

Raquel Castronovo

**LOS PROCESOS DE REVISION, EVALUACION Y
REFORMULACION DE LOS PROYECTOS DE
FORMACION PROFESIONAL DE LOS
TRABAJADORES SOCIALES EN ARGENTINA**

Mestrado en Servicio Social

PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

São Paulo – 1999

Raquel Castronovo

**LOS PROCESOS DE REVISION, EVALUACION Y
REFORMULACION DE LOS PROYECTOS DE
FORMACION PROFESIONAL DE LOS TRABAJADORES
SOCIALES EN ARGENTINA**

*Dissertacao apresentada à Banca
Examinadora da Pontificia
Universidades Católica de São
paulo, como exigência parcial
para obtencao do grau de mestre
em servicio social, sob a
orientacao da profa.Dra.
Carmelita Yazbek*

São Paulo, 1999

AGRADECIMIENTOS

*“no te des por vencido, ni aún vencido”
Almafuerte*

Debo mi Maestría a la tozudez de Margarita Rozas, que no solamente la sostuvo, entre dolores y angustias, sino que insistió para que yo formara parte de este sueño.

También la debo a mi hermana Violeta Correa, compañera de ruta e interlocutora.

Debo mi Maestría a mis hijos que se privaron de la presencia de su mamá en tantos momentos en que me hubieran necesitado, pero fundamentalmente por su apoyo incondicional y su orgullo por la mamá estudiante.

Agradezco a mis padres, mi familia toda y mis amigos a quienes desatendí por esta “vanidad” de hacer lo que me gusta.

Agradezco a mis alumnos, los actuales, los que ya pasaron y hoy son colegas, y a los que vendrán, por acompañarme en mis búsquedas.

Agradezco a mis colegas todos. Y particularmente, a mis compañeros de la Universidad de Lanús por compartir y hacer posible ese proyecto de formación de trabajadores sociales con tanta ilusión y compromiso.

Agradezco también a mis compañeros de cátedra en la UBA, en Lanús y La Matanza por su escucha, por darme la mano y ayudarme con su estímulo, a concretar esta realidad. Y a los compañeros argentinos en San Pablo, especialmente a Carina y Felix.

Agradezco a los que contestaron mis preguntas, y me confiaron sus verdades.

Agradezco a Marilda Iamamoto, porque a través de sus libros me sentí interpretada.

Agradezco a mis profesores de la PUC de San Pablo, sin distinción, por su entrega, su contribución intelectual cargada de afecto y su calidez humana.

Agradezco especialmente a Carmelita Yazbek, maestra y amiga, por su confianza, su respeto y su afecto.

**Mi reconocimiento a la
 Universidad Nacional de La Plata
y la Pontificia Universidad Católica de San Pablo,
por la iniciativa de un programa de Maestría conjunto.
 A la CAPES por la beca que me permitió
 llegar a buen fin con mis estudios de Maestría.
Al Programa de Posgraduación en Servicio Social de la PUC
 por empeñarse en vencer todos los obstáculos**

RESUMEN

La formación de los trabajadores sociales muestra, en Argentina, signos de revisión, evaluación y reformulación de los proyectos curriculares. Los factores que inciden en estos procesos se ubican en el contexto socio histórico, y en ese marco, en las políticas del sistema universitario y, al interior de la categoría profesional, en la búsqueda de consistencia interna de los proyectos tanto en los aspectos propiamente educativos como en la relación entre objetivos de la formación, identidad profesional y campo laboral.

En las transformaciones en la cuestión social, se destacan los cambios sustantivos en el mundo del trabajo, que afectan tanto a los problemas sociales sobre los que interviene el trabajador social como sobre su propia condición de asalariado; las mutaciones verificadas en las políticas sociales, en su naturaleza y en la matriz de implementación como consecuencia del modelo de estado neoliberal instaurado en los últimos veinte años en Argentina, así como las condiciones en que se encuadra la educación superior, como resultado de lineamientos de mejoramiento de la calidad universitaria y de la creciente competitividad instalada al interior del sistema de educación.

Un papel significativo, que debiera recuperarse y fortalecerse, han jugado las organizaciones de escuelas así como las organizaciones profesionales que lograron la aprobación de la ley profesional que regula el ejercicio.

En tres unidades académicas estudiadas, pertenecientes a la región metropolitana, se observan, por una parte, inquietudes e insatisfacción, pero también iniciativas respecto a los proyectos de formación vigentes, en algunos casos se han iniciado procesos de diferente envergadura de evaluación, ya sea con la cooperación de expertos externos o específicamente interna. También se analizan los cambios en la formación, resultantes del impacto de los avances en la investigación, en la formación de postgrado de los docentes llegando a la conclusión de que efectivamente se verifican progresos y que lentamente los mismos están influenciando en la formación.

Sin embargo, los debates sobre la formación chocan con un escollo que encierra múltiples dificultades. Los mismos están centrados en las distintas

matrices filosóficas y posicionamientos ideológicos que los diversos grupos sostienen al interior de las unidades académicas y que no logran ser mediatizados a través del debate teórico, impregnando las relaciones al interior de la unidad académica de politización partidaria y obstaculizando la configuración de un proyecto político de profesión.

De igual forma, aparecen dificultades para incorporar los proyectos de formación a un proyecto colectivo de profesión, en el cual la misma ocupa un espacio específico que debe armonizar con el conjunto, desde una perspectiva de unidad de direccionalidad dentro de la diversidad y el pluralismo democrático.

RESUMO

A formação dos trabalhadores sociais mostra na Argentina signos de revisão, avaliação e reformulação dos projetos curriculares. Os fatores que incidem nesses processos localizam-se no contexto socio histórico e nesse marco, nas políticas do sistema universitário e no interior da categoria profissional, na sua busca de consciência interna dos projetos, tanto nos aspectos propriamente educativos quanto na relação entre objetivos da formação, identidade profissional e campo laboral.

Das transformações na questão social destacam-se as mudanças substantivas no mundo do trabalho que afetam tanto os problemas sociais sobre os quais intervêm o trabalhador social, como sobre sua própria condição de assalariado; as mutações verificadas nas políticas sociais, em sua natureza e na sua matriz de implementação como consequência do modelo do estado neoliberal instaurado nos últimos vinte anos na Argentina, assim como, nas condições em que se enquadra a educação superior, como resultado de linhas de melhoramentos da qualidade universitária e da crescente competitividade instalada ao interior do sistema de educação.

Um papel significativo, tem jogado as organizações de escolas assim como as organizações profissionais que conseguiram a aprovação da lei que regulamenta o exercício profissional, o que deveria ser recuperado e fortalecido.

Em três unidades acadêmicas estudadas, pertencentes a região metropolitana, se observam, inquietações e insatisfações, mas, também, iniciativas a respeito dos projetos de formação vigente, em algunos casos, são iniciados processos de diferentes envergaduras de avaliação, seja com a cooperação de especialistas externos ou, especificamente, interno. Também se analisam as mudanças na formação, resultantes do impacto dos avanços na investigação, na formação de posgraduação dos docentes, chegando a conclusão que efetivamente verificam-se progressos e que, lentamente, os mesmos estão influenciando na formação.

Contudo, os debates sobre a formação enfrentam obstáculos que encerram múltiplas dificuldades. Os mesmos estão centrados nas diferentes matrizes filosóficas e posicionamentos ideológicos que os diversos grupos sustentam no interior das unidades acadêmicas e que não logram ser mediatizados ao través do debate teórico, impregnando as relações ao interior da unidade

acadêmica de politização partidária e obstaculizando a configuração de um projeto político da profissão.

De igual forma aparecem dificuldades para incorporar os projetos de formação a um projeto coletivo de profissão, no qual a mesma ocupe um espaço específico que deve harmonizar com o conjunto, numa perspectiva de unidade de direção, dentro da diversidade e o pluralismo democrático.

Abstract

Social workers' academic formation in Argentina is being revisited, evaluated and its curricula reformulated. The factors that affect these processes are set, in one hand, by the socio-historical context, which includes specially the university system new policies, and in other hand, the search by the "categoría profesional" (the whole group of academic and professional social workers) of internal consistency between the objectives of the formation, professional identity and labour market.

Within the transformations of the social issues three changing processes can be pointed out. First of all, the substantive changes in the labour market, which interfere both on the social problems where the social worker intervene, as well as in his own condition as a wage earner. Secondly, the mutation on the nature and forms of implementation of social policies as a consequence of the neo-liberal model installed in Argentina during the last twenty years. Finally, the new frame of the university education system, as a result of the lineaments toward improving university education quality and the increasing competitiveness installed inside the educational system.

In the past, social work schools and the professional's organisations played an important role, achieving the approval of law that regulates the professional work. Today it is necessary to strengthen and bringing these organisations back in.

In the three academic units studied, which are situated in the metropolitan area, could be observed a variable mix between dissatisfaction and expectation of changes. In some cases, a process of internal and external evaluation of different size has been initiated. Changes in the academic formation were also verified as a result of the advanced researching in the social work field and by the impact of the scholars graduate programs. One of the important conclusions to which this thesis arrives is that this improvement process is slowly changing the academic formation.

Meanwhile, the debates about the academic formation faced with multiple difficulties. They are centred in the different philosophical matrix and

ideological positions that different groups stand inside the academic units and that are not mediated through the theoretical debate. These different groups tend to transform the academic relationships in political relationships, putting obstacles to the configuration of professional and political projects.

In the same way, difficulties arise when it is necessary to incorporate the academic training plans into a professional common project. The academic training plan should combine a specific orientation with a perspective that assures diversity and democratic pluralism.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
Referencias sobre la metodología utilizada	27
Cap. I	
Las organizaciones profesionales académicas en los 80 y 90, en Argentina, y su incidencia en la formación profesional	37
1. Los ochenta: la reorganización de la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social.....	39
2. La Transición hacia la FAUATS	47
3. FAUATS : la última etapa	66
4. Las organizaciones de escuelas: análisis de algunas cuestiones que incidieron en la formación profesional de los trabajadores sociales	75
Cap. II	
La Ley profesional del Servicio Social o Trabajo Social	81
1. Análisis de algunas cuestiones de la Ley Profesional que incidirían en la formación	84

Cap. III**La incidencia de la reforma del sistema****universitario en la formación de los****trabajadores sociales 98**

- | | |
|---|-----|
| 1. Sobre la regulación de las universidades por el Estado | 103 |
| 2. Ley de Educación Superior | 110 |
| 2.1. La integración de los institutos terciarios y las universidades. Un viejo problema en el conjunto de las instituciones formativas de trabajadores sociales | 110 |
| 3. El Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA) y su aporte para la evaluación y reformulación de planes de estudio en Trabajo Social | 114 |
| 4. Programa de Incentivos a la Investigación Docente en la universidad. Su aporte para el desarrollo de la investigación en las escuelas de Trabajo Social | 119 |

Cap. IV**La revisión, evaluación y reformulación****De planes de estudios y proyectos de formación****Profesional, en los noventa, en escuelas de****Trabajo Social en Argentina 130**

- | | |
|--|-----|
| 1. Las nuevas formas de la cuestión social, cambios en el campo profesional del Trabajo Social y la formación profesional | 133 |
| 2. Los proyectos de formación profesional | 144 |
| 2.1. La relación entre fines, plan de estudios y formación | 144 |
| 2.1.1. La universidad, la naturaleza de sus fines como marco de los fines de la formación de los trabajadores sociales | 145 |
| 2.2. La responsabilidad social de las instituciones de formación profesional : direccionalidad, conocimientos, competencias y mercado de trabajo | 151 |
| 3. Transformaciones en la formación como | |

resultado de procesos de evaluación, reflexión y reformulación de los proyectos académicos	164
3.1. Los procesos institucionales, sus características, modalidades de implementación, actores participantes y direccionalidad de la reformulación	166
3.2. La construcción de unidad de criterios respecto a la direccionalidad política de la formación y su expresión en los vectores tomados para la evaluación y reformulación	169
3.3. La matriz filosófica que regentea la formación: niveles de explicitación, acuerdos y desacuerdos y manifestación de los mismos en la formación	176
3.4. El aporte de la investigación a la transformación de la formación	181
3.5. La formación de postgrado y el aporte a la transformación de la formación	185
3.6. La consideración del mercado de trabajo en el proceso de revisión, evaluación y reformulación de los planes de estudios en particular y los proyectos académicos en general	190
CONCLUSIONES	199
Referencias Bibliográficas	214
Anexo I.....	220

INTRODUCCION

A los que hemos realizado la opción de vida de dedicar nuestra labor cotidiana a la formación de los trabajadores sociales, se nos presentan en forma constante profundos desafíos relacionados con la direccionalidad que damos al proyecto global de la formación, tratando de encontrar un equilibrio entre el currículo explícito o formal y el implícito, oculto o en proceso.¹

La formación universitaria de los trabajadores sociales se asienta en planes y programas de estudios, que muestran objetivos y finalidades, apoyados en principios explícitos, entre los cuales se destaca la concepción de trabajo social y el modelo de trabajador social que se sustenta. Sin embargo, en la práctica educativa cotidiana, se presentan variaciones, adecuaciones y pequeñas transformaciones originadas en el tratamiento de los contenidos, los que se van ajustando a las condiciones de los alumnos, a los procesos de investigación de cada docente y los avances de la ciencia, así como al trabajo colectivo de los profesores que debaten y construyen su propia propuesta. Naturalmente, estas consideraciones serían incompletas si no se tomara en cuenta que los planes de estudios son estructuras variadas que responden, según Díaz Barriga² (1955:53) a la articulación entre un sistema legal o administrativo, que establece condiciones de organización formales del currículo, una concepción educativa, *"en ocasiones excluyente, que conforma un paradigma educativo y didáctico que puede o*

¹ No consideramos que exista una oposición entre las formulaciones en el campo del currículo - tales como **currículo oculto**, **currículo vivido** o **currículo en proceso**-y en nuestro enfoque: ambas aproximaciones son complementarias " Los planes y programas de estudios (currículo formal) funcionan como un **ordenador institucional...**" Cap. III pág 47"...la noción de **currículo oculto o en proceso** reivindican de manera diversa la importancia que tiene el proceso educativo y los sujetos de la educación sobre lo establecido formalmente en el currículo...aunque ambos se oponen a la perspectiva del **currículo formal** opinamos que lo pueden complementar" Cap III pág 52. DÍAZ BARRIGA, ANGEL *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. 1995 . Argentina.

no ser explícitamente construido en el plano de los conceptos, pero que condiciona notoriamente la configuración del programa" , y la función que cumpla cada asignatura en el contexto global del currículo y el quehacer docente específico. La incidencia que cada uno de estos elementos tiene en el conjunto del proyecto de formación es diferente en cada unidad académica.

En particular, en la formación de los trabajadores sociales existen, también, factores que inciden sobre aspectos formales, tales como cantidad de créditos que el sistema administrativo del área establece para el nivel de grado y el ajuste del perfil de graduado a la cobertura de las incumbencias profesionales que la legislación define para el ejercicio profesional; una concepción educativa, en la que se insertan los debates sobre el concepto de trabajo social y las particularidades que cada unidad académica le imprime a su proyecto de formación en este marco, haciendo la salvedad de que es aquí donde se manifiestan los encuadres hegemónico o pluralista respecto a dicha concepción, y una lógica interna entre las asignaturas y el plan global en la que se manifiesta, entre otras cuestiones, el énfasis puesto en el entrenamiento práctico y el servicio a la comunidad, por ejemplo.

El concepto de Trabajo Social es un concepto definido históricamente, que se configura en la confluencia de múltiples determinaciones. Algunas de ellas provienen del contexto socio político y otras, en las propias opciones que, históricamente, el colectivo profesional va realizando. Podríamos decir que cada modelo de trabajo social se construye en la conjunción del "ser" y del "deber ser".

El "ser" se refiere a los atributos y la naturaleza del ejercicio profesional tal como se desarrollan en el complejo y contradictorio escenario de las prácticas profesionales cotidianas. Dichas prácticas están condicionadas

por su inscripción en la división social del trabajo, subordinadas a la condición laboral, insertas mayoritariamente en el campo de las políticas sociales del estado, y reguladas por las leyes profesionales vigentes.

El "deber ser", a su vez, está referido a la construcción colectiva que propone fines para la profesión. En función de esos fines, que surgen del ideario que nutre al conjunto de los trabajadores sociales, se define también la direccionalidad de la formación profesional.

El proceso académico de formación de los trabajadores sociales acompaña el proceso de conformación de la identidad profesional, incidiendo especialmente en la conformación de los principios del "deber ser".

Sin embargo, también es en esa instancia donde se siembran las características del "ser" a través de la preparación para el ejercicio de las competencias profesionales. Esta conjunción entre la búsqueda del deber ser y el ser, se refleja en cada modelo formativo, en modo y en proporción diferente.

Sabemos que tanto las prácticas profesionales como la formación profesional están en constante redefinición. Sin embargo, existen evidencias empíricas que permiten suponer que la dinámica de transformación de las currículas y objetivos de los programas académicos de formación de los trabajadores sociales se diferencia de la dinámica de transformación del ejercicio profesional. La primera responde prevalentemente a determinaciones propias del ámbito educativo, entre las que tienen un peso importante los procesos internos a las propias universidades, y los debates teóricos, incidiendo en menor medida los requerimientos que emergen de las prácticas profesionales. Esto es

percibido y cuestionado por los profesionales del trabajo social, por las organizaciones profesionales y por las instituciones empleadoras que demandan en forma constante una mayor atención por parte de las instituciones formadoras hacia el campo profesional

La formación de los trabajadores sociales en la Argentina muestra en los últimos quince años, una dinámica importante de transformación. La misma se manifiesta en un constante movimiento de evaluación y reformulación de las propuestas formativas, abarcando tanto los aspectos objetivos, tales como al diseño de la malla curricular, los formatos organizativos de las prácticas pre profesionales, los títulos que se expiden en el grado en las distintas unidades académicas, las articulaciones del grado con el posgrado como así también aquellas cuestiones menos visibles, aunque no menos presentes tales como la definición del perfil de trabajador social que se busca con esa formación, la definición de competencias profesionales que se atribuyen a dicho perfil, y las distintas formas de inserción en el mercado de trabajo a las que se habilita con la graduación. Es importante señalar que ambos planos suelen presentarse en forma autónoma, como si pudiera pensarse en modificar la formación sin tomar en cuenta, en ese movimiento, la modificación interior en los fines y objetivos de la formación.

Ante esta evidencia empírica, surgen interrogantes acerca de las motivaciones que operan en las unidades académicas en la decisión de encarar una revisión de los modelos de formación vigentes, así como los métodos utilizados en dicha revisión y los rasgos principales del resultado de la reformulación de las propuestas formativas. Se trata, en resumen de aprehender el movimiento que dicha dinámica tiene, en la dirección y velocidad de esos cambios.

Desde esa perspectiva es posible identificar tres grandes factores que parecen estar incidiendo en la dinámica analizada:

1. Las motivaciones internas del colectivo profesional y de las organizaciones profesionales, especialmente a aquellas que aglutinaron y aglutinan a las escuelas de trabajo social.
2. Los ajustes que la propia universidad va generando, en el marco del proyecto educativo neoliberal, y bajo la influencia de relaciones de gran competitividad entre universidades del país, y con otros países.
3. Las determinaciones que surgen de las transformaciones socio políticas, especialmente en lo referido a las que se produjeron en el modelo de estado y, como consecuencia de ellas, en las políticas sociales, ámbito histórico de inserción profesional.

Con respecto al primero, analizaré en el primer capítulo, las más importantes manifestaciones colectivas de los responsables de las instituciones académicas, en el marco de las organizaciones de escuelas de trabajo social, tomando como punto de partida la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social que se re organiza en 1984 y continuando con el análisis de algunos documentos clave que produjo la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS) hasta 1997. El objetivo de este análisis es detectar y analizar las preocupaciones o temas más significativos y relevantes en su tarea de fortalecer la formación profesional, que se manifiestan en dichos documentos.

Si bien no sería correcto suponer que esos lineamientos colectivos afectaron directamente las propuestas curriculares y los proyectos de formación profesional en su conjunto, es posible atribuir a esas

manifestaciones el carácter de representativas de algunas escuelas, especialmente aquellas más críticas con el modelo de formación imperante. También es posible suponer que en los cuestionamientos a la formación profesional se incluyen, tal vez no explícitamente, cuestionamientos a las prácticas profesionales.

En el capítulo II abordaré desde otra vertiente a las organizaciones profesionales, centrandó el análisis en la Ley nacional No 23377 y el decreto reglamentario No 1568 / 88 que regulan el "*Ejercicio de la Profesión del Servicio Social o Trabajo Social*". El tratamiento de la ley profesional se encuadra en el intento de desentrañar las similitudes y diferencias del proceso vivido desde el campo profesional con relación al que se desarrollo desde el campo académico. Ambos muestran estrechos puntos de contacto y revelan percepciones similares respecto a la debilidad de la profesión y la necesidad de fortalecerla, a través de las organizaciones y los marcos institucionales con el fin de consolidar su accionar.

Con respecto al segundo, analizaré en el capítulo III un segundo factor, que está incidiendo fuertemente en muchos de los cambios que los programas académicos están mostrando. Se trata de los cambios promovidos por los procesos de reforma en el proyecto educativo del neoliberalismo. El mismo se ha encuadrado en la búsqueda del mejoramiento de la competitividad de los científicos y profesionales que se gradúan en las universidades argentinas.

La inclusión de la formación de los trabajadores sociales en el marco sistémico universitario ha lanzado a las escuelas de trabajo social a sumarse a la evaluación de la calidad educativa que el propio sistema universitario está llevando adelante en los últimos años en Argentina. Ese programa de

evaluación viene acompañado de una serie de innovaciones destinadas a mejorar dicha calidad y se manifiesta en el desarrollo - incipiente aún - del nivel de postgrado y el incentivo a la investigación. Estas dos líneas de innovaciones promueven apoyos económicos para aquellos docentes que realicen esfuerzos personales para, ya sea por vía de la formación de postgrado, o por la inclusión en programas y proyectos de investigación, aporten al mejoramiento de su actividad docente y operan como verdaderos complementos salariales.

Al mismo tiempo, como resultado de los procesos de acreditación y evaluación que las universidades están afrontando, surgen iniciativas de reestructuración de la oferta académica global, entre las cuales podemos señalar como las más importantes la configuración de troncos básicos comunes a varias carreras, el acortamiento de las carreras de grado y su articulación con el nivel cuaternario para la formación especializada, la organización departamental.

Existe en este proceso, por otra parte el desafío de la articulación ciencia – disciplina, ya que, en este marco antes descrito, las carreras de trabajo social van configurando relaciones más estrechas con otras carreras de grado, integrándose a programas de postgrado y equipos de investigación interdisciplinarios. Si bien pueden ser cuestionados los medios utilizados para la implementación de esta reforma global, por cierto fuertemente resistida en las unidades académicas de trabajo social, me propongo analizar cuales de ellas han favorecido directa o indirectamente la formación de los trabajadores sociales, y cuales, efectivamente, van en detrimento de la calidad o especificidad de la formación. En el capítulo IV desarrollaré lo que he denominado el tercer factor a través de algunos casos que analizaré y que me permiten indagar acerca de los procesos de

revisión de los proyectos curriculares de algunas escuelas de trabajo social y la relación que pudiera existir respecto a los profundos cambios que se acumulan en nuestra sociedad en los últimos años, y los consecuentes cambios en la práctica profesional de los trabajadores sociales. Sin pretender realizar un diagnóstico exhaustivo del tema, a través del análisis de las informaciones vertidas por algunos docentes de carreras de trabajo social seleccionadas al azar y pertenecientes a diferentes universidades, se tratará de establecer la relación entre los cambios en el campo de ejercicio de la profesión y su influencia en los procesos de evaluación y re formulación de los planes de estudios y organización de los programas académicos en su conjunto. Estos cambios, que se detectan cotidianamente a través de los procesos de reforma del Estado, significan también una importante retracción y/o modificación en el alcance, sentido y direccionalidad de las políticas sociales. El aumento de los niveles de pobreza que afectan hoy a porcentajes importantes de la población de América Latina, entran en contradicción con las políticas sociales restringidas. Por otro lado el profesional de trabajo social que ha ejercido su función mediadora de forma masiva en este ámbito específico hoy en plena transformación, se pregunta acerca de cuales serán las mediaciones en las que se sustenta o proyecta sustentarse el ejercicio profesional para seguir ocupando el lugar asignado en la división social del trabajo que sostenga la legitimidad profesional demandada por la sociedad. Podemos advertir sobre la estrecha y necesaria vinculación que existe entre formación y ejercicio profesional, y al respecto trataré de establecer a que factores están obediendo dichas transformaciones y cuales son los grados de vinculación existentes entre los procesos formativos y el ejercicio profesional.

Referenciamos a la profesión en el cuerpo teórico de las ciencias sociales. Esto significa reconocer también, que los cambios percibidos u observados están enmarcados también en los cuestionamientos de la propia ciencias sociales, las que por un lado cuestionan los criterios epistemológicos que las sustentan, y por otro, dan cuenta de los procesos contradictorios que se verifican alrededor de los cambios en los paradigmas.

Por otra parte, la dinámica de nuestra sociedad ha dado origen a nuevos problemas, nuevos procesos de cambios en las relaciones sociales y ello deviene en la búsqueda de modelos alternativos de intervención.

En esta línea el proceso nos permite estudiar las currículas de formación académica y establecer la correspondencia entre las transformaciones producidas y las orientaciones que los niveles académicos están proporcionando a sus alumnos.

Estos tres factores son complejos y dinámicos. Cada uno de ellos es una combinación de varios sub factores que se asocian y comparten dimensiones comunes. Y, al mismo tiempo, se van modificando, mostrando las estrechas relaciones existentes entre unos y otros y de todos con los procesos histórico políticos.

En conclusión, se trata de desentrañar la tensión existente entre el proyecto político de la formación y su articulación con el campo profesional.

Conocer los procesos de transformación de los programas académicos conduce a develar cual es la forma en que la formación instrumenta a los profesionales para el “trabajo” señalando que existen dos planos

diferenciados : instrumentar para la acción transformadora e instrumentar para enfrentar con éxito la construcción del espacio laboral.

Asimismo, se trata de constatar en que medida se juega la articulación de la constitución de legitimidad desde la formación profesional en la búsqueda del saber explicar y del saber intervenir en su relación con la configuración de la dimensión política del trabajo social como actor social.

Aquellos que hemos hecho la opción de dedicar nuestro trabajo cotidiano a la formación de los trabajadores sociales nos encontramos en la encrucijada ética de nutrir en forma constante el balance entre la búsqueda del “deber ser” y la responsabilidad de la habilitación para una práctica profesional que debe encontrar un espacio real de desarrollo, en el marco de una realidad compleja y dificultosa que se caracteriza por la *“aprehensión de las demandas - consolidadas y emergentes – puestas al servicio social vía mercado de trabajo, buscando formular respuestas profesionales que potencien el enfrentamiento de la cuestión social, considerando las nuevas articulaciones entre lo público y privado”*³

En la resolución honesta de dicha tensión se juega la dimensión política del trabajo social en el ámbito de la formación, en un proyecto colectivo pero no uniforme, que sea capaz de dar cuenta de la diversidad que caracteriza al conjunto de las escuelas de trabajo social, sus docentes y alumnos, haciéndolo explícito y debatiendo ideas, buscando la unidad pero no la

³ ABESS / CEDEPSS *Diretrizes gerais para o curso de serviço social* Río de Janeiro, noviembre de 1996 – capítulo Diretrizes Curriculares – (traducción de la autora)

homogeneidad, única vía posible para el fortalecimiento de la profesión del trabajo social.

Le cabe a esta profesión un papel importante a jugar en la constitución de relaciones sociales que favorezcan el pleno ejercicio de los derechos de los ciudadanos, pero sólo podrá cumplirse ese papel si desde la formación se garantiza la aprehensión crítica de los procesos históricos desde una visión totalizadora, que encierra en sí posibilidades de transformación, que el trabajador social deberá saber desentrañar.

REFERENCIAS SOBRE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

El camino elegido para la investigación que ha dado lugar a esta tesis ha sido orientado por el propósito de aprehender la dinámica actual de revisión, evaluación y reformulación de los proyectos de formación profesional de los trabajadores sociales. No ha sido objeto de este trabajo conocer los modelos de formación sino, por el contrario, centrar la mirada en los procesos de cambio, partiendo del supuesto de que, cualquiera fuera el modelo de origen, la dinámica de transformación permitiría conocer la orientación o direccionalidad que se busca en la formación para los próximos años.

El punto de partida en la definición de este objeto de investigación se sitúa en los desafíos que como docente y responsable de un proyecto de formación profesional enfrento cotidianamente en la búsqueda de coherencia entre lo que constituye mi propio “deber ser”, es decir los elementos que conforman el proyecto político para la profesión tal como yo

lo visualizo, y la interpelación constante al mismo que surge de la realidad objetiva de las condiciones del sistema universitario, por una parte y del campo profesional por otra.

Día a día se abren nuevos debates, se toman nuevas decisiones, se conforman nuevos campos problemáticos en el interjuego de las diferentes dimensiones de la cuestión. Es vívida para mi la construcción histórica de la identidad profesional, en la medida en que está en juego, al mismo tiempo que la formación teórica, metodológica e instrumental de los alumnos, futuros colegas, y la tensión existente en la práctica profesional, condicionada por el contexto socio político, la identidad adjudicada por las instituciones y organizaciones empleadoras, con sus lógicas internas, y la identidad propia de la categoría profesional, que lucha por abrir espacios para desarrollar su propio proyecto de profesión o claudica ante la rutina y el desazón.

Myrian Veras Baptista (1995 : 2)⁴ dice:

“De esa percepción, de que la génesis de la práctica se encuentra en el proceso socio histórico, ocurre que, para analizarse una determinada práctica profesional, y para aprehender su dinámica, se debe buscar relacionar los problemas que se colocaban a los trabajadores sociales en la época estudiada y a los factores que configuraban aquel momento. Así, es indispensable investigar la dinámica de los principales parámetros significativos, buscando correlacionar las transformaciones de la sociedad con las visiones de mundo de la categoría profesional y de los grupos sociales con los que ella interactúa.”

⁴ Myrian Veras Baptista *El estructuralismo genético de Lucien Goldman y el estudio de la práctica del Servicio Social* publicado bajo el título de **O estruturalismo genético de Lucien Goldman e o estudo da prática do Serviço Social** en la revista *Servico Social e Sociedade* No 21 Ano VII. Editora Cortez.

Si bien se trata de una investigación centrada en los fenómenos contemporáneos de transformación de la formación profesional, el contexto socio político que he debido indagar es el de los últimos años, con la finalidad de contar con elementos de dicho análisis que permitan ubicar el movimiento con la dinámica de interjuego de los diferentes factores involucrados en dichos procesos.

Más adelante en el mismo texto, Myrian Veras Baptista⁵ expresa:

“la práctica se presenta, por lo tanto, como un proceso dinámico de estructuración, cuya especificidad es establecida, tanto por el tipo de articulación de sus elementos componentes, como por las relaciones que ella mantiene con las estructuras que la engloban”

Se trata en este caso de indagar en las prácticas académicas, y las mismas refieren a dos estructuras principales: el conjunto de las escuelas, los cuales organizadas e interactuando han generado lineamientos y directrices de envergadura diversa pero siempre significativos como referente; y el sistema universitario, enclave ineludible para las unidades académicas.

De esa forma se ha configurado una ruta que sigue los siguientes tramos:

En la **primera etapa** de la investigación se realizó un rastreo exhaustivo de documentos y bibliografía que nos permitió conocer elementos que se consideraron fundantes de los proyectos de formación profesional

1. Las motivaciones internas del colectivo profesional y de las organizaciones profesionales, especialmente a aquellas que aglutinaron y aglutinan a las escuelas de trabajo social.

2. Los ajustes que la propia universidad va generando, en el marco del proyecto educativo neoliberal.

En relación al primer eje se trabajaron documentos con especial énfasis en los primeros años después de la vuelta a la democracia, de las asociaciones de escuelas (Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social y su continuadora Federación Argentina de unidades Académicas de Trabajo social) y la Ley 23.377 sobre el ejercicio de la profesión del Servicio Social o Trabajo Social .

Las dimensiones analizadas fueron fundamentalmente:

- a) recomendaciones hacia la formación
- b) posturas político institucionales dirigidas al fortalecimiento de la profesión que incidieron sobre la formación.

En relación al segundo eje se trabajaron los factores externos que agrupan los cambios promovidos por los procesos de reforma en el proyecto educativo del neoliberalismo y la inclusión de la formación de los trabajadores sociales en el marco sistémico universitario.

1. A ese fin se analizaron: la Ley de Educación Superior No. 24.521 sancionada el 20 de julio de 1995 y promulgada el 7 de agosto de 1995 a través del decreto 268/950
2. el Programa FOMECA (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad)
3. el Programa de Incentivos a la Investigación Docente establecido por el decreto del Poder Ejecutivo Nacional No. 2427/93 de noviembre de 1993

Para continuar este camino iniciado opté por ir al encuentro de los protagonistas principales: los docentes de escuelas de Trabajo Social. Desentrañar la dinámica de la vida cotidiana en las escuelas de trabajo social, tratando de llegar a las profundidades de las voluntades de avance, los esfuerzos por buscar la mejor propuesta pero también las frustraciones, los desentendimientos. Naturalmente, las comunidades académicas son mucho más complejas que lo que se ha podido recoger en las entrevistas. Están conformadas por docentes que piensan de forma diferente sobre el proyecto de formación, por alumnos que viven de distinta manera su experiencia universitaria, y fundamentalmente, por un marco que tiene algo de común a todas las unidades académicas y algo de particular, emergente de la historia de cada una de ellas, y de la universidad que las contiene, de la correlación de fuerzas entre distintos grupos a su interior, de la comunidad en la que están insertas. Se han seleccionado algunos informantes clave que reúnen condiciones objetivas entre las que debe destacarse el tiempo recorrido en la unidad académica, su conocimiento del plan de estudios y de las circunstancias que marcan la aplicación del mismo, su participación en instancias de evaluación curricular. Pero más allá de ellos es imposible no reconocer que han sido seleccionados por compartir un modo de pensar la profesión, una actitud comprometida frente a la tarea docente. Esta situación me interpela en relación a la objetividad de la tarea. Sin embargo, es oportuno señalar lo que Myrian Veras Baptista⁶ expresa, basándose en Goldman:

“ ‘Ese proceso lleva a la exigencia de un posicionamiento que, simultáneamente, afirme la importancia de los datos, y negarlos, en busca

⁶ Myrian Veras Baptista *Introducción a la reflexión sobre problemas de la investigación histórica en el Servicio Social* artículo publicado originalmente en idioma portugués bajo el título *Introdução à reflexão sobre problemas da pesquisa histórica no Serviço Social* en la revista *Servico Social e Sociedade*

de su superación, teniéndose en vista que ... toda verdad parcial, sólo asume su verdadera significación por su lugar en el conjunto, de la misma forma que el conjunto sólo puede ser conocido por el progreso de las verdades parciales' (Goldman, 1979, p 5-6) En ese movimiento de concretización de los hechos, los cuales se irán revelando más significativos a la medida en que fueran siendo, seguidamente, integrados en conjuntos más amplios, se busca ultrapasar de la abstracción para llegarse a su esencia concreta. Es por la vista de ese proceso, por aproximaciones sucesivas, que la realidad va superando sus límites, tomando su dimensión histórica y de totalidad"

Estos conceptos contribuyeron, entre otros, a diseñar la instancia siguiente en la investigación, superando las dudas sobre los límites a la magnitud del grupo de entrevistados.

Es así que, en la **segunda etapa** de la investigación se dirigió la tarea a analizar en profundidad las cuestiones propias de las escuelas de trabajo social. Se tomó para esta etapa un recorte del universo centrándolo en tres escuelas pertenecientes a Universidades Nacionales ubicadas en la región metropolitana.

