la sistematización y se realiza la tesis para equiparar el título de grado a las otras carreras.

- ***¿Qué concepción de Trabajo Social prevalecía en la época?***

- Mi aporte personal, lo que considero que en la década del '90, '99 en adelante, el Trabajo Social empieza una nueva etapa de Reconceptualización. Yo creo que estamos en una nueva etapa de reconceptualización. Así como tuvimos una década del '60 y del '70, donde realmente se transformó el Trabajo Social, y se trabajó desde las aulas, la parte académica, la gran reconceptualización de Trabajo Social. Y empieza una nueva época, porque la sociedad es cambiante, la problemática social ya no es la misma (...) existe una transformación en la concepción del Trabajo Social. Lo que estamos luchando ahora ¿Por qué estamos luchando? Porque no tenemos suficiente marco teórico, lo tomamos de otras ciencias. Pero sí está luchando la carrera por el día de mañana su objeto teórico, que (...) su objeto teórico es la intervención. Y ya hay teóricos que lo trabajan, como Ruth Parola, como Carballeda, que trabajan lo que sería el foco, la base, nuestro eje de una carrera de las Ciencias Sociales. Estamos en un momento de reconceptualización también en Ciencias Sociales. Y los cambios actuales, económicos, políticos, y sociales que tiene nuestra sociedad argentina, el Trabajo Social también tiene que adecuarse a eso cambios.

- ***¿A qué perfil de trabajador social se apuntaba?***

- Lo tengo escrito yo, pero no lo tengo acá. El perfil del Trabajo Social era tener la capacidad de trabajar con el individuo, con el grupo, con comunidades; es un ejecutor de políticas sociales; está capacitado para elaborar proyectos sociales y comunitarios;

interventor y ejecutor de las políticas sociales. Es un profesional capacitado para trabajar en equipos interdisciplinarios y generamos producción académica a nivel de cualquier disciplina de las Ciencias Sociales. Y un espacio que muy pocos profesionales tienen acceso como el Trabajo Social, porque trabajamos con la demanda y la necesidad del sujeto, y trabajamos directamente cara a cara con el sujeto. Entonces nuestro perfil ha cambiado y ha mejorado. Estamos capacitados en trabajar...*(busca en su maleta y saca un papel)* Mirá, del 2010, el perfil que se lucha en esta época: ejercer función docente y de investigación; desarrollar actividades de planificación; gestión, administración y conducción, supervisión e implementación; control, seguimiento y evaluación, y sistematización de políticas, programas y proyectos específicos e integrales; emitir informes, diagnósticos, propuestas bio-psico sociales, socio económicas, socio jurídicas, socio organizacionales, y socio culturales; articular con los programas de políticas sociales vigentes en el momento de la implementación con las asociaciones de la comunidad, ONGs, que actúen complementarias con acciones socio activas del trabajo social o en la institución en la cual está vigente; integrar equipos profesionales, formar parte; dar respuesta a demandas de orientación o formación de algún tema en particular en relación a temáticas específicas que el toque vivir; trabaja en la promoción, prevención, recuperación y rehabilitación de los sujetos...

- ***¿Esto data del '99?***

- No, esto es lo que se ha elaborado realmente ahora, es el perfil que tiene el Trabajo Social, esto es para el Hospital Universitario. Mirá qué perfil tenemos. Amen nuestra carrera, amen nuestra profesión, que tenemos un perfil que somos muy reconocidos, aunque les parezca mentira. En el Hospital Universitario la Dra. Papa considera que los profesionales que trabajan ahí, que el Trabajo Social es transversal, atraviesa a todas las profesiones.

- ***¿Recuerda usted cómo fue el proceso de participación de la reforma curricular? Y ¿Quiénes formaron parte del mismo?***

- No lo sé realmente. Estuvo Maruja, hubo gente de la Facultad, estuvieron todas las cátedras, todas las metodológicas, estuvo Maruja que era Directora de carrera y directora del proyecto, Margarita Rozas que dirigió todo, todo el plan de estudio, hubieron discusión profunda y hubo participación, por lo menos, de todas las cátedras metodológicas de la carrera.

- ***¿De docentes solamente?***

- Ni me acuerdo. No me acuerdo si hubieron participación de alumnos. Pero sí la parte docente. Y creo que en el plan de estudio también el alumno tampoco tiene gran participación, es más que nada el docente. Pero intervinieron también parte de otras carreras, las materias comunes que estaban dentro de la carrera también, Margarita Rozas las hizo participar. Se modificaron muchos contenidos. Muchas cátedras desaparecieron y aparecieron otras.

- ***¿Qué recuerda respecto a los primeros años de puesta en marcha del nuevo plan?***

- Como toda carrera. Tuvimos que aprender y crecer todos juntos.

- ***¿Visualizó algún obstáculo en su implementación?***

- Y, siempre hay obstáculos. Algunas cosas funcionaban, otras no funcionaban, y tuvieron que ir reformulándose. Siempre, sí, siempre, pero fue un proceso de aprendizaje. Todos tuvimos que aprender. Y por eso han crecido los contenidos, se han ido modificando los planes de estudio, año a año se han actualizado las bibliografías.

- ***¿Se realizó algún seguimiento del mismo? ¿En qué consistió?***

- Sí, sí. Eso tenés que hablarlo con Laura Montes. Ella se encargó de trabajar todo el proceso del plan de estudio, cuando era vicedirectora de carrera. Eso te lo puede explicar perfecto Laura Montes.

- ***Por último, ¿Qué opinión le merece hoy el vigente plan de estudio?***

- ¿Qué me merece? Yo creo que es un buen plan de estudio que quizás debemos reformular por el proceso mismo del proceso de cambio de la sociedad y del producto que vamos sacando a la calle. Y porque las políticas sociales se van modificando porque la realidad es histórica y cambiante. Entonces el escenario que teníamos en el '99 al 2010 no es el mismo. Por más que los elementos que intervienen en la Cuestión Social son los mismos con distintas manifestaciones. Nosotros en la década del '90, en el '99 teníamos una realidad social y un escenario en el cual vos tenías seguridad social, vos sabías que te recibías de maestro, que salías a trabajar a una empresa, entrabas a la administración pública. Entrabas, trabajabas, te jubilabas. El escenario cambió. Viene la precariedad laboral, el desempleo, la pérdida de las obras sociales, entonces cambia la realidad social. Al cambiar el escenario tenés que modificar nuestra intervención y nuestras realidades. Cambian los conceptos de marginación, hablan de inclusión, exclusión. Entonces al cambiar el escenario también tenemos que nosotros cambiar, ir

adaptándonos. Las políticas que eran focalizadas, sectoriadas, ahora decimos que queremos políticas universales y bueno, cómo funcionan, cómo se implementan éstas políticas, cuál es el rol y nuestra intervención como trabajadores sociales.

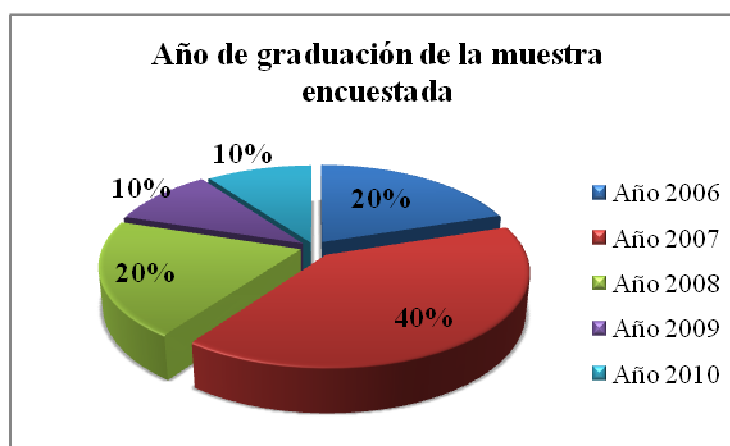
2. ENCUESTAS

En el siguiente apartado se presentan los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes formados con el Plan '99, actuales graduados de la licenciatura.