La fundamentación de esta opción metodológica es la necesidad de acotar el universo de estudio en el trabajo de campo, a fin de poder profundizar en la información recogida en el mismo. De acuerdo a ello se seleccionaron tres Universidades:

1. Universidad Nacional de Buenos Aires que inició en 1992 un revisión y evaluación curricular la que fue interrumpida en 1994 sin que se produjeran modificaciones en el plan de estudios que rige desde 1987-.

Reiteradamente, en los últimos cinco años la comunidad académica de esa escuela se ha resistido a iniciar un proceso de evaluación curricular o a retomar el anterior. De esta escuela se entrevistó a Mónica Muñoz y a Cristina Melano.

2. Universidad Nacional de La Matanza que inició un proceso de evaluación del plan de estudios, (que entró en vigencia en 1994) en 1997 con la colaboración de evaluadores externos y está actualmente realizando un proceso de reformulación del plan de estudios que toma como punto de partida dicha evaluación y en el que participan docentes y alumnos. De esta escuela se entrevistó a Dora García y a María Gabriela Molina.
3. Universidad Nacional de La Plata que se encuentra actualmente llevando a cabo un proceso de evaluación curricular con la contribución de evaluadores externos y tiene proyectada la etapa de reformulación del plan de estudios con la colaboración, también en esa etapa, de expertos externos.

El propósito perseguido en este momento de la tarea fue profundizar en las determinaciones que surgen de las transformaciones del contexto e identificar los factores que influyen en los procesos de revisión, evaluación y reformulación curricular

El trabajo de campo forma parte de la etapa de búsqueda de datos sobre los procesos de evaluación y reforma curricular en las escuelas de trabajo social de algunas universidades significativas en Argentina. Tiene carácter complementario a la investigación bibliográfica y documental realizada en la primera etapa.

Se conformó de la siguiente manera:

-
- primera serie de entrevistas de carácter preliminar (ocho) a profesores representativos y con antigüedad de carreras de trabajo social (1996). En esa instancia se entrevistaron a profesores de UBA, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad nacional de San Juan, Instituto terciario Remedios Escalada de San Martín de Servicio Social de Corrientes, Instituto terciario de Servicio Social Cáritas de La Plata, Universidad Nacional de Córdoba, Instituto terciario de Servicio Social de Chivilcoy, Pcia. de Buenos aires.
 - segunda serie de entrevistas de actualización de información (seis). Se seleccionaron profesores de la región metropolitana por razones de factibilidad. Los criterios de selección fueron idénticos a los ya aplicados con la única excepción de la región geográfica de ubicación de las universidades.

Los recursos técnicos para el trabajo de campo en esta etapa se centran en la realización de **Entrevistas**, las que son semiestructuradas y en profundidad.

Los entrevistados son seleccionados al azar entre profesores titulares con más de tres años de trayectoria docente en la unidad académica a fin de garantizar un conocimiento exhaustivo sobre los procesos de reforma curricular que se hubieran desarrollado.

Una primera serie de entrevistas, ocho en total, se realizó entre junio y setiembre de 1996 y la información producida fue utilizada a los efectos del diseño del proyecto de investigación.

La segunda serie, seis en total, se aplicó en 1999 con la intención de contar con información actualizada, condición determinada por la contemporaneidad del tema objeto de la investigación.

Para las seis entrevistas en profundidad, semiestructuradas, aplicadas en 1999 y analizadas en el capítulo IV de la Tesis se utilizó una pauta organizada alrededor de los siguientes temas.

- * Conocimiento del proyecto de formación de la escuela. Descripción sucinta de las áreas que presentan dificultades
- * Conocimiento de proyectos de revisión, evaluación, y/o reformulación del plan de estudios actualmente vigentes, señalando
 - motivaciones y/o fundamentos del proyecto
 - actores involucrados
 - estrategias utilizadas para el proceso llevado a cabo
 - direccionalidad dada al plan a partir de la reformulación, si es que la hubo.
- * Injerencia que se le dio al mercado de trabajo en la evaluación del plan de estudios y si hubo consultas a las organizaciones de profesionales al respecto.
 - Estado de desarrollo de la investigación en esa unidad académica e incidencia en las características de la formación.
- * Incidencia de la existencia de postgrados en la universidad en términos de modificación del grado.
- * Capacitación de los docentes de su escuela a través de estudios de postgrado.
- * Influencia de las políticas de la propia universidad o del Ministerio de Cultura y Educación sobre el desarrollo de iniciativas para el mejoramiento

de la calidad de la enseñanza (FOMECE, Programa de Incentivos a la Investigación docente, etc.)

Las entrevistas fueron analizadas siguiendo los ejes marcados a través de las dimensiones antes señaladas y que fueron seleccionadas en función de los aspectos emergidos en el análisis de las entrevistas realizadas en la etapa preliminar, que fueron abiertas.

Se ha dado especial importancia al texto de la entrevista, en el entendido de que la expresión auténtica de los entrevistados contiene valores expresivos que superan lo meramente conceptual.

En las conclusiones se ha realizado una síntesis del trayecto analítico realizado sobre los diferentes factores internos a las unidades académicas y externos que se analizaron, recogiendo las conclusiones que fueron surgiendo en cada capítulo, y que forman parte de los mismos.

Se analizan las conclusiones del trabajo de campo, el cual permitió confirmar las ideas preliminares y amplió las expectativas iniciales respecto a la desvinculación generalizada de la revisión y evaluación curricular y el campo profesional. Estas cuestiones que se han ido mostrando permiten concluir en la necesidad de prolongar el debate trasponiendo las barreras que lo limitan, profundizando con rigor la confrontación intelectual y afrontando con valentía el sinceramiento filosófico respecto a los atributos de la identidad profesional

Capítulo I

AS ORGANIZACIONES PROFESIONALES ACADEMICAS N LOS 80 y 90, EN ARGENTINA, Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACION PROFESIONAL

Los debates de los responsables de la formación profesional en torno a los fundamentos del proceso formativo, tanto en el ámbito universitario como no universitario, del tercer nivel educativo, han encontrado históricamente un espacio en las organizaciones de escuelas. Ellas han dado cabida a los intercambios de ideas, a las búsquedas de consenso, al desarrollo de estrategias colectivas para la resolución de problemas comunes al colectivo. Los cuestionamientos que agobian en algunos momentos a los docentes, a la hora de evaluar o encarar reformulaciones o ajustes en los programas de estudios, conducen a la búsqueda del diálogo con aquellos que atraviesan circunstancias similares.

Asimismo, es en los ámbitos colectivos donde se busca aunar fuerzas cuando se presentan situaciones que ponen en riesgo u obstaculizan los procesos de consolidación del espacio profesional.

Las organizaciones de escuelas de Trabajo Social reflejan las preocupaciones y las acciones que se desarrollan en pro de una formación profesional acorde con los fines que el conjunto de los profesores de las carreras de trabajo social definen para la profesión. Directa o indirectamente, a través de ellas se expresa el "deber ser" al que antes se hacía referencia. En sus debates, en sus acciones, incluso en los obstáculos que encuentran en su estrategia organizativa y su despliegue fáctico se manifiesta la construcción colectiva dirigida a la redefinición constante de la profesión encuadrándola en la contribución que desde las aulas se pretende hacer con ese fin.

Con el objeto de comprender la incidencia que las acciones colectivas de las escuelas de trabajo social han tenido sobre la formación profesional se analizarán algunos momentos significativos, especialmente a partir de los documentos en los que se establecen objetivos, estrategias y planes de acción, lineamientos hacia la formación y aportes que se interpreten como explicativos del contexto histórico y profesional.

No se pretende hacer una reconstrucción histórica y por razones operativas se ha desechado mucha documentación, seleccionando sólo aquella que respondió a estos objetivos arriba señalados.

1. LOS OCHENTA: LA REORGANIZACIÓN DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESCUELAS DE SERVICIO SOCIAL

Las unidades académicas universitarias o terciarias que formaron y forman trabajadores sociales, constituyen un universo heterogéneo constituido por más de ochenta carreras, departamentos, facultades pertenecientes a universidades, tanto nacionales como privadas y por carreras pertenecientes a institutos terciarios no universitarios, algunos de ellos confesionales y otros dependientes de organismos públicos.

A través de diferentes períodos históricos, se ha manifestado la vocación de encontrar ámbitos compartidos dedicados a defender los procesos de fortalecimiento de las carreras en el ámbito educativo, a definir parámetros comunes para la formulación de los lineamientos que rigen la formación y a incorporar el debate sobre la profesión y sus procesos de transformación.

Del análisis de los procesos vividos por las distintas formas de asociación de escuelas, puede inferirse que han actuado como verdadera caja de resonancia de los procesos que la propia profesión fue viviendo en estrecha relación con el contexto socio político que la encuadraba en cada instancia.

La Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social primera había sido creada en 1960 y funcionó con períodos de altas y bajas hasta su desarticulación con la llegada de la dictadura militar en 1976. De la consulta a las escasas documentaciones disponibles de la asociación en esa época se rescata la reorganización decidida en Asamblea en Paraná, en abril de 1973 y cuyos estatutos se aprueban en Córdoba en noviembre de ese mismo año. Ese estatuto establece como objetivos:

- a) *El nucleamiento, promoción, asesoramiento y coordinación de las escuelas de su especialidad.*
- b) *Elaborar y mantener actualizado u Plan Básico que responda a las exigencias de la formación para el servicio Social, que será implementado de acuerdo a la realidad de cada región.*
- c) *Constituirse en un ente integrador de las escuelas, destinado a servir de apoyo a inquietudes, de respaldo a sus gestiones asumiendo la representación de aquellas escuelas que lo requieran cuando no resulten eficaces los trámites iniciados unilateralmente ante Organismos Oficiales o Privados, a los efectos de asegurar el nivel académico de las mismas y de sus estructuras funcionales para que éstas sean acordes con aquella finalidad.*
- d) *Mantener coordinación con todas las Instituciones y Organizaciones vinculadas a la enseñanza y ejercicio de la profesión.*
- e) *Bregar por la sanción de la Ley de Educación para*

el Servicio Social. f) Bregar por la sanción de la Ley de Ejercicio Profesional y promover su sanción en los niveles provinciales.

Asimismo, en ella se establece que *"Integrarán la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social todas las escuelas o Institutos de Servicio Social de nivel terciario, sean éstas de dependencia universitaria, oficial o privada, nacional o provincial y revisten en las categorías: titulares o adherentes"* especificando que :

"Serán admitidas como miembros titulares las escuelas de servicio Social cuya dirección sea ejercida por una asistente social o Trabajador social. Serán admitidas como miembros adherentes las escuelas de servicio social las escuelas que no cumplan con dicho requisito" ¹

Por esos años se evidencia ya la relación con las organizaciones internacionales de escuelas de servicio social, tanto la International

Association of School of Social Work, con sede en Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica como con la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social - ALAETS y, en la medida en que esta vinculación se incorpora como uno de los primeros objetivos de la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social, podemos deducir que este nexo constituía un referente importante. Se recibían visitas de académicos de países latinoamericanos y algunas escuelas estaban afiliadas a la International Association of School of Social Work. Es interesante también destacar que ya existía también un vínculo entre la International Association of School of Social Work y la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social - ALAETS tal como surge de la designación de Luz E. Rodríguez como representante regional de la International

¹ Ver Anexo I- folio 1 a 8

Association of School of Social Work por "*su experiencia profesional en la región y por haber desempeñado el cargo de Presidenta de la Asociación Latinoamericana de escuelas de Servicio Social -ALAESS de 1965 a 1971*"²

La preocupación por la formación de los profesionales se constituye en este período en prioridad como lo demuestra la gestión ante el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de noviembre de 1973 ³en el *PROYECTO DE MODIFICACION CURRICULAR* en el que se eleva una propuesta de plan de estudios básica que define como

"Objetivos : de ahí que, concientes de nuestra realidad, sus problemas y contradicciones, entendamos que el Trabajo social debe contribuir al proceso de liberación del hombre latinoamericano, a través de una acción profesional básicamente educativa, basada en la ciencia y su método. Esto supone objetivos específicos como ser concientización, organización de las bases, capacitación, gestión y movilización popular. Esto supone definir un : Perfil profesional lo que implica determinar en primer lugar con quienes debemos trabajar preferentemente. Y en este sentido no definimos por la clase trabajadora, en una perspectiva de cambio social que surge como negación del rol tradicional, ahistórico, asistencialista.

Es evidente que para lograr esto, el asistente social y/o trabajador social tiene que cambiar su metodología de trabajo, tendiendo a abarcar cada vez más, amplios sectores de población, ya que la realidad es la que le fija tanto las técnicas a aplicar como la cantidad y calidad de horas de trabajo efectivo, lo que de ninguna manera

² Ver Anexo 1- folio 8 -9

³ Ver anexo 1 - folio 10 a 12

puede presuponerse con anticipación como rigió hasta el momento en los currículos de formación profesional"

Para comprender cabalmente el sentido y significación de esta propuesta es necesario ubicar históricamente este pronunciamiento. Al interior de la trabajo social, el proceso de reconceptualización que venía desarrollándose desde mediados de la década del sesenta había abierto el camino a la reflexión crítica sobre el servicio social y las matrices teóricas e instrumentales vigentes hasta ese momento. En el nivel contextual, en ese año, había tomado el poder el ala más progresista del peronismo y extendió su propuesta revolucionaria a todos los ámbitos, incluido el de la educación, y lo sostuvo hasta 1974, año en que la disputa interna entre los dos sectores más importantes del peronismo desemboca en la victoria del ala conservadora. En Latinoamérica, la corriente avasalladora de los movimientos libertarios armados, el éxito de la Revolución Cubana, el gobierno de Salvador Allende en Chile parecían prometer una tendencia revolucionaria auspiciosa para el planteo frontal y transformador que este *PROYECTO DE MODIFICACION CURRICULAR* propiciaba. El cambio antes mencionado en el seno del poder político y el comienzo de acciones armadas de represión violenta a los grupos más progresistas del peronismo declinó en el Golpe Militar de marzo de 1976. La interrupción institucional y la suspensión del estado de derecho incidieron abrupta y directamente en la vida académica y la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social desaparece formalmente.

La formación de los trabajadores sociales en Argentina sufrió un fuerte impacto durante la dictadura militar extendida entre 1976 y 1983. Un poco antes de 1976 ya se había producido la intervención en numerosas Universidades, pero el cambio más notorio se puede verificar entre 1976 y

1983, época en que se modificaron sustancialmente los planes de estudio en un intento por desarticular la transformación que el movimiento de reconceptualización había provocado en el concepto de servicio social que hasta ese momento se sostenía. Según Cristina Melano⁴ los principales efectos de este intento de desarticulación se mostraron en: avance de la concepción asistencialista conservadora, poniendo a flote nuevamente la perspectiva de atención individual, escindiendo la interpretación de los problemas sociales de las determinaciones sociales, económicas y políticas que inciden en dicha problemática, en consecuencia la eliminación de la formación en ciencias sociales, y la anulación de todos los elementos formativos que estuvieran dirigidos a la consolidación de una posición crítica y autónoma de los asistentes sociales. Las escuelas que resistieron a esta transformación fueron cerradas. De un total de cuarenta y cinco escuelas de trabajo social que existían en ese momento, catorce fueron cerradas o suspendidas en su funcionamiento.⁵ En otras, sus profesores fueron expulsados o perseguidos.

En el campo profesional se anularon todos los desarrollos de experiencias más progresistas que habían ido surgiendo como resultado de la reconceptualización, especialmente como resultado de la política de eliminación de todos los espacios en los que se intentara consolidar la participación de la población, sus reclamos y reivindicación de derechos. Efectivamente, estaba eliminado el propio estado de derecho y numerosos colegas que llevaban adelante programas apoyados en esta línea teórica padecieron exoneración, persecución, cárcel y muerte.

⁴ Melano Cristina Informe de Investigación sobre Influencia del autoritarismo militar (76/83) - proyecto UBACyT CS / 68 año 1997

⁵ Anexo I - folios 13 - 16

El *PROYECTO DE MODIFICACION CURRICULAR* nunca fue aprobado y de hecho hasta el presente no se ha conseguido establecer una currícula básica común a las distintas unidades académicas de trabajo Social en Argentina. Aún en plena dictadura se realizaron algunas reuniones de escuelas pero no puede asegurarse que se tratara de funcionamiento pleno.

Con la vuelta a la democracia en 1983 se inaugura un período de recuperación de la profesión. Las universidades reciben a muchos profesores que habían permanecido fuera de los claustros, por exoneración o por exilio y recuperan la riqueza del pensamiento de las ciencias sociales que había continuado vivo, crítico y en crecimiento, más allá de su ausencia en las universidades argentinas. Se plantea entonces la necesidad de revisión y actualización urgente de los planes de estudio y se recupera para la formación el pensamiento de los trabajadores sociales latinoamericanos que permitían encontrar un hilo conductor entre períodos que parecían aislados entre sí. Se perfila así, para la formación profesional una ruptura que podría denominarse "el antes y después de la dictadura".

Se retoma el vínculo con el CELATS y con otras organizaciones internacionales de escuelas, y empieza a gestarse la necesidad de refundar las organizaciones profesionales y académicas argentinas. En 1984, tal como antes se dijo, se recrea la ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESCUELAS DE SERVICIO SOCIAL por iniciativa de un grupo de escuelas de servicio social y que tiene a Natalio Kisnerman de la Escuela de Servicio Social del Comahue como coordinador nacional.

Las acciones llevadas a cabo conjuntamente por las organizaciones profesionales y académicas de trabajadores sociales en Argentina, en la década del 80 están signadas por el intento de restañar las heridas dejadas

por la dictadura militar en el cuerpo profesional a través de la aglutinación de fuerzas, la consolidación del *status* profesional y la recuperación del "tiempo perdido" en el avance de la revisión crítica y la producción teórico-metodológica que se había iniciado con la reconceptualización e interrumpido en el tiempo de la dictadura.⁶ Todo lo que sucedió respecto al Servicio Social en esa etapa demuestra la importancia de la dimensión política de esta profesión, así como el papel de la universidad como motor del pensamiento crítico.

Los diferentes actores que en forma individual, grupal o institucional participaron a través de la organización de las escuelas de trabajo social, del proceso de recuperación de la profesión, mostraron una visión de la misma como totalidad. No se traslucían diagnósticos o propuestas para un sector u otro. Se pensaba en el trabajo social argentino como un actor unívoco, cohesionado y compartiendo una misma mirada respecto a la profesión. Sin embargo, el tránsito de la década dio cuenta de la incapacidad de aquellos dirigentes para percibir la totalidad tal como era, con sus diferencias, sus contradicciones, y hasta sus enfrentamientos.

No solamente existieron y existen diferencias ideológicas y teóricas, sino que se manifestaron intereses contrapuestos en la disputa por el mercado de trabajo, por el espacio profesional, y por la concepción de la profesión de trabajo social, como tal. Esto se revela, por ejemplo en las actas de las primeras asambleas de la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social en las que se manifiestan posiciones encontradas tanto respecto a estrategias de defensa de la especificidad profesional, cuando se discute si la dirección de las unidades académicas debe estar a cargo

⁶ Ver Anexo I - folio 17 - 23

obligatoriamente de un asistente social, oponiendo esta posición a los créditos de excelencia académica que pudiera ofrecer un profesional de otro campo, cuando se discute sobre las estrategias posibles a desarrollar para conseguir el pase de todas las escuelas al ámbito universitario y cuando se discute el nombre mismo que se dará a la Asociación en el nuevo período ⁷ . Resulta evidente en el análisis de esta documentación la búsqueda común de consolidación del espacio que la carrera de trabajo social tenía en ese momento en el escenario del conjunto de las formaciones profesionales, así como la defensa del nivel más alto posible de especificidad en la formación.

Sin embargo los documentos que ilustran los debates en la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social revelan que no había una única visión sobre como alcanzar estas metas, que se sostenían posiciones diferentes, y que las resoluciones que se tomaron revelan la aceptación del interés superior por la existencia de la propia organización pero no muestran consenso en las posturas.

Efectivamente, se comienza a luchar por el pase de las escuelas al ámbito universitario con escasos resultados, tal como lo muestra la realidad contemporánea donde las escuelas no universitarias continúan siendo numerosas. Se luchó denodadamente por que las direcciones de las escuelas estuvieran a cargo de asistentes sociales, pero hasta muchos años después todavía se siguieron planteando situaciones irritativas para el colectivo profesional en este sentido.

2. LA TRANSICION HACIA LA FAUATS

⁷ Ver anexo 1 – folio 17 - 23

La Asociación pasó a llamarse unos años después FAUATS Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social que resulta una denominación inclusiva, que acepta a todas las escuelas en su seno más allá de su carácter universitario o no. Así lo indican los documentos que ilustran gestiones de la coordinación nacional de la Asociación.

En el Estatuto de la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social aprobado el 9 de junio de 1984 en una asamblea realizada en la Escuela de Servicio Social del Instituto Obra Cardenal Ferrari en Buenos Aires, se incluye entre los objetivos de la Asociación *"La elaboración y permanente actualización de un plan básico que responda a las exigencias de la formación para el servicio social, el que se implementará de acuerdo con la realidad nacional y las particularidades de cada región"*. Asimismo, en el título IV, artículo 6 dispone que *"Podrán integrar en calidad de miembros la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social las escuelas, facultades, departamentos e institutos de nivel terciario universitario o no, de dependencia oficial o privada y que, dedicándose a la formación de grado en servicio Social, otorguen títulos de validez nacional luego de la aprobación de un plan de estudios teórico - prácticos de un mínimo de cuatro años de duración"*.⁸

A través del análisis de las circulares emitidas por la Coordinación de la Asociación se visualiza la constante preocupación por incentivar la participación de todas las escuelas, y su funcionamiento regionalizado a fin de facilitar el intercambio académico, por gestionar ante las autoridades educativas en apoyo a diferentes medidas tendientes al fortalecimiento de la formación de los trabajadores sociales e incluso la protesta orgánica ante

⁸ Ver Anexo I folio 17 a 23

medidas de los organismos gubernamentales que se consideraron lesivos de los intereses que se consideraban, en ese momento, como prioritarios para la jerarquización de la profesión, como por ejemplo la permanente apertura de programas de estudios de asistencia social en los Institutos Terciarios de Formación Docente.

En ese sentido quedaron numerosos testimonios de gestiones realizadas ante los organismos del área de educación para regular la formación de los trabajadores sociales tanto en la línea de gestionar el pase de las escuelas no universitarias a las universidades, así como el cierre de todas aquellas que otorgaban títulos similares o afines, como por ejemplo el título de Licenciado en Acción Social otorgado por la Policía Federal

En la reunión de la Mesa coordinadora de la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social ⁹realizada en la sede de la Universidad Nacional de Córdoba el 3 de abril de 1985, se recomienda "proponer a todas las escuelas que realicen cursos especiales de Licenciatura de servicio y/o Trabajo social y que no hagan discriminaciones entre títulos universitarios y no universitarios, ya que dichos cursos pretenden que todos los profesionales de servicio social logren el nuevo grado académico"

También se observa el esfuerzo realizado para apoyar la reapertura de las escuelas que habían sido cerradas en tiempos de la dictadura entre 1976 y 1983, proponiendo que las mismas lo hicieran re formulando sus planes de estudios y encuadrando los títulos a otorgar en el de licenciatura.

Las preocupaciones de los responsables de la formación de los futuros profesionales atravesaban áreas tales como: lograr formas de

⁹ Ver Anexo I folio 24, 25

funcionamiento en las escuelas y en las organizaciones que promovieran la participación democrática de la comunidad académica especialmente de los alumnos, en el marco de lograr espacios de autonomía de la profesión en el direccionamiento de la formación de los futuros profesionales. Esto se manifiesta en la exigencia de que las direcciones de las escuelas sean asumidas por asistentes sociales. También se propone como objetivo fortalecer y jerarquizar a la profesión, articulando la formación terciaria con la universitaria y con la realización de licenciaturas a términos para los profesionales no universitarios.

Sin embargo, del análisis de la documentación de la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social, se sacan algunas conclusiones respecto a la distancia existente entre las intenciones pregonadas en los diferentes documentos y lo que efectivamente sucedía al interior del conjunto de las escuelas de trabajo social. Cada escuela estaba viviendo de puertas para adentro un vigoroso proceso de revisión de la formación. La discusión sobre los planes de estudios, la apertura a la participación democrática de todos los miembros de la comunidad académica, los llamados a concursos docentes eran la agenda en esos años, y por cierto no sin conflicto. Pero las organizaciones eran frágiles y no lograban reunir el consenso necesario para encolumnar los esfuerzos hacia los objetivos propuestos. El desarrollo de los acontecimientos a través de los años demostró que muy pocas de las gestiones realizadas ante los órganos gubernamentales de educación por los programas no universitarios que se seguían abriendo fueron fructíferas.

En octubre de 1985, representantes de once unidades académicas de trabajo social universitarias de todo el país, un representante de la Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social, un

representante de la Asociación Metropolitana de Asistentes Sociales y tres representantes de la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación firman un acta en la que se establecen las incumbencias profesionales correspondientes a los títulos de Asistente Social, Trabajador Social, Licenciado en Trabajo Social y Licenciado en Servicio Social.¹⁰

1° - Promover la participación organizada de personas, grupos y comunidades para mejorar su calidad de vida.

2° - Realizar acciones a nivel individual, familiar, grupal y comunitario que favorezcan el ejercicio, la rehabilitación y el desarrollo de conductas participativas.

3° - Realizar acciones de promoción, asistencia y rehabilitación social de personas, y grupos.

4° - Realizar acciones tendientes a mejorar los sistemas de relaciones y de comunicación en los grupos para que éstos logren, a través de la autogestión, su desarrollo integral.

5° - Asesorar en la formulación, ejecución y evaluación de políticas tendientes al bienestar social.

6° - Elaborar, conducir, ejecutar, supervisar y evaluar planes, programas y proyectos de acción social.

7° - Realizar estudios diagnósticos de la realidad social sobre la que se deberá actuar.

8° - Realizar acciones tendientes a prevenir la aparición de problemas sociales y/o sus efectos.

9° - Promover la creación, desarrollo, mejoramiento y adecuada utilización de los recursos de la comunidad.

¹⁰ Ver anexo 1 - folio 26 - 31

10° - *Capacitar y orientar a los individuos, grupos y comunidades para el empleo de sus propios recursos en la satisfacción de sus necesidades.*

11° - *Brindar orientación y asesoramiento en materia de acción social a personas, grupos e instituciones.*

12° - *Organizar, adiestrar, dirigir y supervisar instituciones y servicios de bienestar social.*

13° - *Participar en la investigación y en la planificación, ejecución y evaluación de planes, programas, proyectos y acciones de distintas áreas, que tengan incidencia en lo social - cultural, integrando equipos interdisciplinarios.*

14° - *Realizar estudios e investigaciones sobre:*

a) *la realidad socio cultural y los aspectos epistemológicos del área profesional para crear o perfeccionar modelos teóricos y metodológicos de intervención.*

b) *Las causas de distintas problemáticas sociales y los factores que inciden en su génesis y evolución.*

15° - *Realizar peritajes sobre distintas situaciones sociales*

16° - *Elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos de promoción comunitaria." ¹¹*

Estas incumbencias están vigentes actualmente y son el parámetro que el Ministerio de Educación y Justicia utiliza todavía para la evaluación y aprobación de planes de estudios. Es de sumo interés señalar que en reiteradas ocasiones se menciona en el texto la pertinencia de acciones de

¹¹ Ver anexo 1 - folio 26 - 31

planificación, incluyendo diagnóstico, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos sociales lo que responde a perspectivas innovadoras del ejercicio profesional.

Tal como ya se ha dicho, en ese momento el universo de unidades académicas de trabajo social estaba conformado por un conjunto heterogéneo de unidades académicas. De las unidades académicas existentes en el país, la mitad estaba radicada en universidades y la otra mitad tenía rango de institutos terciarios no universitarios. A su vez algunas universidades eran oficiales y otras privadas, igual que los institutos no universitarios. La mayoría de las unidades académicas otorgaban título de asistente social y sus planes de estudios se extendían por cuatro años. Pero las unidades académicas pertenecientes a universidades nacionales comenzaron en forma inmediata a reformular sus planes de estudios, con la intención antes mencionada de actualizar los contenidos y prácticas profesionales y también apuntando a equiparar la formación con la de otras carreras profesionales, alargando un año la duración de los estudios y estableciendo los títulos a otorgar en el rango de licenciatura.

Obviamente, sólo las universidades podían hacer este cambio por lo que comienza a visualizarse una diferencia en el título a otorgar. Cuando se produce en junio de 1987 el Encuentro Nacional de Escuelas de Servicio Social, reunión de la Asociación en Mar del Plata, comienza una nueva etapa en la vida de la organización. El encuentro convocado como "jornada de reflexión - trabajo" y que plantea como necesidad renovar la direccionalidad de la formación a través la discusión de las demandas que los cuatro estamentos concurrentes al encuentro efectuen a la Asociación de Escuelas de Servicio Social. El cuarto estamento mencionado es la

comunidad representado por un “*vecino de los barrios donde la escuela realice sus prácticas*”¹²

Era tema de dicho encuentro, asimismo, la elección de una nueva Comisión Directiva de la Asociación. Cambia, como resultado de dicha elección, la Coordinación Nacional de la Universidad del Comahue asumiendo esas funciones la Facultad de Servicio Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos y se formaliza la denominación FAUATS Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social, que ya había comenzado a utilizarse informalmente y en forma paulatina. Consta en un certificado de la Federación Argentina de Asociaciones de Profesionales del Servicio Social, de las XII Jornadas Nacionales de Trabajo Social, organizadas por el Colegio de profesionales de Servicio Social de San Luis, del 7 al 10 de noviembre de 1985 que “la Federación Argentina de Escuelas de Servicio Social ha participado de estas Jornadas como miembro auspiciante”.

El Estatuto de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social¹³, aprobado en Tandil, en la sede de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional del Centro en 1991 se establecen los siguientes objetivos:

“Título 1 – Constitución y objetivos

Art. 1º. El presente estatuto regirá funcionamiento y actividad de la federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social, institución científica y técnica de carácter formativo e informativo,

¹² Ver Anexo I folio 32 - 33.

¹³ Ver Anexo I folio 34 - 35

integrada por representantes de cada una de las unidades académicas asociadas.

Art. 2°. La FAUATS tiene como objetivos principales:

- a) El nucleamiento, promoción y coordinación de las escuelas, departamentos, carreras, Institutos o Facultades de Trabajo Social.*
- b) Promover la elaboración de un perfil profesional común para la formación de Trabajadores Sociales, desde y junto a los sectores populares, comprometidos con la defensa de la Democracia, en el camino de la liberación, tomando en cuenta la realidad nacional y latinoamericana y las particularidades de cada región del país”*

Estos dos primeros artículos del estatuto muestran una declaración de principios ético-políticos que aluden a un posicionamiento de la profesión del trabajo social. Aquí se ve plasmado el peso del “deber ser” al que antes se aludía.

El texto del Art. 2° continúa:

“c) Tender a la definición de líneas comunes para la elaboración de planes de estudios que respondan a las exigencias de la formación del trabajador social.

d) Propender en el orden nacional, regional provincial o municipal, al desarrollo, actualización, perfeccionamiento y profesionalización de las actividades propias de formación en Trabajo Social.

e) Promover el desarrollo académico autónomo de las instituciones de formación profesional, bregando para que ésta se efectúe dentro del ámbito universitario, en las condiciones en que cada institución docente acuerde.”

En estos tres puntos del artículo dos, se alude más específicamente a cuestiones relacionadas particularmente a la formación. Resulta oportuno destacar la preocupación por alcanzar acuerdos entre las diversas casas de estudios respecto a una currícula común así como la necesidad de extender a las diversas jurisdicciones la profesionalización y el mejoramiento de la enseñanza en las unidades académicas de formación de trabajadores sociales. Asimismo, una vez más se recoge en este estatuto la preocupación por homogeneizar algunos aspectos de la formación profesional atribuyéndolo a la pertenencia a las universidades la facultad de fortalecer y jerarquizar la formación dándole mayor grado de autonomía. Aunque no se explicita en el estatuto autonomía respecto a que o quien, cabe la inferencia de asociar jerarquía con autonomía, posiblemente explicada en la necesidad de superar históricas relaciones de subordinación respecto a otras profesiones en el ejercicio profesional. Vale recordar que en sus etapas iniciales, la formación de los trabajadores sociales en Argentina tuvo un claro sesgo para – jurídico y para – médico. Así lo explica Alayón (1980:130)¹⁴ cuando analiza la historia de la primera escuela de visitadoras de higiene creada en la facultad de Medicina de la UBA en 1924, primer antecedente de formación de un cuerpo profesional del campo del servicio social en Argentina.

“La orientación para – médica predomina absolutamente en todos los planes de estudio que tuvo la carrera. Por primera vez - en el Plan de 1957 – se dictan asignaturas de contenido jurídico y psicológico (Derecho Usual y Psicología, Ética y Psicopatología). Se observa la intención de fortalecer la enseñanza específica de Servicio Social en el cuarto año del actual plan de estudios.

¹⁴ ALAYON Norberto “Hacia la historia del trabajo social en Argentina” CELATS Ediciones, 1980, Lima Perú.

No obstante la evidenciada ligazón de las Visitadoras con la práctica médica en sí, ya se percibe en la actuación de las primeras alumnas de esta carrera el emparentamiento con actividades de la asistencia social clásica.”

Asimismo, explica Alayón (1980: 163) la orientación para médica de la Escuela de servicio Social del Museo Social Argentino, creada en 1930 y profundamente emparentada con el Curso de Visitadoras de Higiene de la Facultad de Medicina de la UBA.

“Si bien formalmente fue la del Museo Social Argentino la primera escuela de Servicio Social del País, cabe puntualizar que tuvo un antecedente inmediato y similar en aquella época: los cursos de Visitadoras de higiene Social de la facultad de Ciencias Médicas, creados en 1924.

La dependencia y auxiliariidad de las visitadoras en relación a los médicos resulta obvia, convalidada, además por documentos legales. Pero era evidente también la absoluta ingerencia y decisión por parte de los médicos en todo lo referente a la Escuela de Servicio Social del Museo, parida por el mismo elenco profesional que seis años antes había creado los Cursos de Visitadoras de Higiene Social.

Con matices diferenciables, pero no esenciales, los médicos formaban sus auxiliares”

Por otra parte, el mismo autor (1980 : 196) , al referirse a la historia de la Escuela de Servicio Social dependiente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, fundada en 1945, expresa:

“Por su dependencia del Patronato de Liberadas y luego de la facultad de Derecho y Ciencias Sociales, esta Escuela se caracterizó por la orientación claramente jurídica que impartía. Claramente lo expresaba el Dr. Juan carlos Landó en 1942: El egresado de esta escuela es un asistente social en el sentido ya vulgarizado que la palabra indica, pero es también y necesariamente, por razón de su especialidad, un ayudante capacitado del juez o de las instituciones preventivas, tutelares o correctivas

En sus treinta y siete años estuvo permanentemente dirigida por abogados, con excepción del interregno de poco más de un año (1973-74) en que por primera y única vez ocupó la dirección una asistente social.”

En el objetivo de jerarquizar y fortalecer la profesión, la FAUATS evalúa como imprescindible establecer un plan de acción dirigido a lograr que todas las unidades académicas tuvieran rango universitario y emitieran diploma de licenciado, así como la elaboración de un perfil profesional común. En ese sentido, la aspiración de lograr consenso para el diseño de contenidos curriculares básicos comunes, lleva implícita la necesidad de garantizar una formación equivalente en todas las unidades académicas la cual debería estar regida por los principios establecidos en este mismo estatuto y vertidos en el artículo 2º, inciso b). Sin embargo, aquí se presenta nuevamente la imposibilidad de reconocer las diferentes matrices filosóficas que enmarcan las concepciones curriculares. Sin abordar el debate acerca de esas diferencias, se pretendió uniformar la formación a través de la estipulación de una currícula mínima común. Los obstáculos encontrados para concretar dicho objetivo estuvieron, a mi juicio, centrados más en las resistencias en las propias escuelas que en la propia FAUATS, aunque a su interior también se pueden detectar a lo largo de su accionar

diferencias conceptuales importantes acerca del papel que la profesión debería jugar en la sociedad y en consecuencia, en la direccionalidad de la formación.

Dentro del cuerpo del mismo artículo 2º, en los incisos f), g) i) y j) se establece:

“f) Promover el funcionamiento orgánico del conjunto de unidades académicas agrupadas por regiones y afianzar los vínculos entre las mismas.

g) Promover y apoyar acciones integradas y solidarias con asociaciones estudiantiles, profesionales y docentes, coincidentes con los demás objetivos.

h) Promover un mayor conocimiento y difusión del Trabajo Social como profesión

j) Crear y fortalecer vínculos con entidades similares y del campo de las ciencias sociales, tanto en el ámbito nacional como internacional, para el crecimiento cualitativo de la Federación”

Es observable, en esta parte de los objetivos de FAUATS la permanencia de la necesidad de aglutinamiento y agregación, de vinculaciones y participación. Resulta coherente con objetivos establecidos en épocas anteriores para la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social: podría sintetizarse el análisis en aquel viejo proverbio “la unión hace la fuerza”.

La profesión es visualizada como débil. Su vulnerabilidad se manifiesta, aparentemente, en la dispersión del sistema de formación, en la heterogeneidad de concepciones sobre el trabajo social vigentes en las escuelas, lo que puede inferirse como ya se ha dicho de las diferentes

currículas, de las muy diversas condiciones institucionales, y en posicionamientos diferenciados frente al campo profesional. Esta dispersión y heterogeneidad, sin duda quitaba fuerzas a las estrategias que desde FAUATS se pretendieron instrumentar a fin de lograr los propósitos fijados para la organización. La finalidad es congregarse y establecer criterios comunes, como un medio para fortalecer la organización.

Sin embargo, en ninguno de los objetivos se habla de representatividad. La propuesta tiene un claro sentido hegemónico y de construcción de un discurso unívoco. No hay un llamado al debate. No hay explicitación de la heterogeneidad que caracteriza al conjunto de las propuestas formativas, por sus perspectivas teóricas, o por sus condiciones institucionales. Esto se confirma cuando en el inciso g) se pone como requisito el compartir los mismos objetivos, así como en el Título V, se marcan fronteras delimitatorias respecto a la membresía:

“Título V – DE LOS MIEMBROS

Artículo 7°. Podrán ser miembros de la FAUATS las Escuelas, Departamentos, Carreras, Facultades o Institutos dependientes de Universidades Nacionales o Privadas, reconocidos oficialmente, que otorguen título de grado de validez nacional, con un plan de estudios teórico práctico de cinco años de duración, así como las Unidades Académicas a que se refiere el Art. 75 de las Cláusulas Transitorias (que se refiere a un plazo percedero para la pertenencia de los institutos terciarios no universitarios, encuadrado en el propósito de que pasaran a depender de universidades o que fueran cerrados)”

En cuanto a la representatividad, cabe señalar que es de la mayor cantidad de miembros incluidos que surge mayor legitimidad y la fuerza para defender los intereses de la profesión. Es ostensible el supuesto subyacente:

la calidad en la formación estará garantizada por su desarrollo en el marco de la institución universitaria. La duración de cinco años para las carreras que quisieran ser miembros de FAUATS se explica porque en ese momento, la duración de las licenciaturas universitarias estaba estipulada en cinco años.

Si consideramos que para ese momento, el universo de las unidades académicas estaba constituido en forma equiparable en número, por unidades académicas universitarias y no universitarias, deberemos llegar a la lamentable conclusión de que este proyecto de federación fue excluyente, no representativo y poco realista en cuanto a la dimensión de sus fuerzas para modificar el sistema formativo en su conjunto, en el plano nacional, así como para establecer una direccionalidad hegemónica a las propuestas de formación.

En el inciso j) del artículo 3 se expresa:

“Título II – FUNCIONES

.....

J) Movilizar medidas tendientes a impedir la creación de nuevos institutos terciarios y apoyar el pase de las escuelas terciarias ya existentes al ámbito de la Universidad”

Podría interpretarse que se sobre dimensionaron las fuerzas de una organización que no sólo no tenía existencia legal, sino que, operativamente, carecía de los instrumentos, más allá de su voluntad, para ejecutar estas acciones

En el seno de la propia FAUATS se libraron fragorosas discusiones, en los años subsiguientes, acerca de la necesidad y el derecho de los docentes y alumnos de los institutos terciarios a pertenecer a la FAUATS, a participar en igualdad de condiciones y a que se reabriera el debate sobre la cuestión.

Los datos estadísticos posteriores demuestran que pocos institutos terciarios se cerraron, muchos permanecieron y otros nuevos se abrieron. En el caso de los cierres, la explicación estuvo dada por la participación en los niveles políticos de conducción del ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires, de trabajadores sociales que coincidían en la perspectiva de FAUATS, pero no por la acción disuasiva o imperativa de la Federación como tal. De hecho, en todos estos años, ningún instituto terciario pasó a ser absorbido por una universidad, cambiando de rango. Sí, en cambio, se han producido aperturas de carreras universitarias en localizaciones geográficas donde antes existía un instituto terciario, lo que fue poco a poco desarticulando la existencia de éstos, a través de la disminución paulatina de la matrícula. Cabe citar como ejemplos de esta situación a la Universidad de Catamarca, la Universidad Nacional de Luján (re apertura) y la Universidad Nacional de Lanús, entre otras.

Simultáneamente, avanzaban las discusiones para la redacción final de la Ley Nacional de Ejercicio Profesional que finalmente fue aprobada en 1988 con el N° 23.377, que será analizada en el capítulo II. En las mismas se incluye precisamente un nudo problemático muy vinculado con la discusión que se llevaba a cabo en FAUATS: se trataba de discernir consensuadamente que títulos iban a estar reconocidos para el ejercicio profesional. Tomando en consideración que hasta ese momento los que podría denominarse el "campo académico" se caracterizaba por la heterogeneidad, no sólo ya en términos de los títulos otorgados sino en los enfoques curriculares, y estos en función del concepto sustentado en relación al servicio social y al papel que este profesional juega en las relaciones sociales, la discusión tuvo por momentos oscilaciones entre un sano intento por establecer criterios superadores y un posicionamiento elitista que dejaba excluidas a buena parte de las profesionales que hasta

ese momento venían desempeñándose en diferentes servicios, y que se habían formado en lo que en cada momento era la oferta formativa, cabal expresión de lo que se pensaba en cada etapa histórica acerca del trabajo social.

Visitadoras de higiene, formadas en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, asistentes sociales graduadas en institutos terciarios, y otras profesionales, que en sus puestos de trabajo convivían sin diferencias en el rol profesional, pasaron a estar enfrentadas con las licenciadas en servicio social en función de la legitimidad con que ejercerían de allí en adelante su profesión. Finalmente el texto de la Ley equiparó a todos los títulos oficialmente reconocidos hasta el momento de la promulgación, estableciendo como requisito para la matriculación a futuro el título de Licenciado Universitario. Sin embargo, algunas leyes provinciales presentan variaciones sobre este tema, especialmente en aquellas provincias, como la de Buenos Aires, en las que el propio sistema educativo oficial mantiene vigente el proyecto de formación de sus propios recursos profesionales a través de los institutos de formación terciaria. En estos casos, si bien la diferencia de calificación del título habilitante se traduce en las condiciones en que el profesional se inserta en el mercado de trabajo, no se presentan exclusiones ni aun con títulos expedidos después de la promulgación de la ley profesional.¹⁵

Por su parte la FAUATS toma posición con mayor definición al respecto y se propone una política de presión para el cierre de los institutos terciarios o su transformación en universidades, poniendo un plazo de cinco años, a contar desde 1987 para la membresía de los representantes de los institutos terciarios a esa federación.

¹⁵ Ver anexo I folio 36 - 38

En el curso de la segunda mitad de la década efectivamente se cierran los institutos terciarios dependientes del Ministerio de Salud Pública de la Parovincia de Buenos Aires, ubicados en las ciudades de La Plata y Bahía Blanca, pero no ocurre lo mismo con los que dependían del Ministerio de Educación, que están ubicados en diferentes localidades del interior de la provincia y distantes, en su mayoría, de centros universitarios.

Al interior de FAUATS recrudece el debate, ya que los numerosos institutos terciarios, activos participantes en las reuniones de la federación, reclaman la revisión de la decisión de excluirlos. Era común escuchar en las asambleas " los terciarios no sólo no han desaparecido, sino que gozan de buena salud". Muy pocas universidades tienen, además, voluntad institucional para plantearse la articulación con los institutos terciarios, a fin de permitir la superación de lo existente sin perjudicar a los alumnos y a la población en general que recurre a esas casas de estudios por no tener acceso a las universidades.

Se muestra en toda su crudeza la incapacidad para percibir al colectivo del trabajo social como totalidad, para dar cuenta de su heterogeneidad de posiciones ideológicas y teóricas. Se confunde totalidad con unidad. Se opera, en consecuencia, pensando más en la homogeneidad que en la unidad dentro de una perspectiva de totalidad.

La estrategia de disolución de los terciarios, que constituyen numéricamente una parte importante del campo académico de ese momento, puede ser interpretada como una penetración de la perspectiva conservadora, a través de la conformación de un proyecto elitista de la profesión, que no trata de fortalecer a aquellos más débiles desde la

consistencia de su desarrollo académico. Este proyecto desaprovecha la posibilidad de contrastar las diferencias, de aprehender los matices, siendo que en ellos radica la posibilidad de crecimiento de la profesión como conjunto.

Diferencias similares se observaron en FAUATS respecto a las organizaciones profesionales. En líneas generales puede decirse que ha sido una constante, en los últimos años, el alejamiento entre el campo académico y el campo profesional, entendido a éste como el conjunto de los trabajadores sociales que ocupan diferentes lugares de trabajo, que han sido formados en diferentes momentos históricos, con propuestas curriculares distintas y en diferentes casas de estudios. Ese conjunto, heterogéneo en sus prácticas profesionales y en sus posturas frente a la profesión, como resultado de su identificación con distintas matrices filosóficas, pero también por sus ideologías, constituye la categoría profesional. En 1991, en las XVI Jornadas Nacionales de Trabajo Social llevadas a cabo en Tucumán y organizadas por la Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social, Susana Malacalza decía (1991:11):

"Desearía terminar remarcando cinco aspectos que considero básicos de recuperar por el colectivo profesional :

.....La formación de un profesional competente técnica y conceptualmente.

El fortalecimiento de nuestras organizaciones nacionales, asociaciones, colegios, unidades académicas y organizaciones estudiantiles, orientado a la construcción de un Trabajo Social profesional y al servicio de los sectores populares"¹⁶

¹⁶ Malacalza Susana "Reflexiones desde el trabajo social acerca de la intervención profesional y la modernidad" en FAAPSS " La integración del Trabajo Social en el contexto histórico actual nacional y Latinoamericano" 1991, Humánitas

Concebir la formación como un proceso sin ninguna vinculación con ese campo profesional, es, indudablemente pensar la profesión como dicotomía, generando una ruptura artificial entre dos momentos en la vida profesional que son en realidad un *continuum*, ya que es en la formación donde se plasma la práctica profesional. Pero, además, es renunciar al aporte de los desarrollos que la categoría profesional efectúa en sus prácticas cotidianas, es desconocer la identidad profesional con sus contradicciones y negarse la posibilidad de participar directamente en la construcción de la misma.

3. FAUATS: LA ULTIMA ETAPA

En octubre de 1995, se realiza una asamblea de FAUATS en Paraná en la que se resuelve modificar la forma de conducción de ese organismo reemplazando la conducción por una unidad académica por un modelo colegiado constituido por tres unidades académicas. Simultáneamente se observa una disminución significativa en la participación de las unidades académicas del país en la Federación y, al mismo tiempo, por ese mismo motivo, la búsqueda de una forma organizativa convocante, representativa, más operativa y eficaz en sus gestiones.

En 1996, la FAUATS define que los objetivos más importantes son:

" * *Nucleamiento, promoción y coordinación de escuelas, departamentos, carreras, institutos o facultades de trabajo social.*

- *Promover la elaboración de un perfil profesional común para la formación de trabajadores sociales.*

- *Propender en el orden nacional, regional y local al desarrollo, actualización, perfeccionamiento y profesionalización de las actividades propias de la formación en trabajo Social.*
- *Promover el funcionamiento orgánico del conjunto de unidades académicas agrupadas por regiones y afianzar los vínculos entre las mismas.*
- *Fomentar la investigación en trabajo social”¹⁷*

Ese mismo año, una circular que llega a todas las escuelas anuncia la convocatoria a una discusión sobre el estatuto de la FAUATS debido a se han realizado consultas sobre su status jurídico, surgiendo de las mismas la recomendación de constituirse en asociación civil sin fines de lucro, debiendo cambiarse la denominación “federación” ya que la misma correspondería a una entidad de segundo grado. Esta discusión nunca llegó a saldarse, ya que entre los propios convocantes no existía acuerdo respecto a la conveniencia de adoptar este modelo organizativo por considerarlo opuesto a los principios regentes en la organización.¹⁸

Ese mismo año, como uno de los hechos más significativos de la última etapa de la existencia de FAUATS, se lleva a cabo una reunión en Santa Fé, el 19 de setiembre de 1996 de la que participan representantes de FAAPSS (Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de servicio Social) y de FAUATS a fin de tratar un anteproyecto de modificación del decreto No 579/86 que define las incumbencias de las profesiones de Asistente Social, Trabajador Social, Licenciado en Servicio Social y Licenciado en Trabajo Social.

¹⁷ Ver anexo I folio 39 a 50

¹⁸ ver anexo II folio 50 - 53

Previo al análisis del ante proyecto debe señalarse que nunca logró consenso y por lo tanto no llegó a ser presentado ante la autoridad competente para su aprobación, pero también – y esto es significativo – que fue un intento de acuerdo entre los representantes del campo académico y el campo profesional, que hasta entonces mostraron relaciones de escasa confluencia en sus estrategias de acción, aunque como se verá contenían muchos propósitos comunes.

Aunque el texto completo muestra una necesaria y pertinente actualización teórica incorporando definiciones teóricas que responden a los cambios socio históricos de Argentina en los últimos años, se tomarán para el análisis sólo aquellos más significativos en relación a los cambios en las incumbencias profesionales.

El anteproyecto comienza:

“FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INCUMBENCIAS PROFESIONALES:

El trabajo social como profesión y disciplina del campo de las Ciencias Sociales construye un marco teórico – metodológico fundado en el conocimiento científico desde el cual interviene en la realidad social, a la que se concibe como una construcción histórica, social, compleja, heterogénea, dinámica, contradictoria, en permanente transformación.”

Como puede advertirse, existe una explicitación de la consideración del trabajo social en una doble confluencia: como campo del conocimiento y como profesión. Si bien toda profesión se basa en un conocimiento

específico, que deberá ubicarse siempre en un campo disciplinario, por lo cual la explicitación resulta redundante, en este sentido, desde la perspectiva de la significación histórica es importante ya que exhibe una intencionalidad de confluencia entre representantes del campo profesional y los del campo académico, dando cuenta del compromiso de ambos sectores en la fundamentación. Si tomamos en cuenta la tensión existente entre ambos campos a lo largo de la historia de las organizaciones del trabajo social, las profesionales y las de escuelas, deberemos concluir que se trata de un intento de acercamiento y de búsqueda de consensos unificadores.

Más adelante el texto continúa:

“Esta concepción de realidad sitúa al sujeto como un ser particular, social, histórico crítico y participativo, ubicado en un tiempo y espacio determinado, portador de necesidades que lo motivan para la acción.

Necesidad pensada no sólo como la mera búsqueda de satisfacción para la subsistencia, sino como suma de potencialidades humanas individuales y colectivas que movilizan al sujeto a su propia transformación y a la del contexto.

Desde esta concepción de necesidades se concibe al hombre como sujeto de derechos sociales y ciudadanos y como constructor de un proyecto de vida y de sociedad”

Hay un cambio en el sustento conceptual y político respecto al Acta acordada frente al Ministerio de Educación y Cultura de la Nación en octubre de 1985 que reside en la incorporación clara y reiterada de los conceptos de ciudadanía y derechos sociales. Este marco conceptual, que

promediando la década del noventa se incorpora vigorosamente a los debates y las producciones teóricas de los trabajadores sociales argentinos, aunque no es innovador, responde cabalmente a los nuevos datos de la realidad social de los noventa, donde las transformaciones en el mundo del trabajo, en el marco de la evolución del capitalismo transnacional, instalan problemática acuciantes como la exclusión, el aumento de la pobreza y la violencia que se imponen, acuciantes, sobre los conceptos de la injusticia social de una sociedad de clases.

Es así que el concepto de ciudadanía y la totalidad del marco conceptual que en él se apoya da una perspectiva distinta al pensamiento de la disciplina, resignificando muchos de los marcos conceptuales sustentados históricamente por los trabajadores sociales.

En el capítulo de OPERATIVIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Se observan algunas modificaciones significativas:

"1. Aportar en la construcción de alternativas para la modificación, superación y / o transformación de situaciones problemáticas de personas, familias y grupos en los niveles de prevención, asistencia y promoción valorando el sentido de la dignidad humana.

2. Generar, potenciar y/o fortalecer procesos de organización comunitaria y/ o institucional construyendo espacios concretos y flexibles en la articulación entre necesidades e intereses de los sectores que participan del mismo y los objetivos en intereses de la Institución, tendiendo a la satisfacción y legitimación de los derechos sociales " en reemplazo de :

"1° - Promover la participación organizada de personas, grupos y comunidades para mejorar su calidad de vida.

2° - *Realizar acciones a nivel individual, familiar, grupal y comunitario que favorezcan el ejercicio, la rehabilitación y el desarrollo de conductas participativas.*

3° - *Realizar acciones de promoción, asistencia y rehabilitación social de personas, y grupos.*

4° - *Realizar acciones tendientes a mejorar los sistemas de relaciones y de comunicación en los grupos para que éstos logren, a través de la autogestión, su desarrollo integral.*

Es interesante observar que se rescata el papel de las instituciones de bienestar social, en las que usualmente se inserta el trabajador social para el desarrollo de su práctica profesional, que había sido desterrado del vocabulario a partir de la postura crítica y excluyente de la reconceptualización al respecto. Asimismo, se da cuenta en estas incumbencias la vocación democrática de búsqueda de acuerdos entre sectores con intereses divergentes, la articulación de diferentes grupos sociales, y por último el concepto de dignidad humana, como marco para la acción.

El texto continúa:

“3. Planificar, asesorar, coordinar, administrar, evaluar y gerenciar en los diferentes niveles de complejidad: micro, medio y macro, en lo relacionado a la formulación e implementación de planes, programas y proyectos en el marco de las políticas sociales estatales y no estatales, promoviendo la participación de los grupos involucrados en la situación y / o campo problemático a abordar.

4. Planificar, asesorar, organizar, conducir, coordinar, administrar y evaluar acciones institucionales en diferentes niveles de funcionamiento y de decisión política” reemplazando a

5° - Asesorar en la formulación, ejecución y evaluación de políticas tendientes al bienestar social.

6° - Elaborar, conducir, ejecutar, supervisar y evaluar planes, programas y proyectos de acción social.

7° - Realizar estudios diagnósticos de la realidad social sobre la que se deberá actuar.

8° - Realizar acciones tendientes a prevenir la aparición de problemas sociales y/o sus efectos.

Si bien las matrices instrumentales parecen ser las mismas, aparecen algunos conceptos que deben ser destacados: se nombra al estado, a sus políticas y se reclama el campo de las políticas sociales como inherente al ámbito de intervención del trabajo social. También el estado había entrado en el acta de 1985 en un cono de sombra: no era nombrado y existía un manto de sospecha sobre los efectos de la acción estatal, también esto como producto de la Reconceptualización. En el tránsito de los ochenta a los noventa, sin embargo, se revela con toda la crudeza el significado real de la ausencia del estado, especialmente de un modelo de estado regulador e interviniente en las relaciones entre capital y sociedad. Abatido finalmente el Estado de Bienestar, se revaloriza y se reclama la acción estatal.

Asimismo, el texto da cuenta de transformaciones en el modelo de políticas sociales que como resultado de las transformaciones del modelo de estado, son actualmente focalizadas, e instrumentadas en proyectos, programas y planes que dependen de la asignación y uso eficaz de los recursos, en la medida en que son sujetos a estrictas evaluaciones sobre la relación costo – efectividad, como consecuencia del ajuste en las cuentas nacionales y la escasez de recursos destinados a las políticas sociales. Ello obliga a avanzar en estrategias interventivas de administración y

gerenciamiento que permitan dejar en las manos de los operadores sociales el manejo de los fondos, tomando decisiones sobre su gestión.

Otro dato significativo que puede levantarse del texto es la mención a políticas no estatales. Ello refiere claramente tanto a Organismos no gubernamentales que, desde el tercer sector, están asumiendo muchas de las respuestas que el “estado mínimo” no está dispuesto a dar así como también programas de organismos supra nacionales.

El texto continúa más adelante:

“Realizar aportes desde la especificidad profesional en el equipo interdisciplinario en relación a la lectura, análisis e identificación de la situación abordada, incorporando los aspectos socio – económicos – políticos – culturales que la condicionan y la metodología de trabajo en sus dos dimensiones: al interior del equipo y en el abordaje de la situación concreta, así como en lo referente a la elaboración del informe social correspondiente”

en lugar de:

11° - Brindar orientación y asesoramiento en materia de acción social a personas, grupos e instituciones.

12° - Organizar, adiestrar, dirigir y supervisar instituciones y servicios de bienestar social.

Las conflictivas relaciones con otras profesiones que existían hace una década y media no han dejado de existir pero los trabajadores sociales conocemos mejor nuestras fortalezas y la especificidad del aporte que puede hacerse al abordaje de los problemas sociales. La complejidad de los mismos requiere del conocimiento y el trabajo desde diversas vertientes disciplinarias y esto es aceptado por los trabajadores sociales desde una

posición de paridad y autonomía conceptual e instrumental, la única posible para lograr la integración interdisciplinaria.

Con referencia a la investigación, al anteproyecto señala:

“13. Desarrollar líneas de investigación que contribuyan a :

- a) la producción de conocimiento en trabajo social, la orientación del pensamiento y construcción de la disciplina, la discusión permanente y profundización sobre la especificidad y la teoría social.*
- b) La producción de conocimiento teórico / metodológico para aportar a la intervención profesional en los diferentes campos de acción*
- c) La producción de conocimiento que posibilite la identificación de factores que inciden en la génesis y reproducción de las problemáticas sociales y posibles alternativas de modificación, superación y /o transformación.”*

En reemplazo de:

14° - Realizar estudios e investigaciones sobre:

- c) la realidad socio cultural y los aspectos epistemológicos del área profesional para crear o perfeccionar modelos teóricos y metodológicos de intervención.*
- d) Las causas de distintas problemáticas sociales y los factores que inciden en su génesis y evolución.*

Hay una preocupación mayor sobre la necesidad de desarrollar investigaciones que nutran el propio campo disciplinario, reflexionar y

evaluar las prácticas, revalorizar las capacidades de acción propias, las desarrolladas y las viables para su desarrollo futuro.

Con respecto a campos de intervención se incorpora:

“10. Intervenir desde la especificidad profesional en instancias de mediación judiciales y no judiciales.

11. Dirigir y desempeñar funciones de docencia, extensión e investigación y otras tareas académicas en el ámbito de las unidades académicas de formación profesional” que se agregan al de

“15° - Realizar peritajes sobre distintas situaciones sociales” que se mantiene.

Este texto agregado intenta respaldar un campo nuevo que se ha abierto a la intervención profesional, el de la mediación, aunque sea aún un campo en disputa y los nuevos marcos regulatorios de esta actividad no reconocen la incumbencia del trabajador social sobre la misma. Sin embargo, la incorporación se explica por el gran interés y la búsqueda de capacitación sobre el tema, que los trabajadores sociales argentinos manifiestan al respecto.

4. LAS ORGANIZACIONES DE ESCUELAS: ANALISIS DE ALGUNAS CUESTIONES QUE INCIDIERON EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS TRABAJADORES SOCIALES

Como antes se ha mencionado, la organización de escuelas de trabajo social a través de sus diversas conformaciones, correspondientes a momentos históricos específicos, tuvieron una clara influencia en los

proyectos de formación profesional, aunque tal vez no en el sentido que se hubiera querido dar a la misma.

En primer lugar, es importante señalar que se trata de una organización espontánea, generada y vuelta a generar por inquietud de profesores y alumnos de las escuelas de trabajo social que entendieron que el nucleamiento era un camino válido para el fortalecimiento de las carreras de trabajo social e indirectamente, para el fortalecimiento de la profesión.

Ello da cuenta de un diagnóstico compartido de debilidad o endeblez de la formación y de la profesión. Esta valoración aparece en múltiples documentos de los que se han analizado y cabe interrogarse acerca del verdadero origen de dicha calificación. Si se considera la historia del trabajo social desde sus etapas previas a la profesionalización, que hemos analizado al comienzo, hasta el presente, cabrían algunos señalamientos respecto a esta debilidad entre los que podríamos indicar:

- debilidad del carácter de profesión del trabajo social
- debilidad de la profesión para cumplir su cometido transformador
- debilidad de la profesión para definir un cometido diferente al prescripto como ejecutor de las políticas sociales del estado.
- Debilidad para definir por sí un campo propio más allá del adjudicado
- Debilidad para dar cuenta teórica y técnicamente de los problemas y carencias sociales en toda su diversidad y capacidad de cambio constante
- Debilidad para conformar un ejercicio autónomo enfrentando a profesiones de larga tradición que apostaron a encontrar en el trabajo social un técnico de apoyo.

Analizando en qué medida y a través de cuales acciones las organizaciones de escuelas trabajaron para superar estas - y otras - debilidades, a través de la historia antes recorrida, surgen varias líneas explicativas:

Si tomamos como punto de partida el proceso por el cual las prácticas sociales se transforman en profesiones, surgen como dos elementos fundantes la existencia de un conocimiento específico, el cual es reconocido socialmente y una necesidad social respecto a la aplicación de dicho conocimiento. De la existencia de ambos surge la legitimidad para el ejercicio de la profesión. Sin embargo, dicha legitimidad se consolida con la regulación estatal y la intervención de la certificación pública de aquellos conocimientos específicos.

En este sentido, las acciones dirigidas a dar congruencia a la formación profesional con los requerimientos sociales, por un lado,

Gustavo Parra (1999:171) desarrolla su tesis de la coexistencia de por lo menos dos matrices fundacionales, la “matriz de base doctrinaria” y la “matriz de base racionalista y laica”¹⁹. Ambas matrices no sólo se plasman en las prácticas profesionales sino que basan y dan fundamento a las diversas propuestas de formación profesional, permeándose hasta el presente, aunque a veces con formas implícitas o encubiertas. Si bien no es posible afirmar que una u otra se identifican en los proyectos de formación

¹⁹ Gustavo Parra “la Historia del trabajo social en Argentina” Universidad nacional de Luján, 1999 El autor explica ambas matrices: “Por un lado, **una matriz de base doctrinaria**, producto de las encíclicas papales y de un nuevo protagonismo que la Iglesia demandaba a sus fieles, basada principalmente en los conceptos de *persona humana y de moral cristiana*; contrapuesta tanto al liberalismo como al comunismo, proponía la armonización de las relaciones sociales, con un fuerte carácter individualista y de regulación ad – hoc en su intervención. Esta matriz promovió la institucionalización del trabajo Social como parte de la estrategia ideológica y política de la Iglesia frente al avance de la modernidad y el desarrollo del capitalismo. Por otro lado, una **matriz de base racionalista y laica**, directamente ligada al movimiento de los médicos higienistas, producto de los procesos de urbanización y de industrialización, apuntando a los *comportamientos sociales y a los deberes del estado* Con una mayor o menor proximidad al liberalismo y al positivismo, proponía una regulación desde el poder público – ya sea ejecutada por el estado y/o organizaciones privadas -, con una intervención de características preventivas y educativas, entendiéndose que el mejoramiento de las clases obreras y de los grupos pauperizados implicaba también una mejoría en

de las escuelas, si es posible afirmar que ambas conviven, no sin conflictos, en los grupos de docentes que al interior de cada escuela llevan adelante las prácticas formativas y sólo en contados casos, se ha podido plasmar un proyecto que, en forma hegemónica, se alinea en forma permanente con una u otra matriz.

Parra (1999:171) desarrolla una tercera matriz:

“Podríamos aventurar una tercera matriz o filosofía, la cual estaría ligada a la concepción de la asistencia social como un derecho y un deber del estado, remarcando el carácter republicano y universal . Consideramos que la misma estuvo presente en algunos intentos de institucionalización, y algunas de sus manifestaciones fueron tomadas por los médicos higienistas, pero no prosperando. De este modo, las relaciones entre el Trabajo Social y los derechos sociales estuvieron ausentes del colectivo profesional hasta avanzada la década del 60, cuando durante el movimiento de reconceptualización se problematizó sobre los objetivos y el tipo de intervención que el profesional llevaba adelante”

En las décadas del ochenta y el 90, se perciben fuertes indicios de que estas matrices se han desarrollado, modificándose a su interior de acuerdo a la relación con las modificaciones en la cuestión social que interpela a cada una de estas matrices de diferente modo, produciendo transformaciones internas, pero no en la correlación entre los grupos que fundamentan su pensamiento en una u otra.

Parra dice, refiriéndose al momento de institucionalización del Trabajo Social en Argentina :

“Estas dos matrices que impulsaron los procesos de institucionalización, lejos de contraponerse entre sí, a nuestro entender, se complementaron y hasta se confundieron adquiriendo formas y peso diferentes según el particular contexto histórico, social, económico y cultural de las realidades nacionales y regionales. Y en este sentido, el protagonismo hegemónico de una u otra matriz, dependió de las particulares relaciones construidas entre Burguesía, Estado e Iglesia. Hasta podríamos aventurar la hipótesis de que, considerando que el trabajo Social se construye en el terreno de rupturas y continuidades, que ambas matrices implicaron una ruptura entre la caridad y la filantropía, pero al mismo tiempo, que la primera se constituyó en una resignificación de la antigua caridad cristiana en el siglo XX y la segunda una recreación de la filantropía adaptada a los nuevos desafíos de la sociedad industrializada.”

Estas matrices se encuentran hoy vivas en el colectivo profesional y han nutrido gran parte del accionar de las organizaciones de escuelas a lo largo de dos décadas. La imposibilidad de superar esta contradicción devino en la fragilidad institucional a la hora de definir propósitos y lograr la unidad de criterios del conjunto en su consecución.

Por otra parte, no puede eludirse el reconocimiento de los importantes avances que por sí mismas, y con la fuerza que emana de las acciones conjuntas, las unidades académicas de trabajo social han llevado adelante.

No sin obstáculos, la mayoría de ellos enraizados en sus propias filas, las escuelas de trabajo social han ido revisando y reformulando los ejes de la formación y podemos afirmar que en líneas generales, ésta es francamente más completa y actualizada que hace unos años.

Muchos de esos logros fueron posibles por la existencia de un ámbito de debate y de despliegue de acciones conjuntas que hoy parece perdido: las organizaciones de escuelas. Es posible enunciar algunas de las causas de esta pérdida: falta de participación, falta de representatividad, falta de realismo a la hora de admitir la heterogeneidad de posturas, de aspiraciones, de objetivos, falta de unidad para encontrar los denominadores comunes y aunar fuerzas para desarrollar líneas de acción compartidas a partir de los mismos.

Es necesario reconocer sin embargo que tal como al principio de este capítulo se expresó... "Ellas han dado cabida a los intercambios de ideas, a las búsquedas de consenso, al desarrollo de estrategias colectivas para la resolución de problemas comunes al colectivo. Los cuestionamientos que agobian en algunos momentos a los docentes, a la hora de evaluar o encarar reformulaciones o ajustes en los programas de estudios, conducen a la búsqueda del diálogo con aquellos que atraviesan circunstancias similares."

Es por ello que, remarcando la significación de los logros que las organizaciones de escuelas han alcanzado en cada momento histórico, revalorizando la importancia de ampliar los espacios existentes para los debates y las acciones requeridas para definir un proyecto político para la profesión, sostenemos la esperanza de reconstruir los espacios de las organizaciones de escuelas, como ámbito de resolución de los desafíos de la formación profesional, con sentido de inclusión y pertenencia, buscando fortalecer la capacidad de respuesta a los imperativos de la historia.

CAPITULO II

LA LEY PROFESIONAL DEL SERVICIO SOCIAL O TRABAJO SOCIAL

El proceso de trabajo del colectivo profesional dirigido a lograr la regulación de la profesión por una ley nacional, fue confluyente con las acciones que desde las organizaciones de escuelas se desarrollaron para el fortalecimiento de la profesión y de la formación académica, entendida, como antes se dijo, como un medio para lograr dicho efecto.

En ese proceso se presentaron condiciones muy similares a las que se dieron en las organizaciones de escuelas: la búsqueda de consenso interno, respecto a cuestiones sobre las que existían diferencias objetivas y subjetivas en los propios actores del proceso, los asistentes sociales y la búsqueda de pasar al estado público, las definiciones que el propio colectivo profesional proponía sobre los fines y el campo específico de incumbencias del trabajo social frente a una enorme dispersión de conceptos sobre esos fines e incumbencias – el rol atribuido a la profesión - que estaban instaladas en la sociedad.

La existencia de una ley profesional intenta saldar al mismo tiempo ambas cuestiones:

- por un lado, admite la regulación del estado sobre las prácticas profesionales dándoles un marco jurídico que marca claras fronteras respecto a que es y que se espera que haga como profesional un trabajador social, deslindando su práctica de otras prácticas sociales.
- Por otro lado establece una “jurisdicción protegida” frente a la sociedad reconociendo la existencia de un profesional con conocimientos y
- capacidades instrumentales para operar en un campo delimitado, estableciendo garantías y libertades para el ejercicio profesional,

delimitando su campo de acción frente a otras profesiones, a las instituciones que emplean trabajadores sociales, a la población y a los poderes públicos.

El 18 de setiembre de 1986 fue sancionada en el Congreso de la nación la Ley 23.377 sobre el ejercicio de la profesión del Servicio Social o Trabajo Social. No fue sino hasta 1988 que se reglamenta y pone en aplicación a través del decreto 1568/88, siendo su ámbito de aplicación la Capital Federal, el territorio Nacional de tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y organismos o instituciones dependientes del Estado Nacional. Las provincias deberían dictar a su vez las leyes profesionales que regularían el ejercicio en sus jurisdicciones, entendiendo que ninguna de ellas podría oponerse ni ponerse por fuera de lo instituido en la ley nacional.

La incidencia que la existencia de la ley profesional tuvo en la formación profesional no fue inmediata, y las propias escuelas durante mucho tiempo mostraron una profunda ajениdad frente a este hecho, no incorporándolo como cuestión significativa al interior de la formación profesional. Muy pocas currículas incluyen actualmente como contenido explícito el tema de la colegiación y el estatuto jurídico que rige el ejercicio profesional. Muy pocos proyectos de formación toman como referente orientador a este marco jurídico, por lo menos explícitamente.

Sin embargo, es posible suponer que la incidencia se da en términos indirectos, ya que la formación si toma en cuenta, en mayor o menor grado,

las condiciones en que se desarrolla la práctica profesional, y en la medida en que la misma está regulada por este marco jurídico, poco a poco va siendo considerada.