Si bien la primera cohorte del Plan '99 culminó el cursado formal de las materias en el año 2003, recién en el 2005 se recibe la primera licenciada de este nuevo plan.

La encuesta fue enviada vía mail a sus correspondientes correos electrónicos. De un total de treinta y cinco correos enviados, diez graduados en total, respondieron al mismo. En su integridad, la población es de sexo femenino.

El año de graduación se ilustra en el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

ENCUESTA A GRADUADOS

<i>NOMBRE Y APELLIDO</i>	
<i>AÑO EN QUE SE GRADUÓ</i>	
<i>ÁREA LABORAL EN LA QUE SE DESEMPEÑA</i>	

- 1) ¿Considera que los contenidos de su formación se correspondían con los procesos sociales de aquella época?

SÍ		NO	
----	--	----	--

- 2) ¿Logró visualizar algún tipo de relación entre los contenidos de las materias teórico- metodológicas y el resto de las asignaturas?

SÍ		NO	
----	--	----	--

- 3) ¿Logró visualizar algún tipo de relación entre los contenidos de cada asignatura y la disciplina Trabajo Social?

SÍ		NO	
----	--	----	--

- 4) ¿Qué materias le han sido y son de referencia en su formación e intervención profesional? Mencione cuatro

- 5) ¿Qué materias no le han sido ni son de referencia en su formación e intervención profesional? Mencione cuatro

- 6) ¿En algún momento observó algún tipo de superposición de contenidos en distintas materias?

SÍ		NO	
----	--	----	--

- 7) Respecto a la bibliografía, en general los textos que leía ¿Estaban actualizados?

SÍ		NO	
----	--	----	--

- 8) ¿Considera que deberían fortalecerse los contenidos de la formación?

SÍ		NO	
----	--	----	--

- 8.1) Si su respuesta es afirmativa, mencione brevemente en qué:

.....
.....

9) Si tuviera que hacer un repaso fugaz de los contenidos del cursado, ¿Cuáles fueron para usted las principales temáticas que transversalizaron la formación profesional?

10) ¿En qué materias recuerda haber estudiado conceptos relacionados a la categoría “CUESTIÓN SOCIAL”?

Sólo en las teórico- metodológicas	
En todas las materias	
En las teórico- metodológicas y en algunas otras materias	

10.1) En relación a lo anterior ¿Le han sido significativos estos conceptos en la instancia de intervención profesional?

SÍ		NO	
----	--	----	--

11) ¿Recuerda si durante su proceso de cursado se le mencionó en algún momento las características del perfil profesional para el cual se estaba formando?

SÍ		NO	
----	--	----	--

11.1) Si su respuesta es afirmativa mencione brevemente en qué consistía

.....
.....

12) ¿Recuerda que en algún momento de su formación le hayan pedido opinión respecto a la implementación del plan de estudio?

SÍ		NO	
----	--	----	--

13) ¿Considera que los contenidos de la formación le han sido suficientes?

SÍ		NO	
----	--	----	--

14) ¿Considera que los contenidos de su formación le permiten interpretar los procesos sociales de la actualidad?

SÍ		NO	
----	--	----	--

15) ¿Ha podido continuar con estudios de posgrado una vez finalizada la licenciatura?