Las escuelas tuvieron durante un largo tiempo, una posición distante y de escaso involucramiento en el trámite previo y en la aplicación de la ley¹, aunque el texto legal incluye – y hasta podríamos decir que recoge – las demandas que respecto a la formación venían haciendo desde años anteriores.

1. ANALISIS DE ALGUNAS CUESTIONES DE LA LEY PROFESIONAL QUE INCIDIRIAN EN LA FORMACION

En su título I denominado *Del ejercicio de la profesión del servicio social o trabajo social*, la ley establece los aspectos fundamentales de la regulación.

Esos aspectos son: la matrícula, las incumbencias, los títulos académicos habilitantes y los deberes de los profesionales.

Con respecto a la matrícula, dice:

“ARTICULO 1º. En la Capital Federal y en el Territorio Nacional de la Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, el ejercicio de la profesión del Servicio Social o Trabajo Social, así como el control del mismo y el gobierno de la matrícula de los profesionales que la ejerzan, quedan sujetos al régimen establecido en la presente ley y las normas reglamentarias que dicte la autoridad de aplicación.”

La regulación estatal es una condición de las actividades que son consideradas profesiones. De esta forma, el Estado asume la responsabilidad por estas

¹Recorriendo la lista de asistentes sociales que integró el plantel de autoridades del consejo profesional de Graduados en Servicio Social o Trabajo Social que se conforma como consecuencia de la promulgación de la ley, encontramos que sólo tres personas de un total de ciento doce que conformaban la Comisión Directiva, el Tribunal de Disciplina y la Asamblea de Delegados tenían en ese momento condición de docentes en alguna escuela de servicio social o trabajo social En el anexo III, folio ...se puede observar la lista de autoridades mencionada sobre las que se subrayaron las tres que ejercían actividades como docentes.

acciones que desempeñan determinados ciudadanos a los que les reconoce legitimidad para hacerlo. Dicha legitimidad deviene de reconocerles conocimientos y capacidades instrumentales que acreditan las universidades oficialmente reconocidas, organismos a quienes el estado delega la certificación de dichos conocimientos y capacidades instrumentales.

Sin embargo, el control sobre el ejercicio de dichos conocimientos y capacidades instrumentales el Estado lo delega a los propios profesionales a quienes responsabiliza por la administración de la *matrícula* a través del Consejo Profesional.²³

Con relación a las incumbencias para el ejercicio profesional, delimitatorias del campo resguardado sobre el que tendrán injerencia las acciones de los profesionales de esta profesión, la ley establece:

“ARTICULO 2º. – Considerase ejercicio profesional del Servicio Social o Trabajo Social a la actividad esencialmente educativa, de carácter promocional, preventivo y asistencial, destinada a la atención de situaciones de carencia, desorganización o desintegración social, que presentan personas, grupos y comunidades, así como la de aquellas situaciones cuyos involucrados requieran sólo asesoramiento o estimulación para lograr un uso más racional de sus recursos potenciales. La actividad profesional, por sí o en el marco de servicios institucionales y programas integrados de desarrollo social, tiende al logro, en los aspectos que le competen, de una mejor calidad de vida de la población, contribuyendo a afianzar en ella un proceso socio – educativo.

²³ Sarfatti Larson. Magalí “Reflection on Precarious Orders” mimeo Seminario Preparatorio del Segundo Encuentro Nacional La universidad como objeto de investigación” Buenos Aires. 1994

Asimismo considérase ejercicio profesional del Servicio Social o Trabajo Social a las actividades de supervisión, asesoramiento, investigación, planificación y programación en materia de su específica competencia.”

Este texto, de por sí significativo ya que incorpora conceptos como carencia, desorganización y desintegración social, tomándolos como situaciones objeto de la acción profesional, que consolida el sentido preventivo y promocional de la profesión, además del asistencial, es ampliado y especificado en el decreto No 1568/88 que reglamenta la ley:

“ARTICULO 1º - (Artículo 2o de la Ley) Son funciones del profesional del servicio social o trabajo social:

- a) Promover la participación organizada de personas, grupos o comunidades para mejorar su calidad de vida.*
- b) Realizar acciones de promoción, asistencia y rehabilitación social de personas y grupos.*
- c) Realizar acciones a nivel individual – familiar, grupal y comunitario que favorezcan el ejercicio, la rehabilitación y el desarrollo de conductas participativas.*
- d) Realizar acciones tendientes a prevenir la aparición de problemas sociales y / o sus efectos.*
- e) Promover la creación, desarrollo, mejoramiento y adecuada utilización de los recursos de la comunidad.*
- f) Realizar acciones tendientes a mejorar los sistemas de relaciones y de comunicación en los grupos, para que estos logren a través de la autogestión, su desarrollo integral.*

-
- g) *Brindar orientación y asesoramiento en materia de acción social a personas, grupos o instituciones.*
 - h) *Capacitar y orientar a individuos, grupos y comunidades para el empleo de sus propios recursos en la satisfacción de sus necesidades.*
 - i) *Organizar, administrar, dirigir, supervisar instituciones y servicios de bienestar social.*
 - j) *Elaborar, conducir, ejecutar, supervisar y evaluar planes, programas y proyectos de promoción comunitaria.*
 - k) *Supervisar técnicamente a los propios profesionales de servicio social o trabajo social en materia de su específica competencia.*
 - l) *Realizar estudios diagnósticos de la realidad social sobre la que deberá actuar.*
 - m) *Participar en la investigación y en la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas, proyectos y acciones de distintas áreas que tengan incidencia en lo socio – cultural.*
 - n) *Asesorar en la formulación, ejecución y evaluación de políticas tendientes al bienestar social*
 - o) *Realizar estudios e investigaciones sobre:*
 - 1. *La realidad socio – cultural y los aspectos epistemológicos del área profesional, para crear o perfeccionar modelos teóricos y metodológicos de intervención.*
 - 2. *Las causas de las distintas problemáticas y los factores que inciden en su génesis y evolución*
 - p) *Realizar peritajes sobre distintas situaciones sociales.*

Las funciones enumeradas en el presente artículo deben considerarse, a todos sus efectos, de naturaleza docente y/o asistencial.”

El primer aspecto a destacar es la similitud de estas incumbencias con las establecidas por la resolución del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación que reglamentó las incumbencias con participación de representantes de las escuelas de Trabajo Social de Universidades nacionales en 1985.

Estas especificaciones respecto a lo que se considera ejercicio profesional del servicio social o trabajo social hacen clara referencia a los fines de esta práctica. En primer lugar la identifica como una actividad esencialmente educativa, lo que nos refiere al concepto de educación que sustenta esta aseveración. Educación etimológicamente derivada del verbo latino *educare*, que significa *criar, hacer crecer, y también extraer, sacar fuera lo que está adentro y oculto*.⁴ De aquí el concepto de educación, que no crea facultades ni siquiera las transforma, sino que coopera a su desarrollo y perfección, contribuye en la comprensión del concepto de trabajo social sobre el que se apoyan estas consideraciones incluidas en el texto de la ley. Efectivamente la dimensión educativa del trabajo social está presente en toda acción destinada a permitir y promover el desarrollo de lo que es inherente a la condición humana: su condición de sujeto histórico, autónomo y libre, portador de derechos para su participación activa en la construcción de la sociedad a la que pertenece, y responsable, igualmente, del destino común.

Por otra parte, señala el texto del artículo, ... *de carácter promocional, preventivo y asistencial*, asumiendo un carácter superador de la visión netamente asistencial, pero incluyendo a la asistencia como parte de los fines de la profesión. Es posible identificar en este texto el aporte de las discusiones del Movimiento de Reconceptualización, así como de la etapa posterior, en la

que se asume la validez de la asistencia como objeto y fin propio, entendiendo que forma carácter esencial e inherente a la condición humana el derecho a satisfacer sus necesidades, el papel activo que la sociedad debe jugar para garantizarlo, y la pertinencia de la acción profesional en este campo.

Igualmente vale destacar dos aspectos significativos en lo referente a capacidades instrumentales:

- a) se reconoce como incumbencia en la planificación, en todas sus etapas y ello debe ser entendido como el reconocimiento de la capacidad de participación en el diseño de políticas sociales, además de la pertinencia de su participación en la ejecución de las mismas, tradicionalmente identificada como incumbencia propia del trabajo social.
- b) Se reconoce su habilitación para la investigación como práctica profesional, y como práctica académica

Por otra parte debe destacarse el aporte al ejercicio autónomo de la profesión, con relación al campo de conocimiento y de acción propio, con relación a otras profesiones – cuando reconoce que la función y atributo la supervisión técnica de los propios profesionales de servicio social o trabajo social y reconoce la existencia de una materia de su *propia competencia*.

Con relación a la formación, la ley es muy precisa y recoge, legitimándolas, las preocupaciones del colectivo profesional, especialmente de las organizaciones de escuelas, respecto a la calificación de las instituciones formadoras, ubicándolas en el marco exclusivo y excluyente de las universidades:

⁴ Diccionario de la Real Academia Española, Salvat ediciones - Barcelona, 1962

“ARTICULO 3°.- Estarán habilitados para el ejercicio libre o en relación de dependencia de la profesión del Servicio social o Trabajo Social, previa inscripción en la matrícula que llevará el Consejo Profesional de Graduados en Servicio Social:

- a) Quienes posean título de Asistente Social, Licenciado en Servicio Social o Licenciado en Trabajo Social expedidos por universidades nacionales, provinciales o privadas reconocidas por autoridad competente;*
- b) Los profesionales con título equivalente expedido por países extranjeros, el que deberá ser revalidado en la forma que establece la legislación vigente.*

Sin embargo, en las Disposiciones Transitorias, del Título VI, de la ley se especifica;

“ARTICULO 44°.- Estarán habilitados para el ejercicio libre o en relación de dependencia de la profesión del servicio Social o trabajo Social, por esta única vez y previa inscripción en la matrícula que llevará el consejo Profesional de Graduados en servicio Social, quienes a la fecha de entrada en vigencia de la presente ley:

- a) Posean diploma o certificado de asistente social o trabajador social expedidos por centros de formación dependientes de organismos nacionales, provinciales o privados reconocidos por autoridad competente y cuyos planes de estudios le hayan asegurado una formación teórico – práctica de no menos de dos (2) años de nivel terciario;*
- b) Posean el título académico de Doctor en servicio Social, sin haber obtenido previamente alguno de los previstos en el artículo 30 de la presente ley;*

- c) *Posean título de Licenciado en Servicio Social de salud, Visitador de Higiene o Visitador Social otorgado por la Facultad de medicina de la UNIVERSIDAD Nacional de Buenos Aires, o por centros de formación*
- d) *dependientes de organismos nacionales, provinciales o privados reconocidos por autoridad competente en las mismas condiciones expuestas en el inciso a) "in fine" de este artículo.*

Asimismo, por esta única vez, todos los títulos habilitantes comprendidos en la presente ley quedan equiparados, a todos sus efectos, al de Licenciado en Servicio Social – en cualquiera de sus orientaciones – plan de cinco (5) años otorgados por la Facultad de derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires."

Este tratamiento dado a las formaciones académicas profesionales cumple con la misión de dar respuesta a los desvelos de las organizaciones de escuelas que lo reclamaron durante tantos años, al tiempo que resuelve hacia atrás las diferencias, equiparando a todos los títulos oficialmente habilitados anteriormente para un ejercicio profesional sin distinciones ni limitaciones.

Tal como se analiza en el siguiente capítulo, la realidad no se encuadró totalmente en lo prescrito por la ley, en la medida en que los propios organismos oficiales provinciales y otros privados reconocidos continúan hasta el presente expidiendo títulos de asistente social. Estos profesionales, graduados por fuera de las universidades no pueden matricularse, pero sin embargo ejercen la profesión en diversos campos. En ese sentido los lineamientos creados por la Ley de Educación Superior que se analizan en

el siguiente capítulo, en lo referente a la necesaria articulación de los diversos estamentos al interior del sistema educativo, a fin de garantizar a los graduados de instituciones de formación terciaria oficialmente reconocida no universitarios, el completamiento de sus estudios en universidades a fin de acceder así al diploma que la ley exige para el desempeño profesional en el marco de la ley, son el necesario complemento que otorga racionalidad al presente artículo de la ley de ejercicio profesional.

Por otra parte, es necesario destacar, aunque su análisis merezca un tratamiento específico que no será abordado en esta ocasión, que este artículo de la ley deja establecido el ejercicio liberal de la profesión, poco aceptado en Argentina, motivo de encontrados debates pero aún sin consenso al respecto. El ejercicio liberal de la profesión está actualmente identificado con algunas figuras del desempeño laboral profesional como las consultorías en programas sociales o en proyectos en ONGs. , y los peritajes, especialmente en el ámbito de la justicia.

Con respecto al tema de los deberes profesionales la ley establece:

“ARTICULO 5º.- Son deberes de los profesionales del Servicio Social o Trabajo Social, sin perjuicio de los establecidos por otras disposiciones legales:

- a) tener domicilio o lugar de desempeño de sus actividades profesionales dentro del radio de la capital federal o territorio nacional de tierra del fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur;*

-
- b) Comunicar al Consejo profesional de Graduados en servicio social todo cambio de domicilio que efectúen, así como también la cesación o reanudación de sus actividades profesionales;*
 - c) Comportarse con lealtad, probidad y buena fe en el desempeño profesional;*
 - e) Guardar con fidelidad el secreto profesional, salvo autorización fehaciente del interesado”*

En este artículo de la ley se establecen los principios de la ética profesional que se complementan con las atribuciones del Consejo Profesional de establecer un Código de Ética y vigilar su cumplimiento a través del Tribunal de Disciplina.

En el capítulo II de Atribuciones del Consejo, la ley dice,

“ ARTICULO 9º.- El Consejo Profesional tendrá a su cargo:

.....

- d) El dictado de normas de ética profesional y la aplicación de sanciones que aseguren su cumplimiento;”*

Asimismo, la ley dispone la existencia de un Tribunal de Disciplina, como uno de los tres órganos que, junto a la Asamblea de Delegados y la Comisión Directiva componen el Consejo Profesional de Graduados.

Más adelante, el texto de la ley establece las causas por las que se podrán aplicar sanciones disciplinarias a los profesionales:

“ARTICULO 33° - Los profesionales del servicio Social quedarán sujetos a las sanciones disciplinarias previstas en esta ley por las siguientes causas:

- a) Condena judicial por delito doloso a pena privativa de la libertad o condena que comporte la inhabilitación profesional;*
- b) Retención indebida de documentos o bienes pertenecientes a sus asistidos;*
- c) Incumplimiento de las normas de ética profesional sancionadas por el Consejo;*
- d) Toda contravención a las disposiciones de esta ley, su reglamentación, y al reglamento interno que sancione la Asamblea de Delegados;*
- e) Falta de pago de tres (3) cuotas anuales;*
- f) Negligencia frecuente, o ineptitud manifiesta, u omisiones graves en el cumplimiento de sus deberes profesionales.*

Tras varios años de deliberaciones el Consejo Profesional aprobó su Código de Etica el cual está en plena aplicación. Sin embargo, la mayoría de los graduados llega al momento de su iniciación de la actividad profesional desconociendo las normas que regirán los aspectos éticos del su ejercicio ya que las mismas no tienen una correcta difusión entre las escuelas, de igual manera que no se incorpora usualmente la temática de la colegiación y la matrícula profesional como parte de la formación.

Tal como en el capítulo I se anticipó, la ley incorpora un capítulo de Disposiciones Transitorias que tuvo la finalidad de saldar las diferencias que existían en el colectivo profesional entre grupos de profesionales con diferente formación y diferentes títulos habilitantes. Esta situación, generada por la diferencia existente entre unidades académicas, y por haber realizado sus

estudios en distintas etapas cronológicas. Como se ha visto en la primera etapa de la existencia de las escuelas de asistentes sociales, y como producto de la indefinición existente sobre el campo profesional, se desarrollaron diferentes iniciativas, que no sólo variaron en los contenidos de la formación, sino que acreditaban para competencias diferentes y recibían denominaciones también diferentes.

El texto del Artículo 44º, del título VI de Disposiciones transitorias, expresa:

“ARTICULO 44º .- Estarán habilitados para el ejercicio libre o en relación de dependencia de la profesión del servicio Social o trabajo Social, por esta única vez y previa inscripción en la matrícula que llevará el Consejo Profesional de Graduados en servicio Social, quienes a la fecha de entrada en vigencia de la presente ley:

- a) Posean diploma o certificado de Asistente Social o Trabajador Social expedidos por centros de formación dependientes de organismos nacionales, provinciales o privados reconocidos por autoridad competente y cuyos planes de estudios le hayan asegurado una formación teórico – práctica de no menos de dos (2) años de nivel terciario;*
- b) Posean título académico de Doctor en servicio Social, sin haber obtenido previamente alguno de los previstos en el artículo 3º de la presente ley.*
- c) Posean título de Licenciado en Servicio Social de salud, Visitador de Higiene Social o Visitador Social otorgado por la facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Buenos Aires, o por centros de formación dependientes de organismos nacionales, provinciales o privados reconocidos por autoridad competente en las mismas condiciones expuestas en el inciso a) in fine” de este artículo.*

Asimismo, por esta única vez, todos los títulos habilitantes comprendidos en la presente ley quedan equiparados, a todos sus efectos, al de Licenciado en Servicio Social – en cualquiera de sus orientaciones, plan de cinco (5) años otorgados por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires”

Como puede advertirse, se trata de una ley que apunta a regular hacia el futuro la formación que deberán acreditar los trabajadores sociales pero al mismo tiempo, a integrar al colectivo profesional que se hallaba enfrentado en disputas inconducentes en competencia por espacios dentro del campo profesional.

Tal como antes se analizó, las propias organizaciones de escuelas tuvieron necesidad de enfrentar estas situaciones que establecían jerarquías diferenciadas entre las unidades académicas, independientemente de la calidad de la formación que otorgaban.

Existen actualmente muchas escuelas que no se encuadran en las normas que la ley establece ya que no otorgan título de Licenciado en Servicio social o Trabajo Social ni tienen plan de estudios de cinco años de duración, tal como la ley lo dispone para habilitar al ejercicio profesional. De hecho los graduados de estudios que no reúnen las condiciones establecidas como requisito por la ley, ya sea por la extensión de los mismos o por el título que se les ha otorgado, se insertan en el campo profesional. Por este motivo se hace imprescindible que las escuelas generen y legitimen mecanismos de articulación a fin de garantizar a los graduados de estas casas de estudios, el

acceso al completamiento de sus estudios y el acceso al título de Licenciado en Trabajo Social o Servicio Social.

Son muchos los motivos por los que persiste la existencia de escuelas terciarias no universitarias de trabajo social o servicio social. Entre los más significativos se puede señalar la necesidad de acceder a estudios de formación profesional de población radicada en zonas distantes de las universidades que no están en condiciones de trasladar su domicilio y la disposición personal de muchas personas que no incluyen dentro de sus representaciones la posibilidad de ingreso a la universidad, por historia familiar, clase social o po capital cultural.

Si bien la situación se hace insostenible en el campo profesional, donde muchos colegas se ven disminuidos en sus capacidades de ejercicio profesional, es en el ámbito académico donde debe encontrar una respuesta. Por este motivo, en el capítulo siguiente se presta especial atención a este tema a través de las acciones emprendidas en este sentido por las organizaciones de escuelas en sus diferentes momentos.

Capítulo III

LA INCIDENCIA DE LA REFORMA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO EN LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES SOCIALES

Los factores que han impulsado los avances y retrocesos en la formación profesional han variado en cada momento histórico en Argentina. La década del ochenta se caracterizó por una innegable vocación de aglutinación de las escuelas, encontrando explicación para ello en la necesidad de sumar fuerzas en una nueva etapa de consolidación de la profesión y en la necesidad de volver a encontrar el centro, el eje, la esencia de nuestra identidad como profesión en la etapa de salida de ese oscuro período de la dictadura militar en la que ese centro, esa esencia pareció haberse perdido.

La década del noventa se ha caracterizado en cambio por la necesidad de las escuelas de adecuarse a condiciones de perpetua y profunda transformación impulsada desde el estado. Esas transformaciones deben ser leídas en el marco de un contexto problemático para la educación pública que se ha manifestado en un debate sordo entre aquellos que defienden la educación pública en el marco de la defensa de un modelo de universidad plasmada en la Reforma del 18, gratuita y autónoma, con un financiamiento absoluto a cargo del estado; aquellos que defienden la universidad como ámbito privilegiado de motor del desarrollo científico tecnológico más inclinados a entenderla como un polo de producción de aportes a la economía de mercado; y los que defienden la educación pública pero entendiendo a la universidad como un campo intercomunicado estrechamente con el campo social, donde el financiamiento no es un derecho sino que opera como una llave para operacionalizar proyectos académicos debidamente justificados y evaluados, partiendo de la base de los propósitos de calidad y eficiencia. En este sentido, es aplicable el texto de A.Astin

“La reforma en la educación superior es algo sobre lo cual a todos nos gusta hablar, de tanto en tanto, pero cuando corresponde implementar lo que parecen ser reformas muy lógicas a menudo nos vemos incapacitados de avanzar demasiado. El hecho es que muchos de nosotros fallamos en darnos cuenta de que estas dificultades en reformar nuestras instituciones reflejan, por lo general, un fundamental conflicto de valores; esto es, los valores que subyacen a nuestras recomendaciones de reforma frecuentemente entran en conflicto con los valores que han gobernado muchas de nuestras prácticas en educación superior, aplicadas durante largo tiempo”¹

Se trata, efectivamente, de concepciones diferentes sobre la relación de la universidad y el estado. Es así que, ante situaciones percibidas por todos los sectores como problemáticas, no se logran los consensos necesarios para encontrar soluciones. En el documento de Política para el cambio y el desarrollo de la educación Superior de UNESCO² se expresa:

“Una comprensión cabal de los principios en que se fundan las relaciones entre la educación superior y el estado, es condición indispensable de la calidad y responsabilidad en la dirección y gestión de los centros donde ésta se imparte. La **libertad de enseñanza**, entendida esta como conjunto de derechos y obligaciones individuales y colectivos, tiene una importancia decisiva al respecto. Junto con el reconocimiento de la autonomía de los centros, es esencial para el mantenimiento de la universidad o de cualquier otro tipo de centros de educación superior como comunidad de libre investigación. Son éstos los principios que, por más de un concepto distinguen a los centros de educación superior de los establecimientos docentes en los otros niveles y de los organismos dedicados a la

¹ ASTIN, Alejandro – “La evaluación en la renovación y reforma institucional” en Revista pensamiento Universitario – Buenos Aires, 1997

² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. “Documento de

investigación. No se trata de una imposición de modelos y principios exteriores, sino de una condición previa, de índole general, de todo progreso en la difusión de conocimientos y en los servicios que puede proporcionar la enseñanza superior a una comunidad determinada y a la sociedad en su conjunto.

La historia reciente ha mostrado sobradamente la necesidad de defender el principio de la libertad de enseñanza como condición *sine qua non* de la existencia y del funcionamiento normal de los centros de educación superior. Ha de otorgarse pues un grado adecuado de autonomía institucional estatutaria tanto a los centros de educación superior públicos como a los centros privados reconocidos a fin de permitirles estar a la altura de los tiempos y desempeñar sus funciones creadoras de reflexión y crítica en la sociedad. Aun cuando el estado deba encargarse de la coordinación general de los diversos aspectos normativos que atraen al conjunto del sistema, como el reconocimiento de cada centro y la evaluación de la calidad, la autonomía de la institución ha de tener una forma adecuada, esto es, pragmática. Ahora bien, todo el contexto económico y social lleva también a los centros de educación superior a establecer vínculos y relaciones de asociación con el estado y con los otros sectores de la sociedad y a aceptar la idea de que han de rendir cuentas a la sociedad.

Sin embargo, no se deben utilizar los principios de libertad de enseñanza y de autonomía institucional para justificar la negligencia profesional o la incompetencia organizativa. Deben entrañar, al contrario, un sentido de responsabilidad cada vez mayor en la labor universitaria, en particular desde el punto de vista ético y en asuntos como la financiación, la autoevaluación de la investigación y de la enseñanza, y también la preocupación constante por la eficacia en relación con los costos y la eficiencia ”

Estos lineamientos ponen de relieve la necesidad de encuadrar el necesario principio de autonomía en un marco más amplio de responsabilidad social. En esa responsabilidad social, ocupa un lugar preponderante la articulación de diversos procesos en pos de la excelencia en la calidad de los productos y la pertinencia de los mismos a las necesidades y requerimientos de la sociedad, tanto en la investigación como en la enseñanza. De allí la necesaria participación del estado en esos procesos que las universidades desarrollan en su propia transformación.

Sin embargo, no sería completo el análisis sin poner de relieve que se trata de un estado particular, históricamente determinado a asumir un papel cada vez más estrechamente ligado a la mercantilización de las relaciones sociales y de las instituciones. Los procesos socio políticos de los últimos veinticinco años vienen mostrando un estado reducido a su mínima expresión, propulsado por el pensamiento liberal ortodoxo, sumergido en procesos agresivos de ajuste de las cuentas fiscales, escasamente dispuesto y apto para respaldar financieramente al sistema educativo en general y al sistema de educación superior en particular.

No deja de resultar contradictorio el propósito de impulsar procesos de mejoramiento de la calidad en las universidades con este modelo de estado antes descrito, en el cual la restricción presupuestaria no es sólo consecuencia del ajuste sino que se apoya en un modelo mercantil de la sociedad en el que muy pocas prestaciones o servicios quedan bajo su responsabilidad.

1. SOBRE LA REGULACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES POR EL ESTADO

La formación superior de los profesionales de trabajo Social, al igual que los de otras disciplinas conlleva el resguardo de dos aspectos primordiales:

- a) la acreditación de conocimientos suficientes y pertinentes sobre el campo disciplinario y de dominio instrumental adecuado.
- b) la habilitación profesional.

Ambos aspectos aparecen en la práctica académica cotidiana estrechamente ligados, llegando a desvanecerse la diferencia. Sin embargo a los fines de revisar el tema de la formación desde los diversos grupos de factores que la determinan, se hace necesario diferenciar ambas atribuciones así como desentrañar el sentido y naturaleza de cada una de ellas. Ello nos permitirá profundizar en la comprensión de este grupo de factores que, sostenemos, incide en los rumbos que la formación de los trabajadores sociales va tomando.

Resulta evidente que la acreditación de conocimientos suficientes y pertinentes sobre el campo disciplinario, así como el dominio instrumental es definido, dentro de algunos condicionamientos derivados de la función de habilitación profesional dados por la Resolución Ministerial 579/86³, por aquel concepto de "deber ser " al que se hacía referencia anteriormente. Allí es donde se ven reflejados.

En la Resolución Ministerial, que data de marzo de 1986, establece en sus considerandos

“ Que resulta necesario fijar las incumbencias ...a los efectos de posibilitar el mejor ordenamiento de la actividad profesional.

Que la citada propuesta ha sido elaborada con la participación de especialistas, representantes de las Universidades Nacionales, Provinciales y Privadas y de las organizaciones de graduados del área.”

Este texto se explica por la necesidad de regular los estudios de los futuros trabajadores sociales a la luz de la segunda de las funciones que la formación superior tiene, la de habilitar para el ejercicio profesional. Esa función reguladora del estado, que se asimila a la función reguladora que el mismo ejerce respecto a todas las profesiones, y que es delegada a las universidades, requiere un ordenamiento dada la existencia de leyes nacionales y provinciales que regulan el ejercicio de la profesión.

Sin embargo, el propio texto de los considerandos dice a continuación:

“Que la adopción de distintas denominaciones para los títulos correspondientes a las carreras del área del servicio social obedecen a diversos enfoques que se han sucedido históricamente.

Que, no obstante ello, en la medida en que correspondan a formaciones equivalentes, habilitan para la realización de las mismas actividades”.

Como puede advertirse, se acepta naturalmente la diferencia de concepciones sobre el trabajo social las que, sabemos, no responden a una decantación natural por el simple paso del tiempo, sino que históricamente determinadas, responden a diferentes marcos teóricos y epistemológicos, y lo que resulta más importante aún, devienen en conceptos diversos sobre el trabajo social como profesión que se manifiestan también en diferentes perfiles profesionales ⁴.

La historia del trabajo social en Argentina en los últimos veinticinco años es un espejo en el que se mezclan los hechos de los cincuenta años anteriores, conformando un rompecabezas en el que coexisten concepciones de trabajo social de la más rancia raíz conservadora, con otras vinculadas al pensamiento moderno. En esta línea, Gustavo Parra (1999:171) desarrolla su tesis de la coexistencia de por lo menos dos matrices fundacionales, la “matriz de base doctrinaria” y la “matriz de base racionalista y laica”⁵. Ambas matrices no sólo se plasman en las prácticas profesionales sino que basan y dan fundamento a las diversas propuestas de formación profesional, permeándose hasta el presente, aunque a veces con

⁴ Definir el perfil profesional “supone establecer las características que debe asumir la práctica profesional en un determinado programa, servicio o institución. Expresa las funciones, actividades o tareas que se espera ejecute u profesional o técnico en un campo específico. Este perfil puede adquirir especificidades según los recursos disponibles, las políticas, programas o servicios en los cuales espera intervenir” Molina Molina Lorena- Guzmán Stein Laura op. Cit. Pág. 25

⁵ Gustavo Parra “la Historria del trabajo social en Argentina” Universidad nacional de Luján, 1999

El autor explica ambas matrices: “Por un lado, **una matriz de base doctrinaria**, producto de las encíclicas papales y de un nuevo protagonismo que la Iglesia demandaba a sus fieles, basada principalmente en los conceptos de *persona humana y de moral cristiana*; contrapuesta tanto al liberalismo como al comunismo, proponía la armonización de las relacionaes sociales, con un fuerte carácter individualista y de regulación ad – hoc en su intervención. Esta matriz promovió la institucionalización del trabajo Social como parte de la estrategia ideológica y política de la Iglesia frente al avance de la modernidad y el desarrollo del capitalismo.

Por otro lado, **una matriz de base racionalista y laica**, directamente ligada al movimiento de los médicos higienistas, producto de los procesos de urbanización y de industrialización, apuntando a los *comportamientos sociales y a los deberes del estado* Con una mayor o menor proximidad al liberalismo y al psitivismo, proponía una regulación desde el poder público – ya sea ejecutada por el estado y/o organizaciones privadas –, con una intervención de características preventivas y educativas, entendiendo que el mejoramiento delas clases obreras y de los grupos pauperizados implicaba también una mejoría en la calidad de vida de las clases dominantes, al mismo tiempo que permitía controlar los conflictos propios de la sociedad capitalista alcanzandoun cierto equilibrio

formas implícitas o encubiertas. Si bien no es posible afirmar que una u otra se identifican en los proyectos de formación de las escuelas, si es posible afirmar que ambas conviven, no sin conflictos, en los grupos de docentes que al interior de cada escuela llevan adelante las prácticas formativas y sólo en contados casos, se ha podido plasmar un proyecto que, hegemónicamente, se alinea en forma permanente con una u otra matriz.

Parra (1999:171) desarrolla una tercera matriz:

“Podríamos aventurar una tercera matriz o filosofía, la cual estaría ligada a la concepción de la asistencia social como un derecho y un deber del estado, remarcando el *carácter republicano y universal*. Consideramos que la misma estuvo presente en algunos intentos de institucionalización, y algunas de sus manifestaciones fueron tomadas por los médicos higienistas, pero no prosperando. De este modo, las relaciones entre el Trabajo Social y los derechos sociales estuvieron ausentes del colectivo profesional hasta avanzada la década del 60, cuando durante el movimiento de reconceptualización se problematizó sobre los objetivos y el tipo de intervención que el profesional llevaba adelante”

En las décadas del ochenta y el 90, se perciben fuertes indicios de que estas matrices se han desarrollado, modificándose a su interior de acuerdo a la relación con las modificaciones en la cuestión social que interpela a cada una de estas matrices de diferente modo, produciendo transformaciones internas, pero no en la correlación entre los grupos que fundamentan su pensamiento en una u otra.

Parra dice, refiriéndose al momento de institucionalización del Trabajo Social en Argentina :

“Estas dos matrices que impulsaron los procesos de institucionalización, lejos de contraponerse entre sí, a nuestro entender, se complementaron y hasta se confundieron adquiriendo formas y peso diferentes según el particular contexto histórico, social, económico y cultural de las realidades nacionales y regionales. Y en este sentido, el protagonismo hegemónico de una u otra matriz, dependió de las particulares relaciones construidas entre Burguesía, Estado e Iglesia. Hasta podríamos aventurar la hipótesis de que, considerando que el trabajo Social se construye en el terreno de rupturas y continuidades, que ambas matrices implicaron una ruptura entre la caridad y la filantropía, pero al mismo tiempo, que la primera se constituyó en una resignificación de la antigua caridad cristiana en el siglo XX y la segunda una recreación de la filantropía adaptada a los nuevos desafíos de la sociedad industrializada.”

Esta hipótesis de co existencia y complementariedad, que Parra aplica a la etapa de institucionalización, creemos que se prolongó en el tiempo y es posible visualizarla actualmente, aunque no pueda atribuirse a cada escuela su adhesión a una u otra. Tal como antes se dijo, se encuentran dispersos al interior de cada uno de los proyectos de formación, pero es más posible encontrarlo en los currículums ocultos que en los formales. Los procesos de conformación de los cuerpos docentes de cada escuela son complejos y han respondido a diferentes imperativos en cada momento histórico. Sin embargo, están sujetos a determinaciones históricas y formales por lo cual se pueden detectar en cada escuela distintos liderazgos, orientados a una línea u otra de pensamiento, identificables con una u otra matriz, incorporando aquí a la tercera línea desarrollada por Parra.

Este mosaico de posiciones frente al Trabajo Social, sólo en contadas ocasiones fue suficientemente homogéneo al interior de una escuela com para impregnar su proyecto de formación a punto tal que permitiera identificar una escuela con una u otra matriz. Lo más habitual es que distintos grupos se aglutinen identificando estas concepciones de trabajo social con adhesiones políticas, que en ocasiones resultan coyunturales, y canalizando los debates teóricos a través de la puja en este campo, o en relación a posicionamientos momentáneos respecto a cuestiones referidas a la profesión. En pocas ocasiones se ha logrado atravesar este análisis superficial para pasar a llamar a las cosas por su nombre, asumiendo los distintos posicionamientos.

El imperativo del “deber ser” no sólo se trasluce en la selección de asignaturas, en la organización de las practicas pre profesionales y otras características del currículo explícito o formal, sino que principalmente sobrevuela en el currículo oculto. Están en los contenidos extensos de los programas de las asignaturas, en el la omisión de algunos temas enfoques o autores, y la priorización de otros, en en el discurso del profesor en el aula, y en muchas otras circunstancias que hacen a la vida académica cotidiana.

Aunque esta diversidad de enfoques teóricos y perfiles profesionales buscados subsiste actualmente, y se origina en la hegemonía de una u otra de las matrices filosóficas, orientaciones ideológicas y teóricas, al interior de cada unidad académica, ninguna de ellas puede sustraerse a los sucesos históricos del contexto, comenzando por el devenir de la propia universidad y el contexto regional hasta el propio sistema educativo, y del sistema de educación superior en el marco del contexto nacional, las políticas públicas y las políticas educativas que las encuadran.

En este sentido, tomaré para el análisis:

1. la Ley de Educación Superior No. 24.521 sancionada el 20 de julio de 1995 y promulgada el 7 de agosto de 1995 a través del decreto 268/950
2. el Programa FOMECA (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad)
3. el Programa de Incentivos a la Investigación Docente establecido por el decreto del Poder ejecutivo nacional No. 2427/93 de noviembre de 1993⁶

Se parte de entender que estos son los elementos normativo – institucionales que mayor preponderancia han tenido en los procesos de reforma de las propuestas de formación superior en general de los trabajadores sociales en la en los últimos años.

Ello no excluye el señalamiento de la importancia que la existencia del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), los CEPRES (Consejos Regionales de Planificación de la educación Superior) y la CONEAU (Comisión Nacional e Evaluación y Acreditación Universitaria) tienen en la evolución del sistema de la educación superior en Argentina, aunque la incidencia en el aspecto que nos ocupa, evolución d ellos proyectos formativos de trabajadores sociales es menos directa, hasta el momento, a mi juicio.

2. LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. LA INTEGRACIÓN DE LOS INSTITUTOS TECIARIOS Y LAS UNIVERSIDADES. UN VIEJO PROBLEMA EN EL CONJUNTO DE LAS INSTITUCIONES FORMATIVAS DE TRABAJADORES SOCIALES

Sin desmedro de valorar los importantes aportes que esta ley hace a la consolidación de un sistema de educación superior equitativo y que garantice la calidad de la formación universitaria, así como la investigación, el desarrollo científico tecnológico y el aporte de los conocimientos al conjunto de la sociedad; y sin dejar de considerar que su aplicación no ha carecido de obstáculos y en más de una oportunidad ha sido utilizada para ocultar la disminución del financiamiento público hacia las universidades y vulnerar la necesaria autonomía de las universidades, tomaré en esa ocasión sólo un aspecto que considero relevante en relación a un aspecto de la compleja organización de unidades académicas de trabajo social: la relación de las universidades y los institutos terciarios no universitarios, la pretención de inclusión o exclusión de estos últimos de las organizaciones de escuelas y su reconocimiento y legitimidad para seguir otorgando títulos de asistente o trabajador social.

La Ley de Educación Superior No. 24.521⁷, en su título I, Disposiciones Preliminares, establece

“Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales,

⁶ Anexo III folio ...

⁷ anexo III , folio I al 22

provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la ley 24.195.”

Como puede observarse, la ley comienza por reconocer la diversidad institucional y acoger a todas ellas en su seno. En el título II, De la educación superior, Capítulo 2, artículo 4, inciso f) establece:

“f) Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran;”

y, dentro del mismo capítulo, en el inciso i) señala:

“i) Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados”

Más adelante, en el artículo 8 prevé:

“Artículo 8.- La articulación entre las distintas instituciones que conforman el Sistema de educación Superior, que tienen por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de estudios concluidos se garantiza conforme a las siguientes responsabilidades y mecanismos”

“c) La articulación entre instituciones de educación superior no universitaria e instituciones universitarias se establece por convenio entre ellas, o entre las instituciones universitarias y la jurisdicción correspondiente si así lo establece la legislación local.”

La existencia de graduados y estudiantes de trabajo social que cursan o *cursaron estudios en institutos terciarios no universitarios* es un dato de la

realidad. Por diferentes motivos, aquel intento de la asociación Argentina de Escuelas de Servicio social en la década del 80, fue infructuoso. En verdad, muchos colegas que hoy componen el colectivo profesional, no hubieran podido hacerlo si no hubieran estado los institutos terciarios a su alcance. Por razones geográficas y económicas, no siempre las universidades están disponibles para los que desean estudiar y convertirse en profesionales. También deben incluirse en esta consideración el conjunto de representaciones que sobre la universidad y los estudios superiores existen en la subjetividad de sujetos de extracción socio económica baja que los inhabilitan para proponerse el acceso a la educación superior universitaria. Si bien no existen datos confiables sobre esta situación la evidencia empírica nos dice que una gran mayoría de los trabajadores sociales que egresaron de instituciones terciarias no universitarias no se consideraban a si mismos capaces de pasar exitosamente por la universidad cuando decidieron ingresar a los estudios superiores.

De modo que la existencia de los terciarios, que fue visualizada como perjudicial para la jerarquización de la profesión por nuestras organizaciones de escuelas, contiene un componente de equidad ya que pone el acceso a los estudios profesionales a disposición de numerosos ciudadanos y ciudadanas que no hubieran podido hacerlo.

Ahora bien. Si lo que nos preocupa es el nivel de excelencia académica de nuestros colegas, pareciera que existen otras alternativas más allá de la exclusión.

Resulta evidente que los requisitos de calidad de la enseñanza y el cumplimiento de los requisitos normativos para la habilitación profesional son idénticos para todas las instituciones de educación superior sean o no universitarias, tal como prevé en el caso de las instituciones de educación superior no universitaria el artículo 15 en sus incisos e) f) y g) y el capítulo 4 en el artículo 25 de la ley.

La experiencia nos muestra que existen y han existido instituciones de formación superior no universitarias de excelente nivel académico y, al mismo tiempo, no todas las universidades garantizan, por el sólo hecho de su pertenencia a la universidad, igual cuidado en la calidad educativa. Por otra parte, si miramos esta cuestión a la luz de cómo se definen los fines de la formación, es decir, de cómo se define aquel “deber ser” que marca la direccionalidad del perfil profesional, deberemos acordar que la pertenencia a la universidad no es credencial suficiente para la definición de lineamientos compatibles con ese concepto de trabajo social que consideramos pertinente, sea cual fuere.

El imperativo de la búsqueda de la equidad en el acceso a la educación superior al mismo tiempo que los legítimos fines de bregar por la mejor formación posible para los profesionales del trabajo social otorgan a las unidades académicas una gran responsabilidad en la articulación entre las unidades académicas más consolidadas desde el punto de vista de sus desarrollos científico – tecnológicos y aquellas más rezagadas, sean universitarias o no. La oferta de cursos de licenciatura en las universidades para los profesionales egresados en institutos terciarios no universitarios, con planes de estudios diseñados dentro de la lógica de la complementación curricular opera, en la práctica, no sólo como la equitativa oportunidad de

acceder al título universitario de Licenciado en Trabajo Social sino que permite una verdadera reconversión y actualización profesional. Cuando esta articulación se efectúa en forma completa, es decir cuando mediante un convenio entre ambas instituciones, la universidad concurre en una línea de cooperación académico – institucional, es posible encarar acciones conjuntas que permitan desde la capacitación de los docentes, la contribución en la evaluación y re diseño de los planes de estudios, pasantías de estudiantes y profesores, investigaciones conjuntas, etc..

Por otra parte, se presenta en este caso la misma situación que fue analizada en el caso de la ley nacional que regula la profesión: de hecho, en el ejercicio profesional, en las organizaciones o instituciones en las que se ejerce la actividad profesional, se encuentran codo a codo, compartiendo las tareas cotidianamente, trabajadores sociales procedentes de instituciones educativas universitarias y no universitarias. Por ello, cualquier propuesta excluyente se chocaría con la realidad cotidiana donde se muestra en toda su crudeza la heterogeneidad de este colectivo profesional.

3. EL FONDO PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA (F.O.M.E.C.) Y SU APORTE PARA LA EVALUACION Y REFORMULACION DE PLANES DE ESTUDIO EN TRABAJO SOCIAL

El FOMECEC (Fondo para el mejoramiento de la calidad Universitaria) comienza a funcionar en 1994 en el marco de las políticas para la educación superior del Ministerio de Cultura y Educación. Es un

instrumento creado por el gobierno nacional a través de la Secretaría de Políticas Universitarias y son sus objetivos:

“Objetivos generales:

Los objetivos generales del FOMECE son:

- 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 postgrado;
- 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 modernización del equipamiento.

Objetivos específicos del FOMECE en el marco del PRES (Programa de reforma de la educación superior)

Como subprograma del PRES, el FOMECE estará orientado al mejoramiento de las ciencias básicas e ingenierías y de las ciencias sociales y humanas, la capacitación de la planta docente, el apoyo al reequipamiento de las unidades académicas involucradas en programas de postgrado acreditados y el fortalecimiento de su oferta de formación.

En este marco, el FOMECE operará mediante el financiamiento de proyectos de mejora de la calidad y eficiencia de las universidades, a través de procedimientos competitivos y transparentes. A tal fin, estará estructurado en componentes orientados a los siguientes **objetivos específicos:**

- a) mejora de la enseñanza de grado y de posgrado en ciencias básicas, ingenierías y salud (CBIS) y en ciencias sociales y humanas (CSH);
- b) capacitación de las plantas docentes mediante el cursado de postgrado;
- c) mejora de la capacidad de formación de postgrado en función de los requerimientos de capacitación de docentes actuales y futuros;
- d) apoyo para el desarrollo de bibliotecas centrales o de facultades
- e) mejora de la gestión académica, proyectos de cambios de estructura organizativa, departamentalización, reconversión de la planta docente, etc.”⁸

Su financiamiento ha sido mayoritariamente a través de transferencia de fondos del Banco Mundial aunque en los últimos años (a partir de 1998) una parte de cada financiamiento anual lleva como componente un aporte del tesoro nacional a través de una partida en el Presupuesto Nacional.

Si bien es cierto que el origen de los fondos motivó fuertes resistencias de algunas actividades académicas a presentar proyectos por la oposición a generar deuda externa para el país, también es cierto que muchas carreras de trabajo social han mostrado resistencia a profundizar en procesos rigurosos de evaluación de sus procesos formativos, dentro del financiamiento del FOMECEC o por fuera de él.(tal como se ha visto en el capítulo anterior)

Sin embargo, vale la pena destacar que los procesos de evaluación de algunas unidades académicas universitarias de trabajo social han encarado

⁸ FOMECEC “Manual de operaciones, guía y formularios para la presentación de proyectos” Ministerio de Cultura y educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires, julio de 1996

procesos rigurosos de evaluación externa e interna. Es indudable que la posibilidad de contar con respaldo financiero para contratar evaluadores, para cubrir el costo de horas de trabajo de los propios docentes, etc. Resulta de eficaz ayuda.

No obstante ello es posible evaluar que las necesidades de producir resultados en plazos determinados obra como elemento catalizador que evita la permanencia y preponderancia de resistencias a mirar el propio funcionamiento que muchas unidades académicas han mostrado a la hora de evaluar.

Es de destacar también que el FOMECA acepta proyectos de Desarrollo institucional y reformas académico administrativas, tendientes a implementar reformas en la organización académica, departamentalización, organización de ciclos, títulos intermedios, sistemas de créditos, etc.. Para mejorar la administración académica y la capacitación de administradores universitarios. Para la consolidación de áreas en desarrollo a través de la radicación de docentes – investigadores calificados, adquisición de equipamiento para la actividad académica, y para la convocatoria a profesores extranjeros para la realización de cursos y seminarios de perfeccionamiento. Para el mejoramiento de la capacitación docente a través de becas para estudios de postgrado (maestrías y doctorados) para la realización de estudios de postgrado nacionales o en el extranjero, debidamente acreditados. Para apoyar programas de postgrado en nuestro país incluyendo becas para estudiantes que los cursen. Para la constitución de redes interinstitucionales. Para mejorar bibliotecas.

Las universidades han tenido comportamientos diversos y complejos que han mostrado en general deficiencias en el planeamiento de los proyectos, dificultades en el implementación de los mismos, o su liso y llano rechazo.

A modo de ejemplo de esta diversidad de situaciones, podemos señalar:

En la primera convocatoria correspondiente al año 1995 se aprobaron 115 proyectos correspondientes a veinticinco (25) universidades nacionales. De ellos 23 correspondieron al área de Ciencias sociales y humanas (CSH) pero ninguno incluyó a una carrera de Trabajo Social (con excepción del de la Universidad Nacional de Luján, denominado “Formación de docentes en ciencias sociales” que financió becas de postgrado y en las que si se incluyeron docentes de la carrera de Trabajo Social. En ese momento ningún integrante de la Comisión de Pares evaluadores provenía del campo disciplinario del trabajo social ni tampoco la disciplina estaba representada en la comisión Asesora de Componente de Ciencias sociales, Humanas y de la salud (CAC – CSHS). Esta cuestión se revirtió en los años posteriores y, especialmente en el objetivo de formación de postgrado numerosos docentes de las carreras de trabajo social de universidades nacionales lograron becas de postgrado.

Actualmente, la Escuela de trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata se encuentra abocada a un riguroso proceso de evaluación de su proyecto formativo en el marco del Programa FOMECE.

La Carrera de trabajo social Universidad Nacional de Rosario está desarrollando un ambicioso plan de capacitación de sus docentes en estudios de postgrado, también con el apoyo económico del FOMECE.

Asimismo la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de La Matanza ha encarado un proyecto complejo en el mismo marco y muchos de sus docentes se están capacitando o ya lo han hecho en programas de postgrado.

En cambio la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, teniendo aprobado un proyecto similar por el FOMECA, que le hubiera permitido realizar un proceso de mejoramiento en varios aspectos, lo perdió, ya que el Consejo Directivo de la Facultad lo rechazó por razones políticas relacionadas con el origen de los fondos.

4. PROGRAMA DE INCENTIVOS A LA INVESTIGACION DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD. SU APOORTE PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL

La investigación nunca ha sido fuerte en las unidades académicas de trabajo social. Hasta la presente década se ponía a discusión la pertinencia de la investigación entre las incumbencias profesionales de modo tal que muchos se preguntaban si el desarrollo de actividades de investigación no atentaba contra el fortalecimiento de la formación en cuestiones específicas más estrechamente vinculadas a la intervención.

En consecuencia, la formación de los trabajadores sociales ha sido deficitaria en la metodología de investigación tanto entre los docentes y como consecuencia entre los alumnos. Los planes de estudio más antiguos daban escasa significación a la formación en esta área y de hecho, no figuraba entre las tareas a encarar en la práctica preprofesional.

Hoy encontramos en nuestro colectivo profesional un avance en la conciencia acerca de la necesidad de dar a sus conocimientos de origen empírico, surgidos de su práctica profesional, un carácter de conocimiento científico que pueda ser transmisible y que permita, en consecuencia fundamentar posturas y concepciones a determinados problemas sociales y formas de intervención. Pero se encuentran inermes, no sólo porque carecen de la formación específica que les permitiría enfrentar con solvencia esta tarea sino porque son víctimas de un sistema representacional que las coloca por fuera de esta tarea a expensas de perder el sentido de su naturaleza y especificidad profesional.. En la Resolución Ministerial 579/84 acordada con representantes de universidades nacionales, provinciales y privadas, y organizaciones profesionales, tal como antes se ha descrito, la investigación figura entre dieciseis incumbencias profesionales sólo en dos oportunidades y con un horizonte restringido.

:

13.- “Participar en la investigación y en la elaboración , ejecución y evaluación de planes, programas, proyectos y acciones de distintas áreas, que tengan incidencias en lo socio cultural.”

15.- “Realizar estudios e investigaciones sobre:

- a) la realidad socio cultural y los aspectos epistemológicos del área profesional para crear o perfeccionar modelos teóricos y metodológicos de intervención.

- b) las causas de las distintas problemáticas sociales y los factores que inciden en su génesis y evolución.”

Como se advierte, más allá de que el punto b) del artículo 15 podría interpretarse con amplitud justificando la investigación sobre cualquier área temática de orden social, la intención es restrictiva porque el espíritu, que se trasluce del texto, es netamente instrumental. Es decir, los trabajadores sociales están habilitados para investigar siempre y cuando lo hagan sobre sus propios asuntos y para mejorar su intervención.

El resultado visible es que, aún hoy, no existe tradición de investigación en las unidades académicas de trabajo social y mucho menos aún, en los servicios, instituciones y organizaciones donde los trabajadores sociales desempeñan sus cotidianas tareas profesionales.

Sin embargo esta situación está cambiando rápidamente y se notan ya resultados prometedores que no tardarán en volcarse sobre la propia práctica profesional.

Esta transformación comenzó a observarse en los encuentros de las organizaciones de escuelas a comienzos de la década de los noventa. Sin embargo, ya se había plasmado en la nueva perspectiva que los planes de estudios post dictadura iban teniendo. En casi todos ellos, la formación en investigación tenía un espacio aunque los docentes difícilmente la practicaban. En los últimos años de esta década los encuentros de las organizaciones profesionales comienzan a darle un espacio a la investigación dentro de las ponencias que se aceptan y de hecho, algunos profesionales presentan trabajos de investigación. Ello demuestra el impacto que la tarea de investigación empieza a tener en las prácticas

profesionales, aunque la mayoría todavía tiene el carácter de investigaciones evaluativas (sistematizaciones) o diagnósticas sobre problemas abordados.

Pero el impulso más significativo vino de la mano del Programa de Incentivos a los docente Investigadores y las categorizaciones de los docentes para el mismo.

Sin embargo, para mejor comprender dicho impacto es necesario develar las razones ocultas – y en cierto modo compulsivas – para que grandes cantidades de docentes se volcaran, casi de improviso, a la investigación. El contexto específico tiene dos vertientes de análisis: los bajos salarios docentes de los profesores universitarios y las exigencias de acreditaciones tales como la categorización docente y los títulos de postgrado para determinadas circunstancias de la vida académica.

Con respecto a la primera, así lo reconoce la norma en sus considerandos. El decreto del Poder ejecutivo nacional 2427/93 dice:

“Considerando :

... Que el incentivo significará una mejora en los ingresos docentes universitarios durante el período en que participen en proyectos de investigación.

Que esta iniciativa a su vez se inscribe en un enfoque de asignación de recursos a las Universidades en función de programas específicos basados en criterios objetivos que favorezcan el rendimiento del trabajo académico”

Efectivamente, el incentivo docente operó como un verdadero complemento salarial, sobre todo en los primeros años en que se pagó puntualmente. Y los rumores sobre que "...el programa de incentivos se cierra..." poblaron los pasillos de las universidades cual fantasmal amenaza de reducción de sueldos. Baste como indicativo que el monto anual del incentivo a un profesor titular con dedicación exclusiva representaba un sobre sueldo de aproximadamente un 60%.

Al mismo tiempo, en el marco de una política sumamente rigurosa de mejoramiento de la calidad educativa en las universidades, se comienza un proceso de categorización docente, en el cual la acreditación de tareas de investigación resulta imprescindible.

También, en el propio cuerpo de considerandos de la norma esto es reconocido:

"Considerando :

...Que en el campo de las ciencias sociales las universidades concentran la mayor capacidad instalada de recursos humanos para desarrollar tareas analíticas tendientes al diagnóstico e interpretación de los fenómenos sociales.

Que la creación de un incentivo a los docentes de las universidades Nacionales que participen en proyectos de investigación contribuirá en forma simultánea a aumentar las tareas de investigación y desarrollo a nivel nacional, fomentar la reconversión de la planta docente, motivando una mayor dedicación a la actividad universitaria y a la creación de grupos de investigación"

Por su parte, el manual de Procedimientos instrumentado por la resolución Ministerial No. 2307 de 1997 establece las condiciones para ingresar al Programa de Incentivos a los docentes investigadores señalando diferentes categorías para las cuales se piden requisitos específicos. Naturalmente, cada categoría es incentivada con montos diferentes, los cuales son proporcionales también a la dedicación en horas de trabajo dedicadas a la actividad universitaria.

En principio, en el artículo 6 establece:

“Sólo podrán participar de Programa de Incentivos los docentes con dedicación exclusiva o semiexclusiva. Los docentes con dedicación simple podrán participar del Programa solamente cuando sean autoridades universitarias ...”

Las carreras de trabajo social se caracterizaban por la escasa proporción de docentes con altas dedicaciones a la vida universitaria. El perfil tradicional, era hasta ese momento, de dedicación simultánea a la vida profesional y la vida académica. Esta característica, que constituía una riqueza significativa, por la posibilidad de nutrir la enseñanza con los aportes de la práctica profesional, al mismo tiempo obstaculizaba la dedicación a la investigación o a la formación de postgrado. Revertir esta situación implicaba la decisión política de conformar equipos docentes de altas dedicaciones, concentrados en la actividad académica, y dispuestos a mejorar en corto plazo sus condiciones de formación, a través de la realización de actividades de investigación y capacitación.

A su vez, las categorizaciones exigieron condiciones poco alcanzables para los docentes de las carreras de Trabajo Social. La misma reglamentación establece en su artículo 16:

“Pautas para la categorización:

....a) Se asignará Categoría I a los docentes investigadores que reúnan las siguientes condiciones:

- 1) Que hayan demostrado capacidad de dirección de grupos de trabajo de relevancia y demuestren una amplia producción científica, artística o de desarrollo tecnológico, de originalidad y jerarquía reconocida acreditada a través del desarrollo de nuevas tecnologías, patentes, libros, artículos publicados en revistas de amplio reconocimiento, preferentemente indexadas en publicaciones tales como el Citation Index o similares, invitaciones como conferencistas a reuniones científicas de nivel internacional, participación en obras de arte o eventos internacionales reconocidos y otras distinciones de magnitud equivalente;
- 2) Que hayan formado becarios y/o tesis de doctorado o maestría, y
- 3) Que como docentes hayan alcanzado la categoría de profesor por concurso en la universidad que los presente .

Asimismo, se podrá valorar la participación destacada en cargos de gestión académica y/o científica del más alto nivel, nacionales o internacionales debidamente acreditada.

“b) Se asignará categoría II, a los docentes investigadores que reúnan las siguientes condiciones:

- 1) Que hayan demostrado capacidad de planificar, dirigir y ejecutar en forma exitosa Proyectos de Investigación Científica o de desarrollo tecnológico, reconocibles a través de publicaciones o desarrollos de

tecnología. En el caso de proyectos artísticos, tal capacidad se acreditará mediante obras de arte originales presentadas en ámbitos nacionales o internacionales reconocidos;

2) Que hayan contribuido a la formación de becarios y/o tesis de doctorado o maestría, y

3) Que como docentes hayan alcanzado la categoría de profesor por concurso en la universidad que los presente.”

El colectivo de docentes de trabajo social chocó aquí con múltiples obstáculos. Los más significativos son achacables a nuestra propia falta de tradición de investigadores y de publicación, lo que se manifiesta en la escasa cantidad de profesores incluidos en las primeras categorías en el total del país.

En el mismo instrumento normativo, se establece como criterio para la adjudicación de categorías a los docentes investigadores la evaluación de los antecedentes:

Artículo 18 Procedimientos de categorización

La categorización se efectuará de acuerdo a los siguientes procedimientos, conforme a la categoría pretendida por el docente investigador:

.....b) Categoría III y IV

...2) cada una de las Comisiones Regionales de Categorización procederá a conformar Comités Regionales de Evaluadores por Disciplina. Dichos Comités estarán integrados por docentes – investigadores pertenecientes al Banco de Evaluadores, los que serán designados a propuesta de las universidades procurando que tengan una equilibrada integración disciplinaria.....”

Pero el mismo instrumento señalaba en el artículo 13 :

“Artículo 13 : Conformación del Banco de Evaluadores

La Autoridad de aplicación conformará un Banco de evaluadores el que estará organizado por Disciplina y constituido por docentes – investigadores de categorías I o II o que tengan antecedentes equivalentes”

El no reconocimiento de la investigación como área de injerencia e incumbencia propia del trabajo social, se manifiesta en que el trabajo social no aparece como una de las áreas específicas en las que un docente investigador puede encasillarse y la no escasez de trabajadores sociales como pares evaluadores, dados los pocos que alcanzaron en el país las categorías I o II dificultó el acceso a las primeras categorías ya que los docentes de trabajo social son evaluados por pares de otras disciplinas, con parámetros y criterios no específicos.

La debilidad de la disciplina queda al descubierto, mostrando el escaso rango de publicaciones, especialmente en revistas con referato, así como la frágil consistencia y permanencia de programas de investigación propios.

Pero esta circunstancia no amedrentó a los docentes de las escuelas de trabajo social. Los avances en calidad y cantidad de las investigaciones que se realizaron lo demuestran.

Seguramente, este proceso de crecimiento se ha visto respaldado por las investigaciones de los que, en el marco del proyecto de mejoramiento de la calidad de la enseñanza comenzaron estudios de postgrado. La Ley de educación superior establece en su artículo 36;

“Artículo 36 .- Los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia, requisito que sólo se podrá obviar con carácter estrictamente excepcional cuando se acrediten méritos sobresalientes. Quedan exceptuados de esta disposición los ayudantes alumnos. Gradualmente se tenderá a que el título máximo sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario”

Este artículo de la ley puede haber sido interpretado como una velada amenaza de perder la condición de profesor en un futuro cuya distancia no podía preverse y muchos profesores universitarios pueden haber iniciado estudios sistemáticos de cuarto nivel llevados más por esta situación que por verdadera vocación de perfeccionamiento. Sin embargo, el efecto ha sido y está siendo legítimo, cualesquiera que hayan sido las causas. Un porcentaje significativo de docentes de las distintas carreras de trabajo social ha iniciado estudios de postgrado, pese a la escasa oferta dentro del área específica existente en nuestro país y a las dificultades para trasladarse a otro país para una buena parte de ese conjunto. Ello ha revertido en una aproximación evidente a la investigación, a un mejor entrenamiento para llevarla adelante y, en general, a un impulso general. El poder exhibir investigaciones sólidas y de largo aliento es actualmente un elemento significativo y de peso para las unidades académicas a la hora de las evaluaciones y acreditaciones al interior del sistema universitario.

Todo este proceso está impactando en las condiciones en que se desarrolla la formación de los trabajadores sociales. Es inevitable distinguir que los contenidos, cuando no existe producción de conocimiento desde los mismos cuerpos académicos, se empobrece y se hace repetitivo.

La producción de conocimientos, por el contrario, transforma a la enseñanza en una proyección y un campo de constatación teórica, la retroalimenta, la hace viva y en permanente construcción.

En este sentido, podemos afirmar que las condiciones en que se desarrolla la formación de los trabajadores sociales ha sido verdaderamente impactada por la manifiesta incorporación de la investigación como área de alta significación.

Si bien continúa siendo una deuda a saldar la existencia de espacios de articulación a nivel nacional, que promuevan la circulación de productos y resultados de investigación así como también una política de publicaciones más audaz que apoye la publicación de los trabajos de docentes de trabajo social, los cambios en la formación ya pueden visualizarse. Tal como antes se dijo, en los encuentros, seminarios y congresos de trabajadores sociales se han comenzado a aceptar como ponencias informes de investigación; existen discusiones respecto a la necesidad de hacer investigación en los servicios y reclamos por la apertura de este espacio como incumbencia institucionalmente reconocida. Algunas universidades tienen publicaciones locales en las que se incluyen artículos provenientes de investigaciones, y en todas las publicaciones en general se advierte un nivel reflexivo mayor producto de debates y búsquedas teóricas que mucho tienen que ver con el impulso dado a la investigación. Paulatinamente están aumentando el número de docentes categorizados y aunque el Programa de Incentivos, año a año parece desarticularse, por falta de fondos, pareciera que ya no es posible esperar una vuelta atrás en estos avances ya señalados.

Capítulo IV

LA REVISIÓN, EVALUACION Y REFORMULACION DE PLANES DE ESTUDIOS Y PROYECTOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL, EN LOS NOVENTA, EN ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

La formación profesional de los trabajadores sociales ha respondido históricamente a diversos modelos, ya sea por el proyecto de cada escuela, según la matriz filosófica en la que se encuadra y las condiciones institucionales que lo enmarcan, o por variaciones, en ocasiones importantes, que dicho proyecto de una misma escuela va sufriendo en distintos momentos históricos.

No es el objeto de este capítulo identificar dichos modelos, sino centrar la mirada sobre la dinámica de evaluación y reformulación de los proyectos curriculares de algunas escuelas, tratando de aprehender en la misma las motivaciones, los actores y la direccionalidad de los cambios que se efectúan o se pretende efectuar.

Para ello hemos optado, como se explicita en la Referencia Metodológica de la Introducción, por analizar las respuestas a las entrevistas realizadas a un conjunto de docentes de las carreras de trabajo social seleccionadas, definidos al azar. Se han seleccionado para indagar, en el presente año, las escuelas de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, de la Universidad Nacional de Buenos Aires, y de la Universidad Nacional de La Matanza, y como casos de referencia, a partir de entrevistas realizadas en 1996, las escuelas de trabajo Social de las Universidades Nacional del Nordeste (Misiones) y Nacional del Comahue (Río negro y Neuquén).

Partiendo de la evidencia empírica obtenida en la etapa de preparación del proyecto de tesis, acerca de que la mayoría de las escuelas han atravesado en los últimos años algún intento de reformulación curricular, se han seleccionado estas unidades académicas por razones geográficas para, a través de las opiniones, referencias y datos aportados por docentes involucrados

directa o indirectamente en dichos procesos, conocer las particularidades de esa dinámica.

La profesión, entendida como totalidad histórica, está conformada por el colectivo profesional, con sus acciones, sus representaciones, su identidad y su inserción en la sociedad. La formación de los trabajadores sociales participa de cada una de estas dimensiones y aunque escindida, en ocasiones, de la práctica profesional, constituye parte esencial de dicha totalidad: no se trata de otra profesión, no es otro universo. En el universo de la formación se pueden identificar similares divergencias y problematizaciones que las que se encuentran en el colectivo profesional.

Definir cualquiera de dichas dimensiones de la profesión implica reconocer las divergencias y las diversas formas en que cada una de ellas se ve representada en cada uno de los sujetos profesionales. No es idéntica la acción profesional para unos o para otros; no construyen los sujetos trabajadores sociales de la misma forma su identidad, no tienen las mismas representaciones respecto a sí mismos en tanto profesionales ni respecto al contexto en el que se insertan, no explican de igual manera la realidad ni sus fenómenos ni, tampoco, es unívoca la forma en que la sociedad mira a la profesión.

Sin embargo, en el marco de esa diversidad, se van construyendo tendencias que señalan puntos comunes, sumatoria y convergencia de las construcciones de los sujetos y al mismo tiempo, reproducción de un modelo que se trasmite en la formación. Es por eso que podemos identificar rasgos predominantes en la identidad profesional, construida colectivamente y determinada históricamente.

La profesión, en tanto histórica, se ve determinada por la evolución de la cuestión social y las transformaciones que la misma ostenta en cada momento histórico. Marilda Yamamoto(1998:27) señala al respecto¹

“Como ya fue referido, 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 más ampliamente social, aunque la apropiación de sus frutos se mantiene privada, monopolizada por una parte de la sociedad.”

¹ Marilda Yamamoto “O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional” Cortez editora, San Pablo, 1998

En consecuencia, tanto el desempeño profesional como la formación están atravesadas por la cuestión social. Existen divergencias al interior del colectivo profesional con relación a las explicaciones e interpretaciones que le dan los sujetos a la misma, enmarcados en distintas matrices filosóficas y teóricas. Asimismo, la historicidad que marca a la propia cuestión social se revela en las transformaciones en que ésta es aprehendida por la profesión en cada momento histórico.

1. LAS NUEVAS FORMAS DE LA CUESTION SOCIAL, CAMBIOS EN EL CAMPO PROFESIONAL DEL TRABAJO SOCIAL Y LA FORMACION PROFESIONAL

La cuestión social presenta en el actual momento histórico transformaciones profundas que nos hacen preguntarnos cuáles de estas mutaciones se están refractando en el mercado de trabajo, en las formas de intervención, en los problemas sociales que deben enfrentar los trabajadores sociales y en consecuencia, como impactarán estos cambios en la formación profesional.

Es esclarecedora la pregunta que Marilda Yamamoto formula:

“Que panorama viene alterando el mercado de trabajo? Qué es lo nuevo que se presenta en los años 90, que forjan un punto de partida distinto para repensar del currículum?”

Presenciamos hoy en el mundo contemporáneo una transformación significativa de los patrones de producción y acumulación capitalista, con profundas alteraciones en la dinámica internacional del capital y de la concurrencia intercapitalista, implicando una reestructuración de los Estados nacionales en sus relaciones con las clases sociales.”

Es aceptado en el ámbito internacional que la actual crisis ha sido la más larga, generalizada y aguda de las experimentadas por América latina. Todos los países de la región han registrado un evidente deterioro que se expresa en los más significativos indicadores sociales y económicos. Fuentes de información como el Banco Mundial, el FMI, Naciones Unidas y CEPAL coinciden en señalar causas tanto internas como externas, y también que sus principales manifestaciones se expresan en la esfera de lo social, con aguda disminución de los salarios reales, disminución del gasto público en áreas prioritarias como salud y educación. Todas estas consecuencias del período de

ajuste fiscal iniciado en los ochenta se agravan rotundamente con la transformación en el modelo de estado al que alude el texto.

Específicamente, se observan transformaciones en el ámbito propio del campo de las políticas sociales a raíz de las transformaciones operadas en el modelo de Estado en las décadas del ochenta y el noventa, en casi todo el mundo. A partir del *Consenso de Washington* se acepta la minimización del Estado para dar lugar al mercado en la función de regulación de las relaciones sociales. Particularmente, en América Latina, estas transformaciones, toman un carácter de renacimiento del modelo filantrópico, como consecuencia de la disolución del *Welfare State* que, con las limitaciones y características que alcanzó en los países subordinados, de capitalismo tardíos, como los de la región, había logrado en Argentina, por lo menos para una buena parte de la población, el acceso a los derechos sociales.

En Argentina, a partir de la década del treinta, como consecuencia del proceso de sustitución de importaciones, se produce una profunda transformación económica y social caracterizada por la aceleración del desarrollo industrial en las grandes ciudades y la consolidación de una clase obrera industrial de origen migrante interno, que se asienta en los cordones urbanos de Buenos Aires, Rosario y Córdoba, primeras ciudades que lograron conformar esa explosión de industrias livianas, y posteriormente semi pesadas, a partir de ese momento y hasta promediar la década del sesenta.

A diferencia de las primeras masas obreras de origen migrante europeo que poblaron las clases bajas en el final del siglo XIX y comienzos del XX, que optaron por las luchas sindicales, pero sin apostar a la disputa política por el gobierno, estas otras masas obreras de la década del cuarenta, encontraron en el peronismo, gobierno del período 1945-1955, una vía de expresión en la arena partidaria. Fue durante este período que se consolidan los derechos sociales y políticos de los más pobres.

Dejando al margen los análisis políticos que cabría efectuar, resulta evidente, del análisis histórico que fue este el momento en que se reconocieron y comenzaron a implementar las primeras políticas de carácter universal, asentadas en el modelo de estado intervencionista que, al mismo tiempo que dirigió con mano férrea el proceso de industrialización nacional, asumiendo para el estado la regulación del crecimiento económico, creó las principales políticas de redistribución del ingreso a través de leyes de protección al trabajador y sus familias, lo que permitió la reproducción de esta clase obrera,

la instauración del concepto de dignidad del trabajador y su protagonismo político.

Eran tiempos de pleno empleo y de balanza comercial externa favorable. La posguerra favoreció la venta, en términos de intercambio ventajosos para el país, de las materias primas que antes se vendían en términos desfavorables ya que la oligarquía terrateniente estaba asociada con los grandes consorcios internacionales compradores y que además concentraban las ganancias en el sector oligárquico terrateniente. Medidas como la creación de la Junta Nacional de Granos y al Junta Nacional de Carnes, entre muchas otras, permitieron que el estado se apropiara de la parte más sustantiva de las ganancias de estas operaciones comerciales y acumulara capital para enfrentar las políticas redistributivas pretendidas.

En este período se expande y consolida el sistema de protección social, que muy embrionariamente y sin alcanzar a los sectores más sumergidos se había comenzado en el período Yrigoyenista, a partir de 1916 y por catorce años. Fue significativa, en esta etapa, la participación desde el ámbito parlamentario, de una parte del socialismo argentino, quienes a través de figuras como la de Alfredo Palacios y, más tarde, Juan B. Justo, propugnaron por las primeras reivindicaciones y conquistas de derechos y protecciones para los trabajadores.

Sin embargo, es durante el período peronista cuando estas conquistas se amplían tornándose políticas sociales universales, de carácter redistributivo. La clase obrera accede así a medidas de protección social tales como la jubilación y pensiones a la vejez, los salarios familiares, las leyes de trabajo, que incorporan regulaciones de las condiciones laborales, entre las que se puede mencionar las vacaciones pagas y el aguinaldo, el derecho a la indemnización por despido, el pago al trabajo de los aprendices, y fundamentalmente, la negociación colectivas de las conflictos y condiciones de trabajo por gremio lo que les permite, consolidando sus organizaciones, afirmar sus derechos frente al capital.