SÍ		NO	
----	--	----	--

15.1) En caso de que su respuesta sea afirmativa señale de qué tipo y en qué temáticas

Cursos	
Maestría	
Doctorado	
Especialización	

Temática:

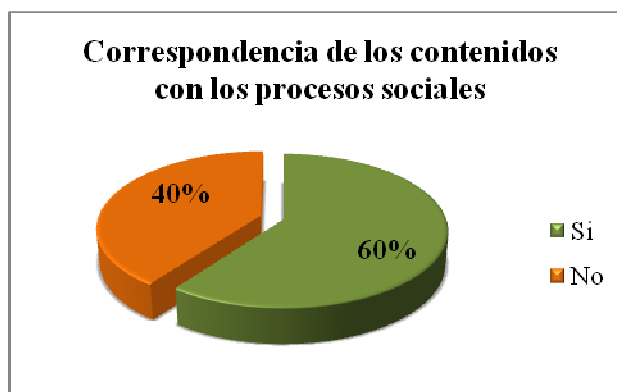
15.2) La motivación por continuar con estudios de posgrado provino en mayor medida de:

Temática vista en los estudios de grado que le interesó profundizar	
Necesidad generada a partir de su inserción en el campo laboral y por demandas de la institución	

¡¡¡MUCHAS GRACIAS!!!

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de la encuesta presentada.

- 1) ¿Considera que los contenidos de su formación se correspondían con los procesos sociales de aquella época?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

- 2) ¿Logró visualizar algún tipo de relación entre los contenidos de las materias teórico- metodológicas y el resto de las asignaturas?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

- 3) ¿Logró visualizar algún tipo de relación entre los contenidos de cada asignatura y la disciplina Trabajo Social?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

4) ¿Qué materias le han sido y son de referencia en su formación e intervención profesional?

Sociología general	Núcleo 1	5
TS V	Núcleo 3	5
TS II	Núcleo 3	4
Metodología de investigación	Núcleo 4	3
Problemática de la familia	Núcleo 2	3
Psicología	Núcleo 1	3
Problemática de la salud	Núcleo 2	3
Problemática de la vivienda	Núcleo 2	3
Epistemología	Núcleo 1	2
Filosofía	Núcleo 1	2
Política social	Núcleo 2	2
Problemática educativa	Núcleo 2	2
TS III	Núcleo 3	2
TS IV	Núcleo 3	2
Antropología	Núcleo 1	1
Ética	Núcleo 1	1
Problemática del control social	Núcleo 2	1
Problemática del trabajo	Núcleo 2	1
Teoría Política	Núcleo 1	1
TS I	Núcleo 3	1
Total		47

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Núcleo 1	15
Núcleo 2	15
Núcleo 3	14
Núcleo 4	3
Total	47

5) ¿Qué materias no le han sido ni son de referencia en su formación e intervención profesional?

Problemática del trabajo	Núcleo 2	4
TS I	Núcleo 3	3
Problemática educativa	Núcleo 2	2
Teoría política	Núcleo 1	2
Filosofía	Núcleo 1	2
Sociología general	Núcleo 1	2
TS III	Núcleo 3	1
Estadística	Núcleo 4	1
Problemática del control social	Núcleo 2	1
TS IV	Núcleo 3	1
Economía	Núcleo 2	1
Problemática regional	Núcleo 2	1
Sociología rural y urbana	Núcleo 2	1
Gestión social	Núcleo 4	1
Planificación social	Núcleo 4	1
Antropología	Núcleo 1	1
Total		25

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Núcleo 1	7
Núcleo 2	10
Núcleo 3	5
Núcleo 4	3
Total	25

6) ¿En algún momento observó algún tipo de superposición de contenidos en distintas materias?



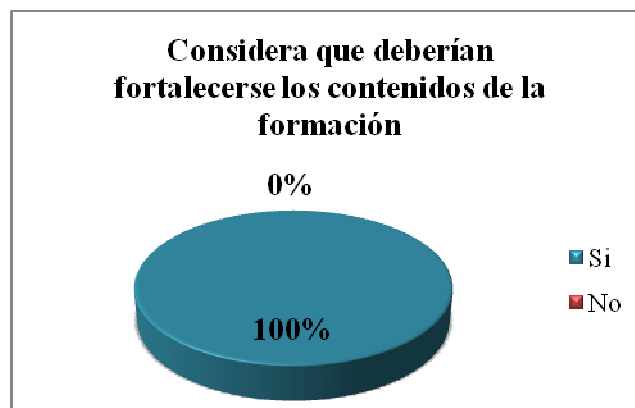
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