Este análisis, realizado en términos sociales, merece una lectura más profunda en términos políticos: podríamos calificar a este período como una estrategia de afianzamiento del desarrollo capitalista y de modernización del país. Si bien la clase obrera asume un rol significativo en la arena política logrando niveles de participación y de acumulación de poder nunca alcanzados antes en Argentina, debe reconocerse que el propósito estuvo dirigido a fortalecer el

capitalismo con rasgos de desarrollo autónomo de los países centrales, desde una perspectiva de propiciar el desarrollo económico con una distribución más equitativa de los beneficios, como búsqueda de la legitimación política y mantenimiento de la fuerza de trabajo.

Netto ²(1992:20) expresa, para profundizar en la comprensión de este estadio del desarrollo capitalista:

“Como tal, el Estado, desde cuando la presión de la burguesía ascendente, dio origen al llamado absolutismo, siempre intervino en el proceso económico capitalista; el trazo intervencionista del estado (que hasta Keynes, causaba fricción en las elites burguesas y en sus portavoces liberales) al servicio de las franjas burguesas se revela muy precozmente, como lo comprobó Mandel(1969,1,cap. III). Nada es más extraño al desarrollo del capitalismo que un estado árbitro. Entretanto, con el ingreso del capitalismo a la etapa imperialista, esa intervención cambia funcional y estructuralmente.

Hasta entonces el estado, en la certera caracterización marxiana, como representante del colectivo capitalista, actuará como un celoso guardián de las condiciones externas de la producción capitalista. Traspasaba la frontera de garante de la propiedad privada de los medios de producción burgueses solamente en situaciones precisas – en

un intervencionismo emergente, episódico, puntual. En la edad del monopolio, además de las condiciones externas de producción capitalista, la intervención estatal incide en la organización y la dinámica económicas desde adentro, y de forma continua y sistemática. Más exactamente, en el capitalismo monopolista, las funciones políticas del estado se imbrican orgánicamente con sus funciones económicas.”

Y más adelante agrega (1992: 23):

“Justamente en este nivel se da la articulación de las funciones económicas y políticas del estado burgués en el capitalismo monopolista: para exceder, en el plano escrito del juego económico, el papel de “comité ejecutivo” de la burguesía monopolista, el debe legitimarse políticamente incorporando otros protagonistas socio –

² José Pablo Netto “Capitalismo monopolista y Servicio Social” Cortez Editora – San Pablo 1992

políticos. El ensanchamiento de su base de sustentación y legitimación socio – política, mediante la generalización y la institucionalización de derechos y garantías cívicas y sociales, le permite organizar un consenso que asegura su desempeño ”

Efectivamente, la modernización del sistema de producción en Argentina al que antes se aludió, se explica por el propósito de consolidación del capitalismo y la legitimación del sistema. Sin embargo, los niveles de apropiación de los derechos sociales y políticos por parte de los más humildes y sumergidos dentro de la estructura social en este período, ha dejado una huella indeleble en la historia de la última mitad de este siglo y permiten interpretar más cabalmente los comportamientos políticos de los sectores populares entonces y en los períodos posteriores.

Si bien el reconocimiento de derechos sociales y de las garantías de acceso a servicios y prestaciones básicos responde a la voluntad antes señalada de legitimación política y reproducción de la fuerza de trabajo, también es cierto que por este medio grandes masas de pobres accedieron a condiciones de vida dignas, a cuidados para su salud y a niveles de educación crecientes. Estas condiciones de vida generaron transformaciones sociales y culturales sólidas y difíciles de volver atrás.

En ese sentido, es aplicable a Argentina el texto escrito por Carmelita Yazbeck en referencia a las políticas sociales brasileñas(1995 : 40)³

“En este sentido, de punto de vista conceptual, no podemos desubicar la cuestión del ámbito estructural de la sociedad capitalista, teniendo presente que lo asistencial no altera cuestiones estructurales; por el contrario muchas veces las oculta. Eso no significa que debe negárselas o no reconocer su necesidad histórica, pues las políticas de asistencia como las demás políticas en el ámbito de la gestión estatal de reproducción de la fuerza de trabajo, buscan responder a intereses contradictorios, engendrados por diferentes instancias de la sociedad y, así, no se configuran como simple producto de los intereses de “los de la cima”, sino como espacio donde también están presentes los intereses de los subalternizados de la sociedad.

³ María Carmelita Yazbeck “A política social brasileira nos anos 90: refilantropizacão da questão social” texto publicado nos Cadernos da Abong (Associação Brasileira das organizações Não Governamentais) No 11 , 1995

Así, si cabe a la asistencia un papel en la ampliación de las bases de legitimidad del Estado y de su poder político de control social, le cabe también constituirse para los segmentos excluidos de la sociedad, en modalidad de acceso real a recursos y de incorporación a la ciudadanía.”

El acceso a bienes y servicios logrado anteriormente a través de las políticas sociales, se presenta como un testimonio doblemente aflictivo en estas dos últimas décadas: por un lado los niveles crecientes de pauperización de grandes sectores de población, el empobrecimiento de los sectores medios y la magnitud del desempleo, conforman una situación social en la que, más que nunca, serían necesarios los servicios y prestaciones que la asistencia puso a su alcance pero, paradójicamente, este proceso se da en el marco de una transformación del modelo de estado como resultante del avance del paradigma neoliberal y las nuevas formas en que se comporta el capitalismo contemporáneo, que provocó y provoca el desguace de los sistemas de protección social, dando paso a programas sociales focalizados de corte asistencialista, absolutamente insuficientes y encuadrados en la concepción de solidaridad y no en el reconocimiento de derechos.

En este período, dos fenómenos han cambiado sustancialmente el escenario: la redefinición de las cuestiones que caen bajo la órbita del estado y la crisis del trabajo.

Ambos contribuyen a redefinir la cuestión social marcando fuertemente los rasgos que ha de tener el campo profesional.

Si, así como Netto(1992:69)⁴ dice:

“Es solamente en el orden societario comandado por el monopolio que se gestan las condiciones histórico sociales para que en la división social (y técnica) del trabajo, se constituya un espacio en que puedan desarrollar prácticas profesionales como la del asistente social. La profesionalización del servicio social no se relaciona decisivamente con la evaluación de la ayuda, la racionalización de la filantropía ni con la organización de la caridad; se vincula a la dinámica del orden monopólico. Es solo entonces que la actividad de los agentes del servicio social pueden recibir pública y socialmente, un carácter profesional: la legitimación (con una simultánea gratificación

José Pablo Netto op.cit.

monetaria) por el desempeño de papeles, atribuciones y funciones a partir de la ocupación de un espacio en la división social(y técnica) del trabajo en la sociedad burguesa consolidada y madura...

debemos tomar en cuenta las transformaciones en las condiciones estructurales del capitalismo que se ha tornado capitalismo financiero transnacional, en el marco de la globalización y la tensión con los estados nacionales, a fin de comprender las transformaciones que los estados imprimen al papel de intermediario en las relaciones entre capital y sociedad, y el tipo de políticas que desarrolla en consecuencia. El modelo de estado mínimo, preconizado por el neoliberalismo, conlleva el abandono de las funciones de legitimación que, a través de las políticas sociales y la asistencia, el estado del capitalismo monopólico desarrollaba.

Carmelita Yazbeck analiza estas nuevas características⁵ (1995:41):

“Entre tanto, las redefiniciones más recientes del capitalismo contemporáneo, las mudanzas en las relaciones entre capital y trabajo, el proceso de globalización, las transformaciones que se operan en el Welfare State y el avance del neoliberalismo en cuanto paradigma político y económico, traen para el campo del Seguridad Social en el país, profundas paradojas. Pues si de un lado el estado Brasileiro apunta constitucionalmente para el reconocimiento de derechos, por el otro se inserta en el contexto del ajuste a ese nuevo orden capitalista internacional, donde se observa el desmontaje de las conquistas en el campo social y donde las políticas ortodoxas de estabilización de la economía, con sus restricciones a los gastos públicos, reducen y direccionan las inversiones sociales del estado”.

En este escenario, se inserta la problemática del trabajo, que si bien puede ser calificada como de orden universal, genera en Argentina enormes cantidades de personas que no acceden a un lugar en el sistema productivo, (las mediciones del INDEC⁶ indican índices de desocupación que fluctúan entre el 14% y el 18% en 1999) y como consecuencia de ello, las retracciones tan marcadas en el descenso de la validez de las conquistas logradas años atrás en las condiciones de trabajo. El trabajo precarizado, el subempleo y la pérdida de derechos sociales corren paralela a la transformación del sujeto ciudadano

⁵ Carmelita Yazbeck op. Cit.

⁶ Instituto Nacional de estadísticas y Censos

en sujeto consumidor⁷. Las reglas del mercado señalan quién permanece incluido al sistema y quien no. Grandes masas de población quedan excluidos, o vulnerables de ser excluidos, dado que no pueden participar del mercado ni a través de la venta de su fuerza de trabajo ni por el consumo.

Complementariamente, hay un llamado a los valores de solidaridad y responsabilidad social de la sociedad civil para que asuma por sí - y no a través del estado - el auxilio a aquellos que padecen, en una clara refilantropización de la asistencia. El potente re florecimiento del tercer sector está relacionado con esta delegación de responsabilidades y funciones. Y por otra parte, se observa un crecimiento desmesurado del clientelismo político e institucional, que utiliza los escasos programas sociales para la acumulación de réditos políticos. Vale la pena señalar como ejemplo el Plan Vida llevado a cabo en la última gestión de la provincia de Buenos Aires, donde la imprescindible asistencia alimentaria a dos millones de personas, sumergidas en la pobreza extrema se vehiculiza a través de las trabajadoras vecinales (que comenzaron llamándose trabajadoras sociales) que son seleccionadas por su activismo político comunitario (y partidario) y desarrollan las tareas en forma voluntaria. En este ejemplo se visualizan claramente las dos transformaciones antes mencionadas: la delegación al trabajo voluntario y bien intencionado de la sociedad civil (desprofesionalización de la asistencia) y el clientelismo político. Vale destacar que este programa social se inserta en todos los municipios en forma paralela a las políticas focalizadas desarrolladas por el estado, y es gestionado íntegramente por militantes políticos. Las políticas sociales actuales, ámbito histórico y privilegiado de ejercicio profesional de los trabajadores sociales, en Argentina se caracterizan, entonces por los siguientes rasgos: son focalizadas, ya que van dirigidas a grupos sociales definidos como vulnerables o de riesgo, y el criterio de focalización prevalente es el de pobreza estructural, sectores especialmente impactados por el desmejoramiento creciente de las variables económicas⁸; son privilegiadamente “asistenciales”; son en gran medida desestatizadas, por ser vehiculizadas a través de organismos no gubernamentales, entre los que los pertenecientes a la Iglesia Católica ocupan un lugar destacado; se apoyan fuertemente en el trabajo voluntario y de activistas políticos en la etapa de la

⁷ La Constitución Nacional Argentina reformada en 1994 introduce por primera vez la figura del consumidor, en su artículo 42, preconizando sus derechos y garantías.

⁸ (Vale decir: esos sectores que además de responder a los indicadores tradicionalmente utilizados para medir la pobreza, vivienda, niveles de educación alcanzados y acceso a la salud, hoy están recibiendo el impacto más fuerte de la recesión económica que se manifiesta en el nivel de ingresos y las transformaciones en el mercado de trabajo, que a su vez se manifiesta en el incremento de los índices de desocupación, subocupación y precarización de las ocupaciones)

implementación; Son insuficientes, dado que el presupuesto destinado es marcadamente inferior con relación al incremento de las demandas sociales; están fuertemente influenciadas en sus objetivos y modo de implementación por el modelo de los organismos internacionales, que direccionan y seleccionan los programas sociales que apoyan con su financiamiento, expresándose en la priorización de políticas de contención social; tienden a la descentralización, con un creciente protagonismo de los gobiernos y ONGs locales, aunque se mantiene centralizada una buena parte de la planificación, el monitoreo y evaluación de dichos programas.

Con relación a la “asistencia”, es pertinente realizar algunas precisiones respecto a las condiciones en que ésta se está encarando. Entendemos a la asistencia como las acciones que la sociedad realiza en un proceso de restitución de derechos inalienables del ciudadano. Esta concepción parte del reconocimiento de ciudadanía como condición común a todos los seres humanos, ciudadanía que los hace portadores de derechos civiles, políticos y sociales. Todos los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales a los que el estado argentino adhiere, han dejado explícito, en las últimas décadas, este reconocimiento. Sin embargo, simultáneamente, el propio estado, reestructurado bajo el paradigma neo liberal, promueve la subordinación de las relaciones sociales a las reglas del mercado, lo que está generando una profunda transformación en las relaciones sociales y en la atribución de derechos reconocidos a los ciudadanos. La exclusión de grandes sectores sociales del mercado los convierte en sujetos vaciados de derechos., ya que no sólo los mismos adquieren condición de virtualidad al no poder ser ejercidos, sino que comienzan a perder existencia normativa. La ciudadanía no es una construcción individual de cada sujeto, es fundamentalmente, una construcción colectiva e histórica: un sujeto deviene ciudadano cuando es reconocido por sus pares como tal.

Dice al respecto Robert Castel ⁹(1997 : 471)

“Esta articulación compleja de los colectivos, las protecciones y los regímenes de individualización se encuentra hoy en día cuestionada, y de una manera que es, en sí misma muy compleja. Las transformaciones que van en el sentido de una mayor flexibilidad, tanto en el trabajo como fuera del trabajo, tienen sin duda un carácter irreversible”

⁹ Castel Robert “La metamorfosis de la cuestión social” Editorial Paidós Buenos Aires, 1997

La ruptura de los acuerdos sociales básicos que permitieron históricamente la constitución del lazo social, está generando mutaciones en las relaciones sociales y en la vida cotidiana de los ciudadanos: la fragmentación del tejido social, la exclusión de unos y la vulnerabilidad de otros, la pérdida de las garantías de la protección social para muchos.

Castel en también se refiere a estas cuestiones (1997:477)

“No se puede denunciar la hegemonía del Estado sobre la sociedad civil, el funcionamiento burocrático y la ineficacia de sus aparatos, el carácter abstracto del derecho social y su impotencia para suscitar solidaridades concretas, y al mismo tiempo condenar las transformaciones que toman en cuenta la particularidad de las situaciones y apelan a la movilización de los sujetos. Por otro lado sería totalmente inútil, pues el movimiento de individualización es sin duda irreversible. Pero tampoco se puede dejar de considerar el costo de estas transformaciones para ciertas categorías de la población. Quien no puede pagar de otro modo tienen que pagar continuamente con su persona, y éste es un ejercicio agotador. El mecanismo se advierte en los procedimientos de contractualización del ingreso mínimo de inserción: el solicitante sólo puede aportar el relato de su vida, con sus fracasos y carencias, y se escruta ese material pobre para perfilar una perspectiva de rehabilitación a fin de definir un proyecto, un contrato de inserción. Los fragmentos de una biografía quebrada constituyen la única moneda de cambio para acceder a un derecho. No es cierto que éste sea el trato adecuado para un individuo que es un ciudadano integral.

De modo que la contradicción que atraviesa el proceso actual de individualización es profunda. Amenaza a la sociedad con una fragmentación que la haría ingobernable, o bien con una polarización entre quienes pueden asociar el individualismo y la independencia, porque su posición social está asegurada, por un lado, y por el otro quienes llevan su individualidad como una cruz, porque ella significa falta de vínculos y ausencia de protecciones”

Castel está analizando en este párrafo la situación de los ciudadanos franceses que ingresan al RMI (Renta Mínima de Inserción) programa francés que garantiza la supervivencia, por lo menos, de los ciudadanos que van quedando

excluidos por la pérdida del trabajo, y que aspira a definir con ellos un proyecto laboral o de capacitación que permita su reinserción. Este programa está ejecutado por asistentes sociales y la investigación realizada en Calvados¹⁰ demuestra que la mayoría no logra reinsertarse sino que se ha creado una franja de población a la que llaman “*erremeístas*” que permanece sujeta al programa por largo tiempo, es estigmatizada por ello, y pierde de todas formas aquellos atributos que se desprenden de su condición de *ciudadano integral*.

En Argentina esta situación, como consecuencia de que no existe ni siquiera una política de inserción como la criticada por Castel, se está expresando en los finales de los noventa, en Argentina, con un incremento sustantivo de la violencia social, y el refloramiento de posicionamientos represivos y autoritarios en los sectores hegemónicos con el apoyo y aval de gran parte de los sectores medios de la sociedad. Los intentos de poner racionalidad en el análisis de la situación son vanos, y parece inviable todo intento de resguardo de la integración social: el enfrentamiento de los incluidos y los excluidos convive con el individualismo exacerbado, y el “sálvese quien pueda”, en un fantasmal anticipo de la sociedad dual por todos temida.

Cabe preguntarse entonces acerca de cuál es la incidencia que estos cambios ocasionan al campo profesional, ya sea por la pérdida de la voluntad del Estado de legitimarse frente al conjunto de la sociedad a través de políticas sociales, por la disminución progresiva de fondos públicos para sostener esas políticas o por el incremento de la gravedad y magnitud de los problemas sociales que generan profundas transformaciones en el campo de desempeño profesional, en su propia naturaleza y también en la relación con la sociedad.

Es imposible no reflexionar, en consecuencia, sobre qué tipo de acciones profesionales, que tipo de programas sociales, desde el Estado o desde la sociedad civil, podrán movilizar los recursos de los ciudadanos para lograr revertir su condición de exclusión. Esta reflexión debe interpelar a la profesión del trabajo social y, por ende, llevarnos a preguntarnos si las herramientas que estamos dando a nuestros alumnos para comprender y enfrentar con solvencia esta situación, son adecuadas.

¹⁰ Dhune Fabrice “R.M.I. et Psychiatrie: Deux continents á la derive?” Colección Le travail du Social Edit. L’Harmattan. Paris 1997.

En consecuencia, esta problematización de la formación debiera conducirnos a evaluar de qué manera, estos cambios en el contexto están siendo asumidos por la formación profesional, alterando las currículas, las prácticas

preprofesionales u otras características del proyecto de formación que se articulan en la construcción histórica de un trabajador social, que deberá ser capaz de insertarse profesionalmente en esta realidad, desde una perspectiva crítica, y sosteniendo la legitimidad que le da cabida en la división social y técnica del trabajo.

2. LOS PROYECTOS DE FORMACION PROFESIONAL

2.1. LA RELACION ENTRE FINES, PLAN DE ESTUDIOS Y FORMACIÓN

Todo proyecto de formación tiene una coherencia interna entre los fines establecidos para la formación y el plan de estudios. Esa coherencia, en ocasiones es visible en la currícula formal y otras veces se logra a través de prácticas pedagógicas, del *currículum oculto* o de transformaciones menores que alteran el currículum formal imperceptiblemente, como por ejemplo a través de la lógica interna de los programas analíticos de las asignaturas.

El concepto fines está aquí utilizado como una síntesis dinámica entre lo que se explicita en el proyecto formal bajo la denominación objetivos del Plan de estudios y el perfil de graduado.

Aceptando el supuesto de que existe una lógica que recorre ambos conceptos, y que se sustancia en el conjunto de la organización del proyecto curricular, entendemos que en dichos fines, están contenidos:

- La matriz filosófica de la institución educativa;
- La matriz filosófica que sustenta el concepto de trabajo social que se sostiene;
- La definición de perfil profesional que se busca alcanzar, en términos de conocimientos, capacidades operativas y actitudes que se pretende que logren desarrollar los egresados.

2.1.1. LA UNIVERSIDAD, LA NATURALEZA DE SUS FINES COMO MARCO DE LOS FINES DE LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES SOCIALES

Aunque las carreras de trabajo social reconocen orígenes subsidiarios al interior de las universidades y muchas escuelas permanecen actualmente fuera de ellas, o en relaciones peculiares, sin inserción institucional clara, la incidencia del marco institucional en el que ellas se desenvuelven es significativa.

La relación con la institución en la que están enclavadas deja su impronta en los fines y la estructura funcional de las escuelas de trabajo social.

Esa relación, que se sostiene en determinadas condiciones propias de cada universidad y del sistema universitario en su conjunto, que se refleja en las normativas académicas y administrativas, se asienta en un sustrato, no siempre explícito, que da cuenta de los propios fines que, en cada contexto, tiene la universidad, como instancia dentro del sistema educativo y esa Universidad como proyecto particular, trasladados, en menor o mayor grado, a los fines de la formación de los trabajadores sociales.

Si bien es difícil acceder a documentos en los que se puedan apreciar las características de cada proyecto de universidad, es posible tomar a modo de ejemplo, parte del texto de los fundamentos del Acuerdo de Gobierno para la reforma de la Universidad de Buenos Aires¹¹ de mayo de 1995:

"I – FUNDAMENTOS

La magnitud de los logros alcanzados hasta el presente desde la normalización de la Universidad de Buenos Aires son muchos y muy importantes. En la actualidad, el modelo vigente de la universidad, que implicó una reformulación de la universidad decimonónica, ha llegado en la UBA al límite de sus potencialidades.

¹¹ Acuerdo aprobado en la ciudad de Mar del Plata en mayo de 1995, entre los miembros del Consejo Superior de la UBA (incluye al Rector, los decanos de las once facultades que constituyen la universidad, representantes estudiantiles y de graduados) secretarios de la Universidad y de las facultades, directores de centros de estudios, institutos y colegios universitarios y representantes de los gremiales de los diferentes estamentos)

La tendencia a los cambios que se registran en la vida social y en las instituciones de educación superior nos llevan a la conclusión que el mundo actual ya no corresponde al mundo para el cual se diseñó y tuvo vigencia ese modelo de universidad.”

....”En un contexto caracterizado por la crudeza de los efectos del camino elegido para la transformación estructural de la economía, desde una perspectiva que limita el financiamiento del gasto social en la educación y la posibilidad real del acceso equitativo al sistema de educación formal por parte de los sectores más desprotegidos de la sociedad, hay algunos fenómenos que imponen su presencia de manera dramática ante un primer análisis de la situación educativa.

“...”Así, uno de los mayores desafíos que enfrentan hoy los sistemas educativos de nuestros países, en particular los subsistemas de educación superior, consiste precisamente en la necesidad de contribuir de manera decisiva a un aumento sustantivo de la eficacia social y, por ende, de la competitividad de los actores sociales, garantizando la mayor equidad en la distribución del conocimiento, de modo que permita su inserción positiva en una nueva realidad mundial.”

Mas adelante, en el punto II del Acuerdo, se expresa:

“Una cuestión de base que requiere un acuerdo inicial; es cual ha de ser el modelo que se adopte para el diseño del sistema de educación superior, en lo que respecta a la precisa definición de la misión y función de las modalidades de las instituciones que lo conforman”

...Aún antes de hacer un análisis en profundidad de la cuestión, surgen de manera inmediatamente evidente algunos temas por donde seguramente transitarán los cambios en respuesta a las demandas que plantea o planteará el contexto.

Esta claro que deberán producirse cambios profundos en los contenidos y estructuras curriculares y en las estrategias pedagógicas que intentaron, en su momento, dar respuesta al paradigma industrializador desarrollista. El cambio deberá alcanzar, también, a las estructuras organizativas del sistema educativo, que fueron imaginadas para responder a las necesidades de una concepción industrial tradicional...

Este documento, independientemente de cómo haya resultado su implementación y el punto en que se encuentre su desarrollo, revela que la pertenencia a una universidad constituye un marco ineludible y que los fines que la misma se fije se proyectarán, más tarde o más temprano, en los propios

fines que cada unidad académica fije para si misma. Si bien es cierto que algunas escuelas de trabajo social ocupan posiciones marginales dentro del sistema de cada universidad – lo cual no es bueno en sí mismo – no podrán sustraerse totalmente al modelo de universidad establecido.

Es por eso que, los fines propios de las escuelas de trabajo social, no están distanciados aunque, en ocasiones la relación sea conflictiva, de los fines de la universidad a la que pertenecen.

Marilda Yamamoto expresa (1998:258)¹² en Los Fundamentos de la política de práctica académica, capítulo tres:

“2.1. Las peculiaridades de la institución universitaria y su dimensión pública Uno de los elementos norteadores básicos, que subyacen en la formulación de políticas de práctica académica, es la peculiaridad de la institución universitaria y su carácter público, como locus privilegiado de la formación profesional. Se parte de un punto de vista de que, teniendo las instituciones de enseñanza superior un papel fundamental en la preservación y transmisión del patrimonio científico y cultural acumulado, sus funciones no pueden ser reducidas unilateralmente a la transmisión de conocimientos y a la calificación de mano de obra especializada para la atención de los requerimientos del mercado de trabajo. Ellas tienen también una función pública de producción de nuevos conocimientos y tecnologías, de creación artística y cultural, contribuyendo para la crítica y la renovación de la vida social y cultural. Pero, también, de difusión y democratización de la producción académica acumulada, colocada al servicio de la colectividad, contribuyendo a su perfeccionamiento y para el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Eso implica el enraizamiento de la Universidad en la dinámica de la vida social, en niveles nacional y regional, condición para que pueda ser un elemento activo e impulsador de la construcción democrática de la sociedad brasilera, en su proceso de desarrollo socioeconómico y político.”

Este texto, escrito a propósito de la revisión de la currícula básica llevada adelante por la ABESS en los últimos años a partir de 1996 analiza la política de la práctica académica de la Facultad de Servicio Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Sin embargo, resulta esclarecedor para analizar la

¹² Yamamoto Marilda “O serviço social na contemporaneidade: trabalho y formación profesional” Cortez editora, San Pablo, 1998 Cortez editora, San Pablo, 1998

relación que cualquier escuela de trabajo social establece con la universidad de la que forma parte. La institución no sólo encuadra a las escuelas de trabajo social, no les presta un espacio, sino que las escuelas de trabajo social, cuando son universitarias, participan del conjunto de desafíos que las universidades deben enfrentar en función de su propio crecimiento como instituciones que encaran su responsabilidad social y científica. La matriz filosófica de la institución se establece como uno de los pilares sobre los que se asienta la definición de los fines de la formación, entendiendo a esta condición no como un condicionante sino como un marco, al que críticamente, las escuelas de trabajo social se integran, formando parte de su proyecto de desarrollo científico tecnológico y su responsabilidad frente a la sociedad. En este sentido, los procesos de revisión, evaluación y reformulación curricular reconocen una doble dinámica de transformación: la que se gesta desde el interior de las escuelas de trabajo social y se legitiman después en la universidad y la que es impulsada desde la propia universidad extendiéndose hacia el interior de los proyectos de formación, si bien en casi todos los procesos de revisión, evaluación y reformulación curricular están presentes ambos procesos, resultando difícil discriminar la raíz del mismo. Se ha tratado de definir en los capítulos anteriores la especificidad de todos estos factores, aunque en la práctica se muestran superpuestos y confluyentes. Por lo tanto, se hace imprescindible analizar algunas características de las universidades argentinas a los fines de comprender la influencia de estas peculiaridades en los procesos de transformación de proyectos de formación profesional en trabajo social.

En primer lugar, las universidades argentinas sostienen, desde la *Reforma del 18*¹³, dos principios fundamentales: cogobierno estudiantil y autonomía académica de las cátedras.

De este modo, la participación política de los estudiantes se ha convertido en una señal identificatoria y gran magnitud de peso en la decisión que sobre los fines de la formación se van tomando en cada período.

¹³ Reforma de la Universidad Argentina iniciada en la Universidad de Córdoba en 1918. Dice Osvaldo Barsky en *El sistema universitario argentino* Publicación del Ministerio de Cultura y educación - Serie estudios y propuestas : "A comienzos de este siglo la misma conservaba todas las características de las universidades tradicionales, con gran peso del autoritarismo de estructuras heredadas de la colonia. No casualmente se gestaría allí, en 1918, el Movimiento de reforma Universitaria. Si bien éste apuntaba a modernizar los planes de estudio, impulsar el desarrollo científico, y abrir los claustros a los avances del conocimiento en el país y en el mundo, este gran movimiento que impactó en toda América Latina, terminó reduciendo su acción a los medios con los que aspiraba a concretar tales objetivos: participación estudiantil en el gobierno universitario y cátedras libres que permitieran la incorporación de nuevos docentes."

La autonomía académica de las cátedras, y la forma de acceso a la titularidad ordinaria de las mismas por concurso de méritos y antecedentes, ha condicionado fuertemente la caracterización de las plantas docentes de las escuelas de trabajo, otorgándoles un carácter de heterogeneidad ideológica y teórica. De allí que la definición de los fines de la formación haya estado fuertemente determinada por la participación de estos dos estamentos, con estas características: la convivencia de estudiantes con distintas posturas y expectativas, frente a la profesión, con participación efectiva en la toma de decisiones académicas, y equipos docentes heterogéneos en términos de la matriz filosófica en la que inscriben su concepción de trabajo social. Ello ha incidido en la dificultad para definir hegemonícamente un proyecto de formación, e indirectamente, un proyecto profesional al interior de cada escuela, y por ende, en el ámbito de las organizaciones nacionales.

Como consecuencia de ello, y apoyándonos en los que se refleja en las consultas efectuadas con profesores de distintas escuelas de trabajo social que se analizarán detalladamente en este mismo capítulo más adelante, podemos afirmar que los proyectos de formación profesional poco tienen que ver en la realidad con los planes de estudios formalmente explícitos y aprobados institucionalmente, sino que surgen de la amalgama de las visiones parciales de los profesores que tienen a su cargo diversas asignaturas, en ocasiones desarticulados entre sí, así como entre la formación teórica y lo que se hace en las prácticas preprofesionales. Esta desarticulación ha sido reiteradamente tratada en los encuentros de escuelas, en jornadas de trabajo al interior de cada escuela, en los procesos de evaluación de la formación, pero pocas veces resuelta.

Es posible definir, entonces, la existencia de proyectos de formación profesional delimitados en cada escuela, con clara identificación de la matriz filosófica en la que se inscriben? Por cierto, existen algunos rasgos identificatorios en los fines propuestos en los planes de estudios formales, como también pueden extraerse de las incumbencias profesionales acordadas por un conjunto de escuelas ante el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1984, que ya fue analizado anteriormente, y que rige actualmente para la aprobación por parte de ese organismo de todos los planes de estudios del país. Sin embargo, la evidencia empírica a través de las entrevistas realizadas, nos indica que el verdadero proyecto de formación resulta de una síntesis que, trabajosamente, construye el estudiante tomando aquellos mensajes que sintonizan con su propia concepción, entre un conjunto ecléctico y desarticulado de posiciones, que modifican, en el transcurrir del "currículum

oculto” el proyecto de formación formal. En cada uno de esos conjuntos se destacan liderazgos, predominancias de algunos profesores que *marcan* especialmente el “producto final”. Esos liderazgos son en ocasiones resultantes del reconocimiento de la autoridad científica de los profesores, en otras, consecuencia de la ideologización del mensaje del profesor, en otras, simple consecuencia de una actitud demagógica que arrastra complacientemente a los estudiantes sin aportan a su pensamiento crítico, sin problematizar sus posturas para enriquecer su crecimiento como profesionales ni como científicos sociales.

De las entrevistas realizadas con profesores de escuelas de trabajo social surge con mucha fuerza la evidencia de que existen sectores diferenciados al interior del cuerpo docente que sustentan diferentes concepciones respecto al trabajador social que están formando. Esta diferencia se manifiesta, en todos los casos analizados, en una polarización entre las áreas de prácticas preprofesionales, que sostienen una propuesta pedagógica *practicista*, opuesta a la formación teórica a la que califican de *cientificista*, que denota una fuerte influencia de la “matriz de base doctrinaria” y que se presenta actualmente en Argentina como *basismo*. Esta concepción de la práctica se opone a la investigación, se enfrenta a la formación teórica y sostiene el imperativo de la acción, por lo que también puede ser considerada como *activismo*.

“Yo creo que en La Plata hay dos tendencias. Una franja muy pequeña que trabaja solamente mirando la práctica profesional, pensándolo en términos de capital humano. Yo creo que algo de eso hay que hacer, pero tampoco hay que despreciar los fundamentos. La otra, es una especie de grupo endógeno que se mira a si mismo, al TS como el salvador de los pobres y que pone su centro en la práctica. Entonces para ellos no hay que hacer investigación porque la investigación es positivista, financiada por dineros espúreos, los postgrados son elitistas, etc. En La Plata existe sobre todo esta última tendencia que es fuerte y cuando se quiere instalar un debate este grupo aparece como el vocero defensor del pueblo y no participa del debate. Esto es muy interesante”¹⁴.

Surge, asimismo, que esta posición generalmente rehuye el debate teórico y desarrolla una estrategia fuertemente impregnada de fines políticos partidarios, lo que obstaculiza cualquier intento de resolución de la contradicción.

Por otra parte, existen grupos de profesores que sostienen su tarea pedagógica en fundamentos apoyados en la “matriz de base racionalista y laica”, en

¹⁴ Entrevista Margarita Rozas UNLP

algunos casos con esa aproximación que menciona Parra ¹⁵ (1999:171, 172) a esta matriz, pero con un mayor énfasis en el reconocimiento de la ciudadanía y los derechos como atributo de los sujetos.

Es necesario señalar que, si bien este autor identifica estas matrices como ordenadoras de las concepciones primeras que orientaron la institucionalización del trabajo social, en la actualidad ambas se identifican claramente en las peculiaridades que califican a los proyectos de formación y sus contradicciones internas, por lo cual es posible identificar a dichas matrices también como ordenadoras de la actual situación al interior de las escuelas de trabajo social, a los fines de comprender su dinámica.

2.2. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL: DIRECCIONALIDAD, CONOCIMIENTOS, COMPETENCIAS Y MERCADO DE TRABAJO.

Pese a todo lo antes expresado, el principio de autonomía académica de las cátedras no es contrapuesto con un fin superior de responsabilidad social de la universidad. Esa responsabilidad social, como uno de los fines básicos de la actividad universitaria, no se manifiesta solamente en las actividades de extensión o servicio a la comunidad sino que se refleja en el conjunto de valores que la sustentan.

Consideramos con Astin¹⁶ que los fines de la educación son siempre sociales.

“Cuales son, entonces, las metas y las orientaciones de la educación superior? A pesar de la enorme diversidad de las instituciones de educación superior, la mayoría de nosotros suscribe la idea de que el sistema tiene tres metas básicas: educación, investigación y servicio público o comunitario. Me gusta llamar a éstos “propósitos sociales” de la educación superior, en el sentido de que, ante todo, es para esos propósitos que fueron creadas nuestras instituciones y que la sociedad y el público continúan sosteniéndolas. Es verdad que las instituciones individuales, ahora persiguen muchos otros fines - para crecer, para alcanzar la excelencia o tan sólo para sobrevivir- pero educación, investigación y servicio público siguen siendo las razones fundamentales de su existencia”

¹⁵ Gustavo Parra “Antimodernidad y Trabajo Social” Ed. Universidad de Luján, Buenos Aires, 1999.

¹⁶ Astin Alexander “La evaluación en la renovación y reforma institucional” artículo en la revista Pensamiento Universitario, Buenos Aires, 1996

Ese principio de responsabilidad social, entonces, se manifiesta en el conjunto integral de valores que orientan los proyectos educativos y el conjunto de actividades académicas en cada universidad. No obstante ello, y con la intención de precisar los que resultan de especial interés para este trabajo, tomaremos los señalados por Schwartzman¹⁷ a los fines de definir algunas áreas que deben ser consideradas para la evaluación, por considerar que en ellas se encuentran incluidos algunos aspectos en los que se manifiesta con mayor especificidad la responsabilidad social.

“ Las carreras universitarias pueden también ser evaluadas en términos de los logros profesionales de sus estudiantes. Cuántos consiguen trabajo adecuado a sus expectativas? Cuántos logran establecerse profesionalmente? Cuanto tiempo tardan entre el término de los cursos y el inicio de la vida profesional? Qué sueldos reciben? Existe progresión en las carreras, o predomina la estagnación después del primer empleo? Qué tipo de trabajo y responsabilidad suelen tener los profesionales liberales independientes, los empleados o ejecutivos de organizaciones, en posiciones académicas o de investigación, o en empleos públicos? ”

...”El análisis de los logros profesionales es esencialmente inductivo, puesto que se supone que el mercado define qué características deben tener los egresados, y los remunera de acuerdo a ello. Pero es un análisis estático, puesto que se basa en las preferencias presentes (y eventualmente pasadas) del mercado de trabajo, sin ninguna referencia a su posible evaluación”

...”otra dimensión del impacto local y regional es la medida en que las universidades desarrollan actividades extra curriculares que responden de manera directa a demandas locales. Cursos de corta duración, educación continuada, proyectos de investigación de interés local, servicios de extensión en el área médica, legal y social son actividades que no contradicen, y en realidad pueden sumarse y beneficiarse de cursos universitarios e investigación científica de alta calidad. Universidades capaces de hacer esta combinación son posiblemente las más capaces de superar los dilemas clásicos entre lo local y lo universal que las que se mantienen restringidas a sus papeles tradicionales”

S. Swartzman “La calidad de la educación superior en América Latina” 1989 - documento presentado al Seminario sobre Calidad, eficiencia y equidad de la educación superior colombiana, Bogotá. Publicado en la revista Pensamiento Universitario, Buenos Aires, 1996

La responsabilidad social, según este autor, radica en poder garantizar a los estudiantes una formación que asegure una inserción en el mercado de trabajo caracterizada por responder con los conocimientos y capacidades instrumentales adecuadas y el perfil acorde a las demandas y requerimiento de los empleadores, y por la respuesta a las demandas de la comunidad local en términos de enseñanza, investigación y extensión.

La relación entre la formación académica y los fines de la formación es vista por Marilda Iamamoto¹⁸ (1998: 170) en una síntesis que incluye estos dos objetivos de la responsabilidad social con una mirada enriquecida por el aporte que la formación es capaz de realizar a la consolidación de un proyecto profesional.

“Una de las condiciones fundantes para garantizar la adecuación de la formación profesional a la dinámica de nuestro tiempo, es implosionar una visión endógena del servicio social y de la vida universitaria, prisionera en sus “muros internos”. Alargar sus horizontes, volcándolos para la historia de la sociedad brasilera en los cuadros del nuevo reordenamiento mundial para, ahí 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 dilusión de las condiciones y relaciones específicas en las cuales se moldea la formación profesional; al contrario, es mediación necesaria para que ella pueda adquirir inteligibilidad en los cuadros del proceso de vida social contemporánea, como totalidad social”.

Marilda Iamamoto asume que la formación debe mirar hacia fuera de la propia universidad, y que debe actualizar su proyecto en función de incorporar el análisis histórico a fin de formar profesionales capaces de comprender su tiempo, y estar en condiciones, así, de hacer una práctica profesional acorde a los mismos. Sin embargo, profundiza estas cuestiones, continuando:

“Exige apostar así a la historia como fuente para nuestras indagaciones y para la construcción de respuestas académicas y ético – profesionales saturadas de posibilidades. El desafío es, por lo tanto, historizar el debate, rompiendo con los análisis teóricamente estériles, por descolgados de la realidad, así como las visiones intimistas y

¹⁸ Marilda Iamamoto – op cit.

empiricistas del Servicio social que sólo podrán conducir a una visión burocratizada de revisión curricular en la dinámica universitaria. Teniendo como base estas consideraciones, la sugestión es la de iluminar por medio de la historia contemporánea y de una teoría social crítica a ella vinculada, las particularidades del servicio social como profesión que se realiza y se reproduce en el mercado de trabajo”

Sin embargo la propuesta no es una adecuación mecánica y reproductivista de la formación a los requerimientos del mercado de trabajo. Por el contrario, se trata de recuperar, partiendo del reconocimiento del trabajo social como una actividad inserta en la división social del trabajo, la capacidad crítica y transformadora. En el mismo texto, continúa diciendo

“Emerge de ahí otra directriz, traducida en la necesidad de articular formación profesional y mercado de trabajo. Esa no se confunde con la mera adecuación de la formación a las exigencias del mercado en una perspectiva instrumental, subordinando la formación universitaria a la dinámica reguladora del mercado, erigido como fetiche por el pensamiento liberal, reeditado hoy en las versiones neoliberales de las políticas oficiales del estado, preconizadas por los organismos internacionales. La articulación propuesta pasa por otras consideraciones: la exigencia de una formación sintonizada con el mercado de trabajo está, al mismo tiempo, dotada de un distanciamiento crítico del mismo. Sintonización que permita detectar las demandas expresadas en la órbita estatal y empresarial – expresión de tendencias dominantes en el proceso de acumulación capitalista y de las políticas gubernamentales impulsadoras de su realización. Detectar también lo que se esconde por detrás de estas tendencias: las contradicciones e impases por los cuales se realiza, decorrentes de las desigualdades que recrea ampliamente, de las luchas entre las clases, de las respuestas que están siendo creadas por los sectores explotados y dominados, excluidos de los beneficios del progreso y de los recursos y espacios de la protección social. En otros términos: aprehender las contra tendencias de ese proceso: ver el reverso de la medalla de la crisis, identificando cómo tales contra tendencias se refractan en el mercado de trabajo”

Un proyecto de formación profesional que no tome en cuenta los datos de la realidad en los que los graduados deberán insertarse para desarrollar su trabajo

profesional, que no los habilite para comprender sus peculiaridades y para desentrañar en ellas las vetas y nichos para una acción posible, aunque transformadora, los está condenando a la frustración y la pérdida de la identidad. Pero, además, está anulando las posibilidades de transformación de la propia profesión, única vía posible para su supervivencia como tal. Marilda Iamamoto, lo expresa así, más adelante, en el mismo texto:

“Ahora, la sintonía de la formación profesional con el mercado de trabajo es condición para preservar la propia sobrevivencia del servicio social. Como cualquier profesión inscripta en la división social del trabajo, su reproducción depende de su utilidad social, esto es, de que sea capaz de responder a las necesidades sociales, que son la fuente de su demanda. Siendo el trabajador social un trabajador asalariado, depende de la venta de su trabajo especializado 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.”

La responsabilidad social de la universidad está fuertemente condicionada por el perfil de los profesionales que está formando. He allí su verdadero fin social. Más allá de las prácticas académicas que intentan dar respuesta a las demandas sociales en cada contexto, su intrínseco fin social está en el cumplimiento de propósito central: la producción y transferencia de conocimientos para la formación de un profesional en condiciones de insertarse en la realidad como lo que es: un profesional que sea capaz de dar respuesta, crítica y creativamente, a los requerimientos de la sociedad, entendiendo por la sociedad al conjunto de los actores sociales y no sólo a los empleadores, aunque también a los empleadores.

De los aportes de los profesores consultados, podemos extraer que muy pocas escuelas incorporan esta dimensión a la hora de reflexionar sobre los proyectos de formación profesional.

De las entrevistas realizadas en 1996, sólo una escuela, la de la Universidad Nacional del Comahue estaba preocupada por el campo profesional a efectos de reformular su plan de estudios y lo hacía en dos direcciones: detectar las necesidades de formación continua de los profesionales de campo para ofrecerles capacitación, y los requerimientos de las instituciones empleadoras a través del colegio profesional

“Tenemos muchas diferencias con el colegio. Las relaciones entre la universidad y el colegio no existen. El colegio busca un espacio de participación porque la gente que está en terreno tiene falencias en su formación para responder a los requerimientos de las instituciones, para el trabajo interdisciplinario. No es numeroso el colectivo profesional que vuelve a las aulas para actualizarse.

Hay problemas con la concepción de trabajo social que tienen. Pesa el mandato institucional, no porque la institución sea poderosa: falta conocimiento en las chicas para imponerse, para llevar adelante la defensa del espacio profesional, para demostrar lo que se sabe hacer.”¹⁹

De la serie de entrevistas realizadas en 1999, aparece en la UBA una preocupación por los nuevos campos de intervención a través de los nuevos problemas sociales tales como SIDA, adicciones, violencia pero se señala que el tema del trabajo como problema social vertebrador no ha sido incorporado.

“...algunos problemas, algunas formas de abordaje de problemas sociales emergentes, como el tema sida, violencia, bueno este tipo de cosas. Creo que un plan de estudios tendría que tener una cantidad importante de optativas y éstas deberían ser muy móviles justamente para recoger las nuevas cuestiones y ver como se le dan respuesta. En ese sentido, me parece que con los temas que el trabajo social tendría que estar tomando o instalando como cuestión no hay demasiada actividad. Uno de esos temas para mí tiene que ser el tema de trabajo y empleo. Creo que es una cuestión con lo que el trabajo social se ha involucrado bastante poco, no así con otras disciplinas. Es un tema importantísimo porque, en este contexto, se puede trabajar con microempresas, como formarlas o como trabajar con una forma de crédito solitario, o sea, dar respuestas originales, y esto creo que no se da demasiado”²⁰.

En el caso de la Universidad de La Plata, se plantea la percepción en estudiantes y graduados de déficit en la formación. Es importante destacar en esta entrevista la preocupación por la deserción de los alumnos avanzados y el diagnóstico sobre el motivo por el que esos estudiantes abandonan sus estudios: no le encuentran sentido a la profesión

“En la evaluación que se hizo hace dos años con los graduados, en la encuesta que se aplicó había una coincidencia de que había una formación deficiente. Hay una conciencia fuerte no sólo de los graduados sino de los propios estudiantes.”

“Una de las cosas que nos está preocupando es la deserción que empezó a haber en años superiores. Eso es inusual. En general la deserción fuerte es en los primeros años. No sabemos a que atribuirlo pero creemos que es “pinchadura” con la carrera, no le encuentran sentido. Pareciera que hay un desánimo con respecto a la carrera.

¹⁹ Entrevista a Alicia Stuller U.N.Comahue

²⁰ Entrevista a Cristina Melano UBA

El colegio está bastante preocupado por la realidad del ejercicio profesional y consideran que los estudios de postgrado son una salida. Propusieron hacer otra maestría.”²¹

Sin embargo, en todos los casos la información recogida denota un amplio déficit en cuanto a los procesos de enseñanza - aprendizaje tendientes a dotar a los trabajadores sociales de instrumental adecuado para la intervención.

“ Aquí es donde yo digo que pierdo la direccionalidad del proyecto. Cuando se hicieron estas reuniones la conclusión es que no había un proyecto común de formación. O sea que no es una percepción solamente mía y la denuncia surge de la dificultad que tienen estos profesores para articular los conocimientos anteriores con los de sus materias.....demandaban lineamientos para la articulación que se estaba proponiendo hacia las materias más nodales, troncales dentro de la formación de la disciplina; requieren definiciones que no se encuentran. Entonces, los docentes de la práctica en cuarto o quinto año que tienen que trabajar cuestiones de diagnóstico ven falencias en el conocimiento sociológico, pero a su vez las materias sociológicas ven falencias al no saber a que van a dedicar su énfasis los otros docentes que trabajen con este alumnos y a que van a dedicar esos conocimientos los alumnos. Demandan a la carrera estas definiciones. No saben si será a responder a las demandas del mercado laboral, sobre el cual no hay noticias. Yo he preguntado si hay alguna investigación al respecto. No se sabe donde se insertaron los alumnos y por ende tampoco se sabe si hay deficiencias en la formación por parte de la unidad académica. No se sabe cual es la identidad del egresado de Matanza.

Honestamente creo que no se ha definido en la unidad académica el rol del trabajador social en el marco de las nuevas definiciones del estado, de las políticas sociales y de los nuevos actores sociales. Esta incertidumbre que tenemos los que estamos construyendo el campo impacta decisoriamente en la formación. Algunos optan por intercambiar estas inquietudes y otros optan por aferrarse a sus viejas modalidades de trabajo y generar dogmatismo. Entonces no se puede construir ahí una unidad desde una concepción plural sino que lo que se encuentra son islas y algunos intentos de articulación

...No repetimos materiales ni temas, pero con eso no se logra una unidad de criterios para la formación..”²²

“No hay una articulación en un sistema único aunque sistema único no quiere decir sistema homogéneo. Respetando la heterogeneidad, el pluralismo, la diferencia. El programa hoy en Matanza es la suma y no sumatoria del programa que cada docente en su asignatura ha definido. Está definido formalmente, cualitativamente y

²¹ Entrevista a Susana Malacalza UNLP

²² Entrevista a María gabriela Molina UNLa Matanza

cuantitativamente – tratando de mantener un equilibrio en horas de aprendizaje – Hay un claro sesgo a las materias de la ciencia política y menos en el eje jurídico y de economía y ahí esta una de las dificultades²³.

Estas situaciones relatadas revelan cierto grado de ineficacia respecto al desempeño profesional futuro de los graduados, y, por ende, se manifiesta en déficit en la antes mencionada responsabilidad social de la universidad. Coincidimos con Marilda Iamamoto ²⁴ (1998:191):

“Otro módulo problemático viene siendo la distancia constatada entre el tratamiento teórico sistemático de las matrices teórico – metodológicas y la cotidianeidad de la práctica profesional. Se destaca la necesidad de trabajar el campo de las mediaciones, que posibiliten transitar de niveles elevados de abstracción hacia las singularidades del quehacer profesional, lo que viene reclamando desarrollos más amplios. El dilema metodológico es el de detectar las dimensiones de universalidad, particularidad y singularidad en el análisis de los fenómenos en el contexto de la práctica profesional.

Intimamente conectada a la problemática anterior, se encuentra en el ámbito de enseñanza, un vacío sobre las estrategias, tácticas y el arsenal de instrumentalización para la acción profesional, reiteradamente denunciado por la categoría profesional”. ..“Las dificultades para la resolución de aquellos vacíos vienen redundando tanto en el renacimiento del viejo mito del tecnicismo, como en la dificultad objetiva de operar en el campo de acción, las intencionalidades y proyectos vehiculizados por el discurso profesional”.

El conocimiento de la evolución de los modelos de formación a través de los años en Argentina, muestra que en las etapas previas a la reconceptualización, los mismos se caracterizaban por centrar la formación en los aspectos técnicos, desvinculados de la formación teórica que permitiera el desarrollo de la conciencia y la acción crítica frente a la realidad que este movimiento, en las décadas del sesenta y setenta, produjo. Claro que poder acceder a esa dimensión de la práctica profesional requirió la incorporación de una sólida formación en la teoría social, así como en otras disciplinas del campo de las ciencias sociales, y de la apropiación de la perspectiva histórica en todos ellos,

²³ idem

²⁴ Marilda Iamamoto op. Cit.

elementos fundantes para el desarrollo de la capacidad de comprensión de la realidad y sus fenómenos socio políticos, así como del papel a jugar en ese contexto con la acción profesional.

La corriente de reforma de planes de estudios que se operó en las escuelas argentinas de trabajo social a partir de 1893, con la vuelta a la democracia después del oscuro período de la dictadura militar de 1976 a 1983, mostró una clara y decidida apuesta a introducir en la formación profesional cambios profundos en esa dirección.

Los planes de estudios, en general, compartieron la inclusión de una formación teórica sólida a fin de revertir la tendencia tecnicista que se había consolidado con el retroceso en los modelos curriculares del período de la dictadura. Es posible considerar que el intento fue exitoso y se ha logrado abrir la formación hacia las perspectivas teóricas, base fundamental para el desarrollo de la posición crítica frente a la realidad.

En consecuencia, pasaron a ocupar lugares de menor relevancia en los proyectos de formación los núcleos de formación metodológica y capacitación instrumental, lo que ocasionó enormes dificultades para la estructuración de las prácticas preprofesionales. Esas dificultades estuvieron centradas en la falta de instrumentación técnica para la intervención y, especialmente, en la concepción pragmatista de la práctica, que enmascara una visión conservadora del trabajo social, vacío de teoría, sin reflexión sobre sí mismo.

“La dificultad de articulación se presenta entonces entre disciplinas y la famosa articulación entre teoría y práctica. No existe articulación tampoco entre los distintos niveles de práctica. Los alumnos del final de la práctica y los docentes dicen que no hicieron nunca nada, o lo que hicieron no tiene valor. Incluso, ven planificación después que salen a la práctica. Estas cuestiones que muestran que hay una cuestión de sistema más allá que los cuadraditos en la malla curricular estén bien puestos. El gran problema allí está en la articulación de conocimientos teórico prácticos. Y esto me parece que tiene que ver con este cierto dogmatismo por parte de algunos docentes en el modo de pensar sus materias y no como contribuyendo a una totalidad. Y por otro lado, con la inseguridad que genera el tema de los cambios en la profesión. Las innovaciones en el campo que no se terminan de clarificar influyen.”²⁵

²⁵ Entrevista a María Gabriela Molina UNLM

“... la ausencia de un eje direccionador. Si existió, no existe mas. El que había era que las prácticas iban a articular. Esto era una cosa muy inmediateista por el otro lado. El tema ese de las prácticas fue a nivel nacional...”

Esta es la ausencia más marcada que surge hasta ahora en las dos áreas de profesores. Más allá de ciertas puntuaciones acerca de ausencia o repeticiones de algunos contenidos, la articulación horizontal y vertical, todo ese tipo de cosas, el problema se muestra especialmente en la imposibilidad de los estudiantes de articular y de apropiarse de los contenidos que nos consta que ven en las otras materias desde TS. Ese es el problema central.

Pero lo que yo personalmente visualizo, de las conversaciones que tengo con los docentes en general, es que la dirección que están teniendo en La Plata es un eje teórico que pasa por incorporar la cuestión del sujeto pero los alumnos no se la apropian y siguen con una cuestión muy macro, muy estructuralista y a mi modo de ver se relaciona con este desacuerdo que hay entre el planteo teórico de las materias y el plan de prácticas que no tenemos muy claro en que consiste pero se visualiza en que en las prácticas que hacen los estudiantes de 1° a 5o año por un lado tienen un encuadre teórico que hace aparecer al sujeto con mucha preeminencia pero por otra parte los informes que hacen los chicos dan cuenta de lo macro, sin poder dar cuenta de la gente que vive en ese lugar, que pasa por ese problema y si no dan cuenta de eso no dan cuenta de nada. Hace siete años que están trabajando en el mismo centro de prácticas y no tenemos un informe sobre la pobreza en la Plata. No hay datos. Hay datos, pero no se muestran capaces de procesarlos. El Taller sigue siendo una instancia repetitiva, descriptiva con mucha carga de contención pero el proceso de aprendizaje no lo hacen. Ahí creemos que está el problema central y que además tira por la borda nuestra intención de centrar la atención en el sujeto que se trata de hacer en las otras materias.

Esa es la impresión general que tenemos y hay cierta coincidencia en eso. A eso se le agraga algo que es un problema de forma y que es que este plan de prácticas que tenemos necesita un ejército de docentes y nosotros tenemos pocos, por lo tanto no hay acompañamiento. Los chicos van solos, no hay contención institucional porque las instituciones no se hacen cargo y lógicamente no se hacen cargo. Hay problemas entre los estudiantes y los colegas trabajando en las Instituciones, problemas serios en lugar de abrirse centros de prácticas se cierran. El espíritu crítico de los estudiantes se centra en los colegas que están trabajando en las instituciones y no pasa por una crítica técnica sino en una cuestión política entre comillas, ya que no pueden ubicarse en la problemática del campo profesional.”²⁶

Resulta de sumo interés lo expresado por Susana Malacalza que ha dejado un importante aporte en su tránsito por varias unidades académicas de Trabajo Social, a lo largo de su carrera docente, cuando señala que

²⁶ Entrevista a Susana Malacalza UNLP

“El tema ese de las prácticas fue a nivel nacional...”

Efectivamente, la mayoría de las escuelas de trabajo social, tal como antes se expresó, organizó en la década del ochenta, sus proyectos de formación alrededor de una sólida formación teórica en ciencias sociales pero al mismo tiempo, con un fuerte eje en las prácticas, asignándoles un papel de integración teórica en algunos casos, pero más generalizadamente, confiando en el valor de la práctica como ámbito regio para la producción de conocimientos. Casi veinte años después queda claro que este objetivo no pudo ser cumplido. No sólo eso: además las prácticas de campo se han mantenido escindidas de la formación teórico metodológica asentándose en una concepción *activista*, del “hacer por hacer”, sin reflexión teórica que sustente esa acción.

Los avances buscados en la formación, a través de la consolidación de la formación teórica, que objetivamente se han logrado, no acompañan las prácticas de campo. Por ende, no logran integrarse en una función profesional que recupere los cambios que se operan en el contexto, para fundamentarla.

“Los talleres se han convertido en un lugar de contención y no se trabaja la reflexión, el análisis de los datos que sacan de la práctica no se logra hacer. No hay recorte de la realidad para analizarla.....Hay una distancia grande en la concepción de TS entre el titular y los ayudantes. Hay diferencias de formación y ello estará incidiendo, porque hay una gran distancia entre el lineamiento que se da desde la cátedra y lo que efectivamente pasa en los talleres ...

La práctica se ubica en el área de TS tenemos Ts I, II, III, IV y V (así de ambiguo), porque no hay eje que articule por nivel ni a lo largo del plan de estudios y tiene dos vertientes que se suponía que tenía que ir juntas: la teórica y la práctica. En realidad eso no se junta. Los docentes son los de la cátedra de TS

Tenemos una matrícula de quinientos alumnos en primer año y un modelo de prácticas que está haciendo agua.

Por un lado tenemos un cuerpo docente excelentemente formado y por otro lado yo diría que las prácticas hasta obstaculizan el esfuerzo que se realiza en el eje teórico. Estaba muy arraigada la idea de que la intervención era la acción entonces las prácticas eran hacer no pensar”.²⁷

Parece importante el tema de quienes son los que llevan adelante la formación teórica y quienes están a cargo de las prácticas de los alumnos. En ese sentido, en varias de las entrevistas realizadas se ha remarcado que los docentes de las prácticas son los menos formados, son los que no hacen investigación y que, a la vez, se posicionan críticamente frente a ella calificándola de postura

²⁷ Entrevista a Susana Malacalza UNLP

cientificista, alejada de la intervención. También se ha señalado que los docentes de la práctica son los que sostienen una inserción más clara en el campo profesional en roles tradicionales.

Vale la pena traer aquí lo que fue expresado en los grupos focales realizados en Buenos Aires y Salta en 1997 con trabajadores sociales y docentes: no se tienen elementos de información y teóricos para comprender la realidad que se está percibiendo en los lugares de trabajo. Ni respecto a las nuevas formas en que se presenta la cuestión social, ni con respecto a lo que, desde las instituciones empleadoras, se espera que los trabajadores sociales realicen, ni tampoco, en todo lo relacionado a cómo se está viendo afectada la situación laboral de los trabajadores sociales tanto en las causas, como en la posibilidad de hacer un pronóstico de evolución del mercado de trabajo. Y se le demanda a la formación la responsabilidad de darles esas herramientas.

Sin embargo, esta situación no llega a ser percibida en toda su magnitud por las escuelas de Trabajo Social. Así como al inicio de este período posterior a la dictadura, se creyó en centrar la formación en las prácticas como instancia integradora de la formación teórico metodológica, actualmente se piensa en reformas mecánicas de articulación de las prácticas con la formación teórica

“La primera discusión que se está dando es sobre el modelo de prácticas que se está dando, si es conveniente tener las prácticas amarradas a la formación teórica. Otras unidades académicas están transitando el camino inverso. Por ejemplo Paraná las tiene separadas y están tratando de juntarlas. Yo creo que no pasa por ahí. El problema es otro, ya que me parece que este no sería el problema central. El problema central está en la imposibilidad de analizar los datos que los chicos tienen y sobre los que no se puede reflexionar sobre el material empírico que los chicos tiene de la salida a terreno y que no hay recursos para poder hacerlo entonces estamos viendo de que manera optimizamos lo que tenemos para poder hacerlo”²⁸

Ello no repara, por cierto, las diferencias en cuanto a la matriz filosófica que sostienen unos y otros. Pareciera, además, que es precisamente en el área de las prácticas pre profesionales donde se instala el pensamiento más tecnicista, y la concepción de la profesión más pragmatista. Ello está produciendo un alejamiento de esta parte de la formación profesional, en la que se depositaron tantas expectativas en el período post dictadura, de los debates teóricos, las búsquedas a través de la investigación de un conocimiento exhaustivo y riguroso sobre la cuestión social, su transformación y la profesión.

²⁸ Entrevista a susana Malacalza UNLP

“Las cosas que fueron saliendo centralmente : una que tiene que ver específicamente con el área y otra con la currícula en general. En ambas, la ausencia de un eje direccionador. Si existió, no existe mas. El que había era que las prácticas iban a articular Esto era una cosa muy inmediateista por el otro lado”...²⁹

“Hay superposición de contenidos pero no se reelaboran de una manera diferente y terminan siendo una cosa de lo más trillada.... No se busca dar respuestas originales. En un contexto como este.....tenemos debilidades para ofrecer lo que se está buscando de los trabajadores sociales. Hay materias que no tienen mucho sentido como problemas sociales argentinos, o por lo menos como debe estar dada, seguramente, sería más interesante a esta materia trabajarla más desde la especificidad...

En investigación se están abordando pocas cuestiones vinculadas con el trabajo social . Creo que sería importante abordar lo relacionado al mercado de trabajo. El plan de estudios básicamente es bueno, pero requiere articulación y lo que hay en la carrera es una atomización altísima. Entonces, por ahí, uno puede articular de forma más informal, pero desde hace cinco años no hay ningún tipo de debate académico, entonces el proyecto de formación es la interpretación de cada uno. La cuestión social está cambiando y este debate no se está dando. La cuestión de ciudadanía la están incorporando algunas cátedras en forma individual, pero esto no está siendo una decisión colectiva que garantice que el plan de estudios dé cuenta de ello. Todas las cátedras deben estar hablando de exclusión. Los chicos manejan muy bien la cuestión del contexto y la globalización. Ahora, saber cómo procesar esto en situaciones más concretas, resulta muy difícil. Los talleres siguen siendo un ámbito donde estas cosas no se piensan. A veces porque las instituciones donde hacen la práctica sólo les permiten trabajar observando detrás de un biombo, o por los conflictos institucionales.... la práctica de las instituciones es muy burocrática, muy poco dinámica, muy estamental, muy rutinaria y por otra parte puede ser que no haya buena selección de instituciones para centros de práctica y se quedan con lo peor de la práctica profesional. No se selecciona ámbitos de entrenamiento profesional más innovadores. Creo que esto ni siquiera es conciente....”³⁰

“Estamos analizando un modelo que comentó Marilda: ellos tienen los talleres separados de las materias pero en esos talleres convergen todos los docentes de todas las materias, no en el mismo taller . Ahí combinan la necesidad académica con una especie de preferencias personales de los docentes, las temáticas que trabajan cada uno y entonces la actividad que se plantea en los talleres es de investigación y extensión. Creo que la cosa va en esa dirección. Lo real es que implica una apertura muy grande a la interdisciplina, asumir a todos los docentes que el tema de las prácticas no es un problema del TS y aceptar la participación de todos los docentes en eso A mi me parece correcto pero es una cosa conflictiva.

²⁹ Entrevista a Susana Malacalza UNLP

³⁰ Entrevista a Cristina Melano UBA

Hace tres años que vengo dando la pelea en mi materia y este año decidí interrumpir, no sacar a los chicos más a hacer las prácticas hasta que tengamos una discusión seria. Este año con el techo de un problema serio que pasó el año pasado las paré este primer cuatrimestre. No salieron. Nunca jamás hicieron un diagnóstico ni nada que se les parezca. Nosotros lo estamos planteando como de investigación. El problema es que la investigación les significa a los estudiantes estar sentados en su casa. No lograban vincular la investigación al trabajo en terreno. Se pasaban los días más preocupados por el proceso de exposición de la investigación que por hacerla. Eso agudizado por la falta de seguimiento de los docentes. Eso sumado a los conflictos con los centros de práctica me llevó a la decisión de parar. No hay un esfuerzo institucional para resolver esta cuestión.”³¹

Si la formación carece de direccionalidad, o ésta se va diluyendo por falta de explicitación y lineamientos claros de la conducción político académica; si las prácticas no dan cuenta de los procesos de reflexión y búsqueda teórica que la disciplina va llevando adelante, y no están pudiendo capacitar a los estudiantes para comprender la cuestión social contemporánea y sus múltiples campos problemáticos, dando respuestas efectivas; si la formación carece de coherencia como conjunto para hacer opciones explícitas en lo referente al trabajo social, su naturaleza y función, deberemos aceptar que se impone efectuar una revisión profunda a los proyectos de formación. Esta decisión se presenta con muchas dificultades y se advierte que no todas las unidades académicas están pudiendo hacerle frente con igual profundidad.

3. TRANSFORMACIONES EN LA FORMACION COMO RESULTADO DE PROCESOS DE EVALUACIÓN, REFLEXIÓN Y REFORMULACIÓN DE LOS PROYECTOS ACADÉMICOS

Tal como hemos venido sosteniendo, la formación profesional, más allá de las currículas formales que se mantienen cristalizadas por mucho tiempo y que han sido concebidas – tal vez por requerimientos provenientes de su significación administrativa en términos de acreditación de diplomas y habilitación para el ejercicio profesional – como instrumentos estables, muestran cambios, en ocasiones sutiles o no explícitos, que redundan en transformaciones objetivas en el perfil de graduado. Es indudable que resulta complejo centrar la mirada en los procesos de cambio sin analizar la línea de base, entendiendo por línea de base el objeto – en este caso, el proyecto de

³¹ Entrevista Susana Malacalza UNLP

formación – de la que se parte al iniciar un proyecto de transformación. A través del análisis de las entrevistas realizadas, podrá observarse que es inseparable una cosa de la otra. Acceder al conocimiento de estos procesos dinámicos nos va mostrando como telón de fondo el modelo de formación instituido. Sin embargo, se hace importante diferenciar el objeto de estudio establecido en esta oportunidad: interesa en este caso aprehender el movimiento, la dinámica de transformación de los proyectos de formación para desentrañar, a partir de allí, la incidencia que los cambios en el contexto están teniendo en los mismos, tomando como casos indicativos para su análisis en profundidad, tres universidades de la región metropolitana ya señalados.

Como ya se ha dicho, los encargados de generar esos cambios en la formación se ubican en ocasiones, por fuera de la propia unidad académica, y en otras oportunidades reflejan las inquietudes profesionales o la voluntad política de la propia escuela.

Es evidente que se trata de procesos complejos y en ocasiones discontinuos, que resulta difícil aprehender en toda su magnitud y diversidad. Sin embargo, a los fines de comprenderlos, aunque fuera en parte y poder conocer los resultados, se han tomado algunas dimensiones de los cambios en el entendido de que ellas nos podrán guiar.

Partiendo de algunas características de los factores que se han descrito en los capítulos anteriores, se organizó la indagación en torno a las siguientes vertientes del análisis, sin pretender que ellas agotan el universo pero considerándolas reveladoras de los procesos que se están dando de revisión y reformulación curricular:

- a) los procesos institucionales, sus características, modalidades de implementación, actores participantes y direccionalidad de la reformulación, si la hay.
- b) La construcción de consenso respecto a la direccionalidad política de la formación y su expresión en los vectores tomados para la evaluación y reformulación.
- c) La matriz filosófica que regentea la formación: niveles de explicitación, acuerdos y desacuerdos y manifestación de los mismos en la formación.
- d) El aporte de la investigación a la transformación de la formación.
- e) La formación de postgrado y el aporte a la transformación de la formación.

- f) La consideración del mercado de trabajo en el proceso de revisión, evaluación y reformulación de los planes de estudios en particular y los proyectos académicos en general.

3.1. LOS PROCESOS INSTITUCIONALES, SUS CARACTERÍSTICAS, MODALIDADES DE IMPLEMENTACIÓN, ACTORES PARTICIPANTES Y DIRECCIONALIDAD DE LA REFORMULACIÓN

La primera cuestión que trasciende de la información relevada es que la iniciativa y viabilidad de los procesos de revisión, evaluación y reformulación de los proyectos de formación profesional dependen, en gran medida, de la voluntad política de la conducción de cada escuela, encontrándose en grado mínimo, iniciativa de otros actores de la comunidad académica o profesional. En dos oportunidades se manifiestan iniciativas de los alumnos, tanto en Misiones como en la UBA, pero ambos se diluyeron sin resultados.

“Con respecto a los cambios en la formación profesional, además de los que ya mencioné que fueron a instancias de la universidad o por necesidad de mejorar las prácticas pre profesionales, hace cuatro años que estuvimos en un trabajo de reformulación curricular con evaluación, por exigencia estudiantil. Tal vez por eso hubo problemas para hacerlo porque los profesores no estaban interesados y sabotearon. Los alumnos pedían práctica integrada, pero eran un grupo de alumnos muy politizados, que piensan en el trabajo social revolucionario. Cuando llegamos a definir un nuevo perfil para el egresado, la discusión se trabó. ”.³²

“...ahora se habla de un proceso de evaluación en la facultad donde van a participar los alumnos, no los docentes. En este proceso de evaluación se trabajarían los instrumentos de evaluación, para que tengan seriedad con la Secretaría de Investigación y la Secretaría Académica. Hasta ahora esto no se ha implementado. Sí hay algún tipo de planilla que está circulando de una organización estudiantil que es la Cullen, que hace llegar a los ayudantes de cátedra un instrumento, que no se sabe muy bien para que es, sin que pase por los titulares de la cátedra, mas allá de que el ayudante te lo muestre o no, es una forma no clara e inorgánica de hacer llegar esta supuesta evaluación.”³³

Los procesos iniciados por alumnos, en ocasiones, devienen de un intento de evaluar la implementación que el plan actual está teniendo a través del trabajo de cada profesor, pero bien puede inferirse de lo expuesto en el caso de la

³² Entrevista No 1 – UNNE – Posadas, Misiones

³³ Entrevista a Cristina melano UBA

UBA, que se trata de una evaluación de los profesores, utilizando un mecanismo complementario a que pueden hacer los propios estudiantes.

Los procesos que mostraron continuidad y una decisión más sostenida de alcanzar propósitos de evaluación del plan de estudios como tal, son los que se desarrollan a partir de la iniciativa de la conducción académica y política de la escuela.

“Hay una motivación para el cambio que yo asociaría directamente con el cambio de conducción que ha habido. Parece que ha habido objeciones a las prácticas. Hoy podríamos decir que sólo está involucrada la coordinación de la carrera y el resto estamos expectantes.”³⁴ “Esto coincide con un planteamiento político de la unidad académica que viene desde hace unos cuatro años con la intención de modificar el plan. Hay un convencimiento de la necesidad de hacerlo, pero el problema central es de corte político. Ninguno de nosotros está en condiciones de convocar a los docentes – fundamentalmente – para trabajar en el plan de estudios.”³⁵

Tanto en los casos de La Plata como de Matanza han resultado decisivos, en la decisión de iniciarlos, el apoyo de FOMECE que provee de recursos para la contratación de evaluadores y consultores externos y esto parece ser de gran importancia en el caso de La Plata.

“Eso quedó plasmado en un proyecto que habíamos presentado al FOMECE, en el primer llamado que hizo el FOMECE. Nos hicieron una cantidad de observaciones y no salió. En un segundo intento en el segundo llamado tampoco lo aprobaron. Ahora se nos dió. Es un proyecto de evaluación y reformulación del plan. Se llama algo así como “de fortalecimiento académico del grado”. Y entonces ahí se planteó la venida de dos consultores externos.”³⁶

También en La Matanza el inicio del proceso de revisión del plan de estudios se inicia con la cooperación de un consultor externo que se pudo contratar por el apoyo económico de FOMECE

“Estamos trabajando en la profundización de los que se realizó hace dos años con consultores externos en el proyecto FOMECE. Las conclusiones de esa evaluación, que no hubiéramos podido hacer sin ese apoyo nos mostró algunas falencias en la implementación, algunos desajustes en el diseño del plan . Como consecuencia, necesitamos rediseñar el plan de estudios.”³⁷

³⁴ Entrevista No 3 – Un La Matanza

No obstante ello, la presencia de estos evaluadores externos no produce los mismos resultados en forma automática, sino que la profundidad de sus aportes está en directa relación con los propósitos para los que son convocados y pueden abordar cuestiones vinculadas con los acuerdos de fondo respecto a la direccionalidad del proyecto, como el caso La Plata o solamente llegar a cuestiones formales de articulación de contenidos y recomendaciones de organización pedagógica como en el caso Matanza.