7) Respecto a la bibliografía, en general los textos que leía ¿Estaban actualizados?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

8) ¿Considera que deberían fortalecerse los contenidos de la formación?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Aspectos que según los encuestados deberían fortalecerse en la formación:

“En cuanto a la distinción de escuelas de pensamiento, en cuanto a la incorporación de contenidos críticos, en cuanto a la relación e integración de contenidos en el análisis de situaciones concretas de las prácticas y de las situaciones coyunturales provinciales, nacionales, latinoamericanas, etc.”

“... deberían fortalecerse los contenidos que ayuden a la reconstrucción teórica de la realidad, pasar de una mirada descriptiva a una comprensiva de la complejidad social, y que esta mirada tenga sustento teórico. Además fortalecer contenidos metodológicos de entrevista

y de construcción de informes sociales”.

“Considero que la formación (...) debería fortalecerse con otros tipos de enfoques en las prácticas pre profesionales, y mayor relación entre las instituciones”.

“Estableciendo conexión entre todos los contenidos de la carrera, y en la forma de transmitirlos, para su aprehensión”.

“Actualización de contenidos principalmente, con los vertiginosos cambios sociales”.

“En los contenidos teórico-metodológicos”.

“Pienso que deberíamos tener más materias vinculadas con la sociología (como sociología de la educación) y materias como Procesos sociales contemporáneos”.

“Los contenidos muestran que la carrera presenta en su estructura una gran debilidad, presentando una gran confusión en lo que se da como formación, son muchas cosas tomadas de otras teorías y nada en profundidad, por lo que terminan otorgando un popurrí que no es más que mediocre a la hora de pensar en una currícula coherente para una carrera de grado. Nadie sabe saliendo muy bien qué hace un TS además del asistencialismo o en el mejor de los casos cierta conciencia popular. Deberían transmitirse e incitarse a realizar más teoría propia, ya que a estas alturas del origen de la carrera, no podemos quedarnos todavía con que somos según la conformación de las otras teorías. Así podríamos dejar de quejarnos del lugar desvalorizado que ocupamos, para comenzar a hacernos cargo (...)”.

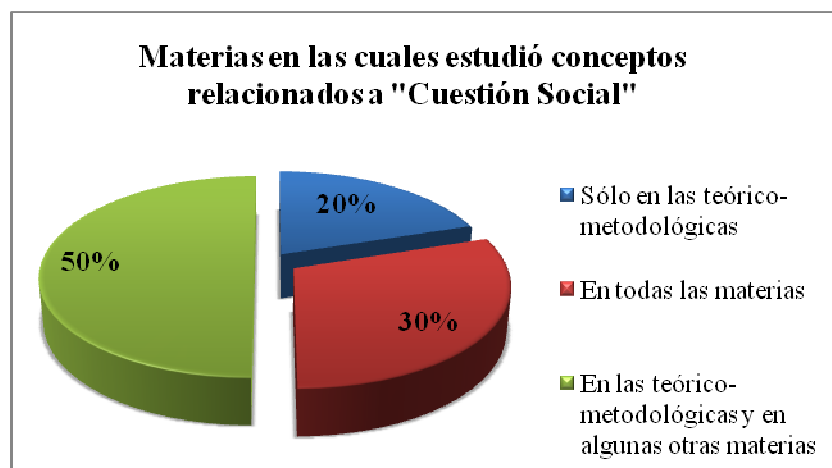
“Actualización de temáticas, la sociedad ha evolucionado en muchos parámetros en cuanto a legislación, estilos de vida, y eso influye también en nuestro modo de intervención”.

- 9) Si tuviera que hacer un repaso fugaz de los contenidos del cursado, ¿Cuáles fueron para usted las principales temáticas que transversalizaron la formación profesional?

Cuestión social	6
Metodología de intervención profesional	3
Posicionamiento ético político	2
Relación teoría praxis	2
Campo problemático	1
Paradigmas	1
Metodología de investigación	1
Intentos para pensar las prácticas	1
Desintegración del sujeto para poder ser estudiado como si estuviera conformado por entes aislados	1
Pocos intentos de integración en la lectura del sujeto	1
Entrevista	1
Problemáticas de la comunidad	1
Dinámicas de las familias	1
Funcionamiento de las instituciones	1
Discapacidad	1
Inclusión	1
Derechos Humanos	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

10) ¿En qué materias recuerda haber estudiado conceptos relacionados a la categoría “CUESTIÓN SOCIAL”?



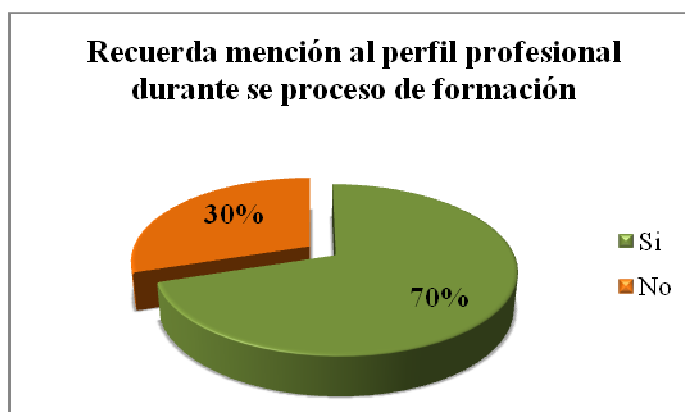
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

10.1) En relación a lo anterior ¿Le han sido significativos estos conceptos en la instancia de intervención profesional?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

11) ¿Recuerda si durante su proceso de cursado se le mencionó en algún momento las características del perfil profesional para el cual se estaba formando?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Perfil profesional que recuerdan los graduados le hayan mencionado durante sus procesos de formación:

“Profesional comprometido con la realidad social, con herramientas para comprender e intervenir sobre los nexos más significativos de la CS. Intentando promover procesos colectivos de transformación social”.

“Aspectos referidos a la intervención en terreno. Muy poco relacionado a la investigación y con posibilidades de producción teórica propia”.

“Constante asociación de la profesión con el ámbito público y muy poco de su incidencia en el

sector privado”.

“Se mencionó pero no se abordó directamente el tema, no se lo puso en debate en ninguna de las cátedras de manera directa. Se hacía mención a trabajar desde la perspectiva de derechos sociales por sobre todo, trabajador social comprometido con la realidad social, como mediador, en pos de la construcción de ciudadanía. En algunas cátedras se puntualizaba más sobre la importancia de las competencias teóricas, y metodológicas, a fin de romper con el perfil tecnológico que había caracterizado a la profesión, de intervención mecanicista”.

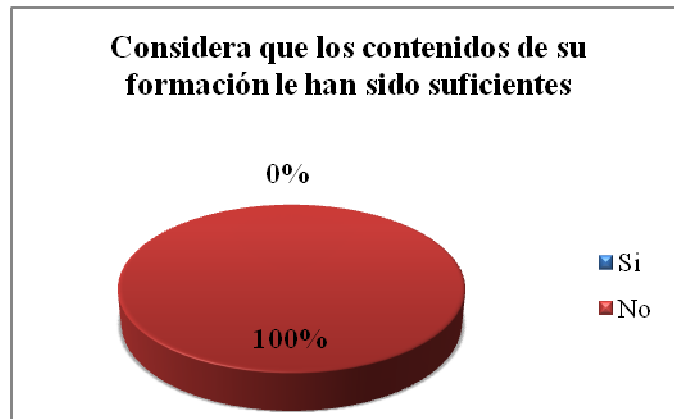
“Las características del perfil estaban vinculadas sobre todo a las limitaciones de nuestra intervención dada por las instituciones, y por la condición de ser subordinados a otros profesionales como médicos, abogados”.

12) ¿Recuerda que en algún momento de su formación le hayan pedido opinión respecto a la implementación del plan de estudio?



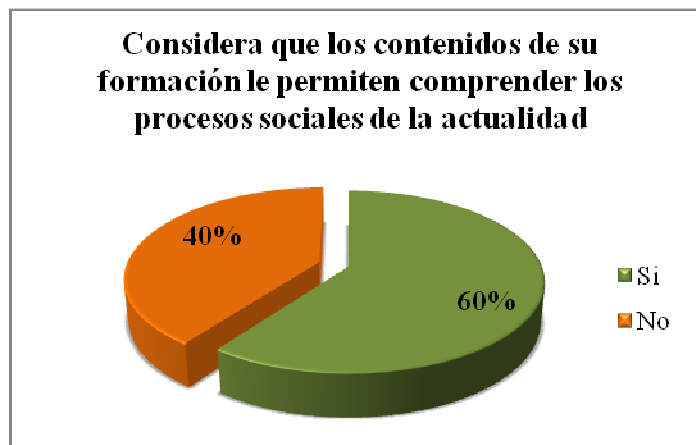
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

13) ¿Considera que los contenidos de la formación le han sido suficientes?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

14) ¿Considera que los contenidos de su formación le permiten interpretar los procesos sociales de la actualidad?



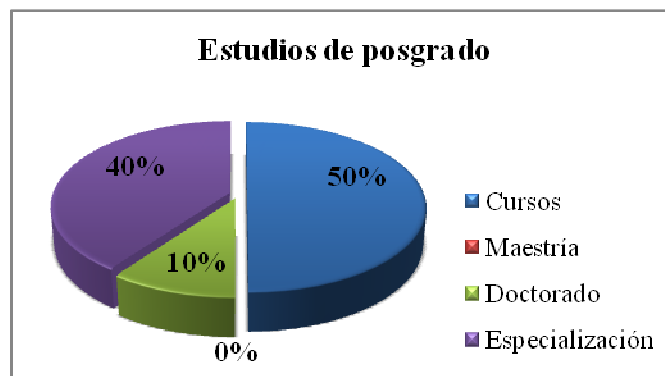
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

15) ¿Ha podido continuar con estudios de posgrado una vez finalizada la licenciatura?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

15.1) En caso de que su respuesta sea afirmativa señale de qué tipo y en qué temáticas

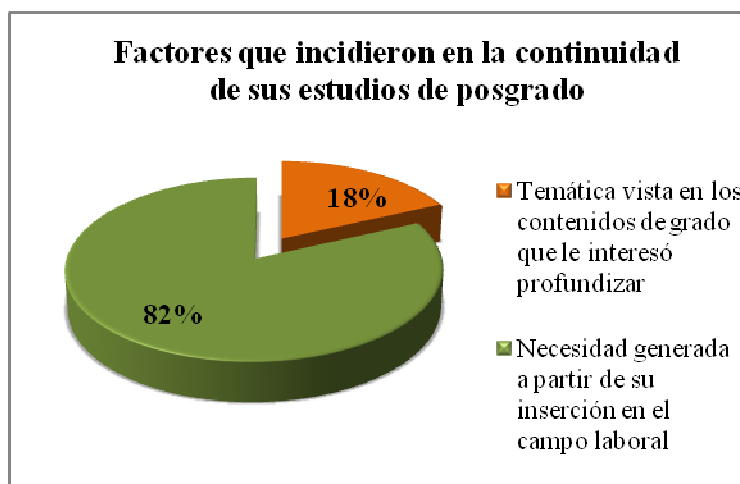


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Temáticas en las cuales realizaron sus estudios de posgrado

- Salud Mental
- Criminología
- Abordaje comunitario
- Profesorado
- Aportes de Lacan y Althusser
- Hábitat
- Violencia
- Adicciones
- Actualización en Trabajo Social
- Abordaje grupal

15.2) La motivación por continuar con estudios de posgrado provino en mayor medida de:



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.