“Con respecto a un proyecto de reforma del plan de estudios estamos en la etapa de volcar los resultados de la evaluación que se hizo por FOMECEC en una nueva currícula consensuada que se está operativizando este año con las reuniones que mencioné.”

“Salió lo mismo que yo estoy planteando ahora, aunque tal vez en cuestiones más puntuales, con la articulación entre una materia y otra, por ejemplo, o desconocimiento de cómo trabajaban algunos docentes y algunas quejas puntuales respecto a profesores o materias. Lo real es que no hay de esto socialización de información. El proceso de reformulación que hay en consecuencia no se ha formalizado en un proyecto que se haya presentado a todos y que uno pueda elegir ser parte o no.”³⁸

Sin embargo, aun con estos recaudos, la UBA no aceptó la presencia de un evaluador externo – por lo menos en la actualidad -³⁹ proponiéndose a futuro una evaluación interna que está siendo impulsada por los alumnos. Debe concluirse entonces que la legitimidad para convocar a un proceso de cambio se transforma en un obstáculo y se está buscando dicha legitimidad en el aval de la presencia de expertos externos reconocidos por todos. Es posible preguntarse si esta búsqueda de legitimidad en el apoyo externo no es consecuencia de la falta de acuerdos básicos respecto a la necesidad de encarar un proceso de evaluación, o, por lo menos, respecto a qué cosas revisar, hasta donde llegar. En este sentido, es importante lo expresado en dos ocasiones por los entrevistados señalando la pre existencia de opiniones compartidas por la mayoría de los profesores acerca de la necesidad de producir cambios en la formación. Por lo tanto, debemos suponer que el obstáculo se encuentra en otra cuestión.

³⁵ Entrevista No 5 Susana Malacalza UNLP

³⁶ idem

³⁷ Entrevista a dora garcía UNLM

³⁸ Entrevista M.G.Molina UNLM

³⁹ En 1992 se realizó un proceso de evaluación curricular llevado adelante por la dirección de la Carrera con el concurso de una experta externa, la Lic. Emilia Vitale que por razones de interrupción política de la gestión fue abandonado y nunca se plasmó en la discusión sobre la reformulación del proyecto de formación. Esta experiencia no está siendo tenida en cuenta a los efectos del presente análisis por razones de temporalidad.

“Con referencia al plan de estudios no hay evaluación. Hay intenciones de hacer una autoevaluación, donde hay que entrar en un proceso de reflexión en torno a lo académico. Eso pasó cuando fue rechazado el proyecto FOMEC que se consideraba evaluación externa. Nadie tiene voluntad de evaluar porque esto es tratar de destapar ollas pero tiene que ver con la cuestión política porque el comentario de pasillo es que hay que cambiar el plan de estudios, que esto no va más. Pero cuando se intenta tomar la decisión en serio ahí se corta la cuestión.”⁴⁰ “No se trata de sectores que se pueden enfrentar en términos teóricos, donde cada uno tiene por ejemplo una revista y sacan un libro y el otro hace una crítica y saca otro. Son posturas políticas partidarias. No hay discusión teórica, no hay discusión académica y eso es un problema de la carrera por que las otras carreras de la facultad si lo hacen : arman un seminario y se pelean a muerte pero debatiendo en serio, sosteniendo posturas teóricas. En trabajo social la disputa se hace no sólo política sino personal. Y cuando se hace una mesa lo que se busca es la homogeneidad de posiciones no vaya a pasar que salten las diferencias. Se resguarda todavía una imagen de que somos todos buenos y hermanitos, y que no se note que nos peleamos al interior de la facultad lo cual es una locura.”⁴¹

Resulta evidente la persistencia de la incapacidad para explicitar diferencias filosóficas y teóricas. Esa contraposición de posturas, que se manifiesta claramente en la actividad académica y que produce distorsiones en la formación de los estudiantes, encuentra sólo canalización en la actividad política partidaria o genera distanciamientos personales. Resulta evidente también que la aceptación de diferentes modelos de formación, que conllevan diferentes concepciones de trabajo social, se hace difícil de tolerar en la convivencia académica. Es posible entonces preguntarse si esas motivaciones no encontrarán explicación en la preeminencia de “los buenos sentimientos, la aceptación, tolerancia y convivencia armoniosa” cuya raíz puede ubicarse en la matriz cristiano humanista del origen de la profesión. Pareciera que ello se impone por sobre las racionalidades científicas o las concepciones ideológicas, que están presentes, con sus diferencias, pero que no pueden ser explicitadas sin que ello sea vivenciado como un conflicto. Todo ello deriva en una marcada resistencia a aceptar los conflictos, vía regia – y única posible – para su resolución.

3. 2 LA CONSTRUCCIÓN DE UNIDAD DE CRITERIOS RESPECTO A LA DIRECCIONALIDAD POLÍTICA DE LA FORMACIÓN Y SU EXPRESIÓN EN LOS VECTORES TOMADOS PARA LA EVALUACIÓN Y REFORMULACIÓN.

⁴⁰ Entrevista a Mónica Muñoz UBA

⁴¹ Entrevista a Mónica Muñoz UBA

Tal como ha sido antes descripto, en casi todas las escuelas de Trabajo Social analizadas se reclama “falta de direccionalidad clara en la formación”. También, en casi todos los casos se reconoce que en los planes de estudios formales existe una mención, en algunos casos más clara y en otros no tanto, de los objetivos perseguidos y el perfil de graduado que se busca, haciendo referencia a “qué es el trabajo social”. Debe interpretarse entonces que existe una distancia entre el plan de estudios original, a veces desconocido por los docentes, y lo que efectivamente se realiza cotidianamente, en la labor educativa.

“Nosotros estamos iniciando una reformulación de plan de estudios porque hemos visto que este plan tiene muchas incoherencias, núcleos problemáticos centrales. Entre los tres núcleos que hemos encontrado después de una reflexión interna, después de algunas cosas que hemos escrito, señalaría primero el divorcio entre los fundamentos filosóficos y la lectura socio histórica que se hace de la sociedad para enmarcar la disciplina. No hay esos pasajes , esas mediaciones. Y no es que faltaran asignaturas sobre cada una de estas cosas sino que no hay un eje vertebrador que tiene que darlo trabajo social. Entonces hay dispersión, superposición de contenidos, se vuelve a la dicotomía de que no hay relación entre teoría y práctica que es una falsa dicotomía, pero en todo caso existe porque los contenidos no están relacionados. No hay un eje vertebrador. En el área específica de trabajo social tenemos cinco asignaturas en los que habrá que tratar de vincular los fundamentos con lo socio histórico. Si sólo te vinculas con los fundamentos, entonces los alumnos no tienen idea de en que sociedad viven. Entonces hay que hacer esas mediaciones. Taller y práctica es otro bloque problemático que no tendría porque ser problemático si se hicieran esas mediaciones y se viera que estamos respondiendo a un eje teórico o temático, respetando cada uno sus propias interpretaciones o miradas sobre la disciplina, pero un eje teórico vertebrador debe haber.”⁴²

Toda la información recogida nos lleva a la conclusión de que coexisten en las unidades académicas distintas ideas respecto a la formación y al trabajo social. También se desprende que no se trata de una coexistencia productiva, que se sustente en el pluralismo democrático, sino que se trata de una convivencia ficticia que elude la explicitación de las diferencias en el debate teórico. Ha sido mencionado también que esas diferencias son ocultadas, y se trasladan en ocasiones al enfrentamiento personal o a la contienda política partidaria. En esa dirección se recogieron algunos de los aportes de los entrevistados cuando manifiestan que por sobre las diferencias de concepciones, sobrevuela el imaginario colectivo respecto a mostrar una imagen uniformada, en la que no se reflejen las diferencias existentes hacia el afuera de la comunidad académica. Es posible suponer, además, que esta incapacidad para asumir dichas diferencias, y aceptar el conflicto que de ellas

⁴² Entrevista a Margarita Rozas UNLP

se desprenda, es uno de los motivos que podrían estar ocasionando la falta de debate teórico, que en todos los casos se marca como constante. Tal como antes se expresó, el debate teórico no sólo es fuente de resolución de los conflictos mencionados sino que es condición necesaria para el desarrollo y consolidación de la profesión, para que se puedan encontrar respuestas válidas a los requerimientos que la sociedad dirige hacia el cuerpo profesional. Por lo tanto, es posible suponer que ningún proceso de evaluación de la formación llegará a buen término y producirá algún resultado, si no se aborda en forma previa este obstáculo para aceptar el conflicto y se logra distinguir las distintas concepciones filosóficas y marcos teóricos del respeto que cada uno de los sujetos que integra la comunidad académica merece, desde una perspectiva de convivencia democrática. Cabe aquí reflexionar acerca de lo que implica el desarrollo de la vida democrática, en este caso, al interior de la universidad. La democracia, también en el gobierno de la universidad, parte de la aceptación de la existencia de posiciones e intereses divergentes y hasta contrapuestos. Pero reconoce también reglas de juego en las que las posiciones diferentes construyen hegemonía y asumen la direccionalidad del gobierno del conjunto. El consenso, en sentido estricto⁴³, implica la no existencia de diferentes posiciones o concepciones. Implica la homogeneidad. Por lo tanto, no es a través de la búsqueda de consenso que se logra la direccionalidad clara en la formación, sino a través de la aceptación de las reglas del juego democrático que se nutre de la construcción de hegemonía. Este juego democrático, que se construye aceptando la heterogeneidad, pero llevando la misma a la arena de la confrontación de ideas y no a las disputas personales o partidarias resulta difícil de viabilizar, lo que redundaría en la construcción de un marco de convivencia pluralista ficticia. Todos los procesos de evaluación curricular estudiados en esta oportunidad muestran que se intenta abrir el diálogo, con la intención en algunos casos de llegar al debate teórico. Se busca gestar acuerdos en el conjunto de profesores pero los aportes indican que a través de este proceso no está garantizado llegar a definir una direccionalidad.

“ Yo no podría decir claramente que perfil de egresado está concatenando cada una de las actividades docentes. Podría decir lo que está escrito que tiene que ver con un profesional de las ciencias sociales que está formado con especificidad dentro de la disciplina para asumir los cambios sociales y las problemáticas que emergen y que son propias del mercado de trabajo. Yo podría decir esto y podría decir que la mayoría de los docentes coinciden. Ahora, no podría decir qué considera cada uno de los docentes por un profesional idóneo para enfrentar los problemas sociales. En distintas reuniones realizadas en un intento de revisión del plan de estudios este año

⁴³ Definición de la real Academia española : Consenso “Asenso, consentimiento y, más particularmente, el de todas las personas que componen una corporación.”

con docentes vinculadas a las materias troncales, una de las grandes discusiones, de las grandes preocupaciones es comprender qué pasa con los alumnos que van recibiendo en cuarto o quinto año. No comprenden donde ha estado puesto el énfasis en la formación de estos mismos alumnos por los otros docentes de las materias anteriores. Aquí es donde yo digo que se pierde la direccionalidad del proyecto. Cuando se hicieron estas reuniones la conclusión es que no había un proyecto común de formación. O sea que no es una percepción solamente mía y la denuncia surge de la dificultad que tienen estos profesores para articular los conocimientos anteriores con los de sus materias; pero esto se agrava porque yo estuve participando también en algunas reuniones, dos, con el jefe de las materias sociológicas (sociología, economía teoría social, historia, teoría de las organizaciones) y ellos requerían, demandaban lineamientos para la articulación que se estaba proponiendo hacia las materias más nodales, troncales dentro de la formación de la disciplina; requieren definiciones que no se encuentran. Entonces, los docentes de la práctica en cuarto o quinto año que tienen que trabajar cuestiones de diagnóstico ven falencias en el conocimiento sociológico, pero a su vez las materias sociológicas ven falencias al no saber a que van a dedicar su énfasis los otros docentes que trabajen con este alumnos y a que van a dedicar esos conocimientos los alumnos. Demandan a la carrera estas definiciones.”⁴⁴

Las evidencias empíricas muestran que existe un reconocimiento del derecho de quienes llevan la responsabilidad de la conducción de la unidad académica de señalar con claridad la direccionalidad, y hasta se espera que ellos lo hagan. A partir de allí, es posible pensar que se pudieran lograr acuerdos básicos, y quizás llegar a la unidad de criterios, respecto a cual es la mejor forma de operacionalizar las acciones académicas para alcanzar esa direccionalidad. Hay experiencias, que por razones operativas no hemos podido analizar de primera fuente, pero que se han traslucido de informaciones vertidas por algunos de los entrevistados, como las vividas por las escuelas de Trabajo Social de las Universidades Nacionales de Córdoba y Mendoza, que muestran que es posible, con un trabajo exhaustivo y prolongado lograrlo. Lamentablemente, las experiencias aquí analizadas están en proceso o no lo iniciaron aún, por lo que aún no pueden visualizarse resultados.

“En Córdoba iniciaron a fines del 97 con un FOMECE chiquito, con poca plata y el proceso está llevando ya dos años de evaluación y reformulación. Porque al comienzo todos se entusiasman pero cuando llega el momento de mover algunas asignaturas, cambiar programas, etc., entonces empiezan a haber algunas resistencias. En Mendoza el proceso duró un año y medio. Están en la segunda parte

⁴⁴ Entrevista a María Gabriela Molina UNLM

del FOMECE también con un proyecto chiquito que aprovecharon muy bien. Se evaluó el plan y la segunda etapa de seguimiento que implica elaborar el plan.

También en Córdoba están terminando de elaborar el plan. La decisión se basó en ambos casos en las dificultades que presentaban los planes originales pero sólo a nivel de consistencia interna. Creo que la idea de proyecto de formación profesional para muchos se reduce al instrumento técnico del diseño porque no se ve una idea más integral. No se ha incorporado la idea de investigación ni de postgraduación. La extensión siempre está de alguna manera pero las otras cuestiones que hacen al proyecto, no. Pero yo creo que también en esto ha habido un impulso externo, porque saber que hay posibilidades de tener un apoyo económico para hacerlo motiva a hacerlo...Tal vez no tenían exacta conciencia de lo que pretendían.

En el caso de nosotros, en La Plata sí tratamos de incorporar la decisión política de hacer en la reformulación del plan de estudios una evaluación institucional seria, que nos diera un diagnóstico sobre la desarticulación que tenemos. En el caso nuestro, la idea fue más allá en el proyecto FOMECE. En el caso de Córdoba, creo que la preocupación de ellos venía sobretodo por el tema de las prácticas. En La Plata también está presente el problema de las prácticas. Pero las prácticas no se pueden discutir si no se discute todo lo demás.

La estrategia ha sido no empezar por las definiciones sino al revés. Buscar los núcleos problemáticos para después empezar a decir, si trabajo social consideramos que es esto, y que es esto, porque entonces no responde a eso?. Entonces allí se dieron discusiones muy importantes. Por ejemplo en Córdoba la gente está muy metida con el tema de la sociedad civil y lo de las ONGs. Pero se dijo... No podemos dejar de pensar la lógica del estado. Entonces se dio una discusión muy interesante entre entender la disciplina como la relación entre estado y sociedad y como se configura eso en un plan de estudios⁴⁵

Sin embargo, aún a partir de procesos de revisión curricular en curso, es posible extraer algunas conclusiones de gran interés que nos permiten señalar los rumbos hacia los que se orientan dichos procesos.

En primer lugar, tanto en La Matanza como en La Plata, se ha comenzado por un ajuste de contenidos y reorganización de la malla curricular. Se trata de analizar qué materias, con qué contenidos, en qué momento del proceso de formación, y con qué objetivos, son necesarias. En el tránsito de esta etapa surge obligadamente el interrogante, necesarias para qué? . Es decir que se comienza por lo más visible, la tarea del aula que cada profesor vive cotidianamente y en ese devenir se espera llegar a una discusión más sustantiva.

⁴⁵ Entrevista a Margarita Rozas UNLP (fue consultora externa por las universidades de mendoza y Córdoba)

“El primer momento sería una evaluación, un diagnóstico sobre el plan de estudios vigente. Eso es lo que se ha estado trabajando hasta ahora. Esperamos que a partir de esto se pueda llegar a discutir lo más significativa.”⁴⁶

“En La Plata la estrategia esta siendo esta también: empezar a discutir por la copa para aterrizar en la raíz, porque como se van a ir discutiendo los núcleos problemáticos van a ir apareciendo las concepciones y también los acentos, y las miradas.”⁴⁷

En esa etapa de la revisión se abordan principalmente las cuestiones que guardan relación con la mera articulación de los contenidos, sin entrar a cuestionar la pertinencia de los mismos. Vale decir, lo emergente es cuántas de las fallas de la formación se originan en dirimir qué se aplica mal de lo que está escrito en el plan de estudios. También aparecen aquí observaciones sobre la forma de enseñanza, sobre cuestiones referidas a los modelos pedagógicos aplicados y estrategias dicácticas utilizadas.

En un segundo momento, en todos los casos estudiados, surge la necesidad de reorganizar los contenidos, ya sea agregando materias, redefiniendo la orientación de las que ya existían, organizando ejes articuladores.

En el tercer momento, se llega a la demanda de direccionalidad. En todos los casos, se reconoce que la misma debe ser definida por el área específica de formación

“Más allá de ciertas puntuaciones acerca de ausencia o repeticiones de algunos contenidos, la articulación horizontal y vertical, todo ese tipo de cosas, el problema se muestra especialmente en la imposibilidad de los estudiantes de articular y de apropiarse de los contenidos que nos consta que ven en las otras materias desde TS . Ese es el problema central. Tienen una serie de contenidos que no pueden articular. No aparecen . El núcleo que nosotros vemos es el problema de aprendizaje, más allá de si el plan está sirviendo a este momento histórico o no. Los contenidos en sí que se ven no tenemos una crítica, creemos que estan correctos. Creemos si que hay una ausencia de contenidos El plan de studios por ejemplo no tiene economía, por ejemplo planificación la tienen en quinto año cuando se están graduando. Pero más allá de esos corrimientos que serían fáciles de corregir, no hay problemas de contenidos. Pero lo que yo personalmente visualizo, de las conversaciones que tengo con los docentes en general, es que la dirección que están teniendo en La plata es un eje teórico que pasa por incorporar la cuestión del sujeto pero los alumnos no se la apropian y siguen con una cuestión muy macro, muy estructuralista”⁴⁸

⁴⁶ Entrevista a Susana Malacalza UNLP

⁴⁷ Entrevista a Margarita Rozas UNLP

⁴⁸ Entrevista a Susana Malacalza UNLP

“Nos preocupa ordenar la formación metodológica de modo de instrumentar mejor a los alumnos para la práctica. Como puede ser que la materia fuerte de planificación la tienen en quinto año cuando ya está haciendo su trabajo final y dejaron la práctica atrás? Como hicieron para hacer un diagnóstico en la práctica?

Además, en segundo año, comienzan a ver diagnóstico pero esto está inarticulado con planificación... hay que modificar toda la estructura del plan de estudios. También estamos considerando la posibilidad de alargar algunas materias que hoy son cuatrimestrales llevándolas a anuales. Pero esto debe ser hecho con mucho cuidado por que no puedo dejar profesores afuera.”⁴⁹

El interrogante es, por qué camino el área específica, o sea, los trabajadores sociales van a saldar sus desacuerdos acerca de dicha direccionalidad. Sin embargo, debe evaluarse como una clara muestra de madurez de la disciplina, el haber logrado que se acepte que dicha direccionalidad es marcada por el área específica de la formación, teniendo en cuenta los antecedentes de los primeros proyectos de formación y el peso que la subsidiariedad de la profesión ha tenido en la definición sobre “qué se espera del trabajo social”. Los fundamentos de la creación de las primeras escuelas de Trabajo Social que se analizaron en los primeros capítulos, expresan con claridad que la direccionalidad estaba impuesta tanto desde el campo médico como desde el campo jurídico, en tanto eran proyectos de formación de asistentes para ambos campos.

Podríamos decir que es en el momento del Movimiento de Reconceptualización, donde la profesión comienza a pensarse a sí misma, que se alcanza un cierto grado de autonomía en la definición de la direccionalidad de la profesión y eso se refleja, más que en ningún otro ámbito, en la formación. Recuérdese lo ya analizado respecto a las discusiones en el seno de la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social, en los albores de la vuelta a la democracia, sobre la importancia de que las escuelas estuvieran dirigidas por asistentes sociales como criterio prioritario.

Esas instancias generaron, en algunos casos, relaciones de exclusión con aquellos profesores que, sin ser trabajadores sociales en su formación de origen, aportaron desde su trabajo docente a la formación profesional. Durante mucho tiempo fueron algo así como “convidados de piedra” en las discusiones sobre la formación de los trabajadores sociales. Vale la pena analizar lo aportado en este sentido por una de las entrevistadas:

⁴⁹ Entrevista a Dora García UNLM

“...ellos tienen los talleres separados de las materias pero en esos talleres convergen todos los docentes de todas las materias, no en el mismo taller . Ahí combinan la necesidad académica con una especie de preferencias personales de los docentes, las temáticas que trabajan cada uno y entonces la actividad que se plantea en los talleres es de investigación y extensión. Creo que la cosa va en esa dirección. Lo real es que implica una apertura muy grande a la interdisciplina, asumir a todos los docentes que el tema de las prácticas no es un problema del TS y aceptar la participación de todos los docentes en eso. A mi me parece correcto pero es una cosa conflictiva

...Yo siento que, por primera vez, en estos encuentros se está rompiendo la separación tan abrupta que había entre TS y el resto de las materias. Se está asumiendo por parte de los otros profesores que en realidad es una carrera de TS y por parte de los de TS que es fundamental la participación de los otros profesores. Me parece fundamental. Ahora, cómo vamos a llegar a formalizar toda esta cuestión en un nuevo plan de estudios, no lo sé. Pero hay un nivel interesante de discusión.”⁵⁰

“Ni siquiera hay una intención colectiva de evaluar. No les interesa a los profesores del área de trabajo social. A los profesores de las otras áreas, si llega el momento se van a sumar... si siempre fueron actores secundarios. Esto lo tienen que decidirlos del área específica y ellos no van a obstaculizar. Más aún creo que lo están pidiendo...”⁵¹

Debe interpretarse que se ha hecho conciente la perspectiva de construcción del perfil profesional con el aporte de la especificidad de los profesores que provienen del propio campo y también, de aquellos que provienen de campos disciplinarios complementarios. Esta transformación, sutil en algunos casos, demuestra que se está superando la instancia de consolidación y defensa del campo específico que buscaba poner a la formación de trabajadores sociales sólo en manos de trabajadores sociales. Ello no sólo enriquece la perspectiva de formación, sino que da cuenta de un grado de crecimiento y maduración de la autonomía del pensamiento de los trabajadores sociales, lo que les permite convivir integradamente con otros campos disciplinarios sin temor a la pérdida del pensamiento propio.

3.3 LA MATRIZ FILOSÓFICA QUE REGENTEA LA FORMACIÓN: NIVELES DE EXPLICITACIÓN, ACUERDOS Y DESACUERDOS Y MANIFESTACIÓN DE LOS MISMOS EN LA FORMACIÓN.

⁵⁰ Entrevista a Susana Malacalza UNLP

⁵¹ Entrevista a Mónica Muñoz UBA

Ya se ha mencionado en varias oportunidades en este trabajo la convivencia, en un mismo proyecto de formación, de distintas concepciones respecto a que es un trabajador social y cual es el papel que deberá cumplir en la sociedad. También se ha mencionado que esas posiciones diversas se podrían agrupar, fundamentalmente, en dos grandes grupos caracterizados por las matrices filosóficas en las que se asientan.

En forma específica con relación a la formación de estas matrices diferenciadas se advierten en algunas cuestiones objetivas tales como: el pragmatismo de algunas áreas, especialmente en el eje de las prácticas pre profesionales, que lleva a depositar en la acción la producción de conocimientos, desdeñando la búsqueda teórica, por ende la investigación y la confrontación de ideas en contraposición con una línea que busca profundizar teóricamente en las cuestiones que aportan a la definición de la identidad de la disciplina.

Podríamos identificar a la primera posición como vinculada con un sustento filosófico, ligado al pensamiento que encuentra sus raíces en la influencia religiosa, que centra la naturaleza de la profesión en el compromiso y la búsqueda de la transformación social a partir de la identificación con los sectores populares. Esta posición descrea de la perspectiva que ubica al trabajo social como profesión inserta en la división social y técnica del trabajo. Por las mismas razones no está preocupada por lo que suceda en el mercado de trabajo, ni por la legitimidad de su acción frente al conjunto de la sociedad porque, precisamente, deposita la legitimidad en el compromiso con sus ideas de transformación social. Dentro de este grupo, aunque en franca minoría, se ubican aquellos que identifican trabajo social y militancia política partidaria.

La segunda posición identificada sostiene, con diferentes niveles de definición una concepción profesionalista del Trabajo Social y, busca por diferentes caminos extraer de la búsqueda teórica el sustento para contruir esa identidad profesional. En este grupo se encuentran ubicados tanto los que abrevan en diferentes matrices teóricas con la finalidad de incorporar herramental para una práctica renovada (por ejemplo, todas las líneas que se han inclinado por la terapia familiar sistémica, por la mediación como técnica de resolución de conflictos, por la gerencia social en el campo de la administración de programas y proyectos sociales, y otras) como los que están enfrentando, no sin dificultades, la reflexión teórica sobre los cambios en la cuestión social y las transformaciones que los mismos generan en el campo profesional.

“Yo podría definir que en Matanza ha habido históricamente discusiones respecto a la intencionalidad científica del trabajo social. Por lo cual, puedo percibir un discurso común en este sentido pero ello no quiere decir práctica común. Centrándose en los alumnos y lo que ellos transmiten, hay una fuerte identificación con el concepto de ayuda, con fuerte raíz en los movimientos cristianos de base y aunque esos grupos comparten las miradas sobre el trabajo social científico, la cuestionan. Yo me pregunto cómo desde los docentes se ha transmitido y como la visión del cientificismo que le reprochan no ha sido reforzado desde algunos grupos de docentes, que si bien desde el discurso sostienen una perspectiva científica de la disciplina en la práctica se mantienen ligados a una visión asistencialista conservadora. Incluso desde los docentes de la práctica hay menos interés en la investigación y cierto reproche de que se pierde la especificidad del trabajo social”

Existe una clara percepción de distorsión entre el discurso y lo que efectivamente se proyecta a la formación desde la docencia. Pero hay una constante negación a reconocer las diferencias de concepciones que sustentan la formación. Es importante destacar como ya se ha expresado, que ambas cuestiones reflejan la dificultad para asumir la necesidad de una direccionalidad que dé coherencia a la formación y ello podría estar originado en la dificultad para realizar un debate riguroso para esclarecer posiciones. En última instancia, es la demostración de cierta incapacidad para centrar la dimensión política de la formación profesional.

“No hay una articulación en un sistema único, aunque sistema único no quiere decir sistema homogéneo. Respetando la heterogeneidad, el pluralismo, la diferencia. Honestamente creo que no se ha definido en la unidad académica el rol del trabajador social en el marco de las nuevas definiciones del estado, de las políticas sociales y de los nuevos actores sociales. Esta incertidumbre que tenemos los que estamos construyendo el campo impacta decisoriamente en la formación. Algunos optan por intercambiar estas inquietudes y otros optan por aferrarse a sus viejas modalidades de trabajo y generar dogmatismo. Entonces no se puede construir ahí una unidad desde una concepción plural sino que lo que se encuentra son islas y algunos intentos de articulación.

El programa hoy en Matanza es la suma y no sumatoria del programa que cada docente en su asignatura ha definido. Está definido formalmente, cualitativamente y cuantitativamente – tratando de mantener un equilibrio en horas de aprendizaje – Hay un claro sesgo a las materias de la ciencia política y menos en el eje jurídico y de economía y ahí esta una de las dificultades.

La dificultad de articulación se presenta entonces entre disciplinas y la famosa articulación entre teoría y práctica. No existe articulación tampoco entre los distintos niveles de práctica. Los alumnos del final de la práctica y los docentes dicen que no hicieron nunca nada, o lo que hicieron no tiene valor. Incluso, ven planificación después que salen a la práctica. Estas cuestiones que muestran que hay una cuestión de sistema más allá que los cuadraditos en la malla curricular estén

bien puestos. El gran problema allí está en la articulación de conocimientos teórico prácticos. Y esto me parece que tiene que ver con este cierto dogmatismo por parte de algunos docentes en el modo de pensar sus materias y no como contribuyendo a una totalidad. Y por otro lado, con la inseguridad que genera el tema de los cambios en la profesión. Las innovaciones en el campo que no se terminan de clarificar influyen.”⁵²

Como puede advertirse, este sector que está preocupado por los cambios en la profesión, no en todos los casos ha logrado avanzar en la profundización de estos temas. En la entrevista tomada a modo de ejemplo se señala que aún en este grupo subsisten dificultades para romper el “dogmatismo” con que encaran sus materias. Vale decir, existe un campo profesional que está mostrando cambios, pero los mismos son vistos como amenazadores y es preferible no mirar hacia fuera de la propia universidad para no poner en peligro las certezas que hasta ahora los sostienen en su práctica docente.

En otras unidades académicas se va llegando a la convicción de que debe enfrentarse la reflexión sobre estas transformaciones, aunque resta saber como se alinearán los profesores frente a las mismas, como se posicionarán en relación a como reubicar la práctica profesional en este campo convulsionado. Sirva a modo de ejemplo lo extraído de una de las entrevistas realizadas.

“Estamos discutiendo sobre la necesidad de aportar nuevas corrientes teóricas que puedan aportar al análisis de la realidad de este momento. Entonces, los clásicos sí pero con otras cosas.

Otra cuestión que salió con fuerza es la cuestión de un estudio a fondo del estado argentino. Historia, lo mismo. Se ve una historia no dirigida desde el trabajo social, lo que desarticula los conocimientos. Eso es lo que estamos viendo, como darle a cada materia el eje directriz.”⁵³

La temática de la ciudadanía, como eje vertebrador de la cuestión social contemporánea, que interpela lo más profundo de la disciplina, justamente por poner en cuestión el rol asignado a la disciplina en la modernidad y la posibilidad de reconstruir una identidad acorde con estos principios en el marco de una sociedad de exclusión, está siendo incorporado en forma individual por algunos profesores, pero no ha logrado ser instalada como eje vertebrador.

⁵² Entrevista a M. G. Molina UNLM

⁵³ Entrevista a Susana Malacalza UNLP

La cuestión del trabajo, problemática central al concepto de exclusión, en casi todas las unidades académicas sigue ubicándose “entre bambalinas”. Está presente, pero no en los primeros lugares de los núcleos problemáticos a trabajar teóricamente.

“ Pero creo que un plan de estudios tendría que tener una cantidad importante de optativas y éstas deberían ser muy móviles justamente para recoger las nuevas cuestiones y ver como se le dan respuesta. En ese sentido, me parece que con los temas que el trabajo social tendría que estar tomando o instalando como cuestion no hay demasiada actividad. Uno de esos temas para mi tiene que ser el tema de trabajo y empleo. Creo que es una cuestión con lo que el trabajo social se ha involucrado bastante poco, no así con otras disciplinas. Es un tema importantísimo porque, en este contexto, se puede trabajar con microempresas, como formarlas o como trabajar con una forma de crédito solitario, o sea, dar respuestas originales, y esto creo que no se da demasiado.”⁵⁴

En conclusión, en los casos analizados se evidencia la co-existencia de diferentes modelos de formación profesional, los cuales se asientan a concepciones contrapuestas respecto a lo que es el trabajo social, las cuales devienen de matrices filosóficas diferentes. Las estrategias puestas en funcionamiento para arribar a un debate sobre estas cuestiones parten siempre de comenzar por la discusión puntual sobre contenidos, encontrar allí las principales coincidencias para, a partir de la existencia de los primeros acuerdos, y basándose en ellos, comenzar a profundizar el debate sobre las matrices teóricas y filosóficas que constituirán la direccionalidad de la formación.

Si bien hay coincidencia en que el único medio viable es el debate, lo más amplio y participativo posible, hay divergencias respecto a la primacía del consenso o de la voluntad política de la conducción como determinación fundante para emprender una revisión, evaluación y reformulación del plan de estudios.

La dimensión histórica del trabajo social, que va moldeando, con sus determinaciones la construcción de la disciplina, para algunos permanece en una atadura sin reflexión a los modelos tradicionales de ejercicio de la profesión, aunque ellos vayan a contramarcha de la historia, en un posicionamiento acrítico; para otros está significando un reverdecer de las formas pre profesionales de la asistencia, reforzando una concepción

⁵⁴ Entrevista a Cristina Melano UBA

conservadora que nunca estuvo ausente del todo de las representaciones sobre el Trabajo Social; para otros está significando el comienzo de una búsqueda teórica que partiendo de los principios de ciudadanía en el marco de un proyecto político inclusivo y democrático, le asigna al Trabajo Social un papel crítico pero incluido, tratando de encontrar respuestas a las demandas sociales hacia la profesión, de las cuales emerge su legitimidad. Sin embargo ninguno de los sectores ha logrado instituir el debate teórico ni forzar la acumulación de poder necesaria para marcar una direccionalidad efectiva y activa en la formación.

3.4. EL APOORTE DE LA INVESTIGACIÓN A LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN.

La razón por la cual tomamos al desarrollo de la investigación como un indicador del grado de avance en los procesos de revisión curricular es porque, partiendo del supuesto de que la indagación sobre la cuestión social y las prácticas de los trabajadores sociales generan un avance en la toma de conciencia de los cambios en el campo del trabajo social, sería de ese modo un medio para lograr desarrollos más promisorios en la búsqueda teórica y en el debate al interior de las unidades académicas.

“Como docentes no tenemos ni información ni referencias excepto por los alumnos acerca de que es lo que se está buscando con la práctica lo cual es muy grave. Es una estructura disociada. Ayudaría mucho ir trabajando con líneas investigativas paralelamente a la cátedra.. Que tuviéramos un buen soporte de investigación y que los chicos no lleguen a la sistematización en este estado de desorientación que todavía se sigue dando. Los chicos vienen sufriendo esto desde hace años sobre todo por la calidad de cómo se dicta investigación.”⁵⁵

Efectivamente, en algunas de las entrevistas realizadas se advierte que los avances en la investigación están relacionados con la viabilidad de procesos de revisión y evaluación curricular, pero no encadenados causalmente, sino que operan como uno más de los campos donde puede visualizarse la diferencia en la concepción sobre el trabajo social y en consecuencia sobre el modelo formativo.

“Yo creo que este tránsito está de la mano de dos elementos: la investigación y el postgrado . Yo creo que es una de las unidades académicas donde está fuerte el tema

⁵⁵ Entrevista Cristina Melano UBA

de investigación. Falta mejorarla muchísimo pero hay alrededor de cuarenta investigadores sobre una planta de ochenta, catorce proyectos. Hay grupos reacios porque creen que la investigación es una cuestión científicista. Esos grupos son de trabajo social y están en el área de TS, porque creen que habría una diferenciación fuerte entre investigación e intervención.”⁵⁶

Se puede, por otra parte, asociar el desarrollo de la investigación con otras dos cuestiones: por un lado en la retroalimentación del cuerpo teórico del trabajo social, especialmente del que se trabaja con los alumnos en su formación; y con el avance en el desarrollo de una posición autónoma en el marco de las relaciones con las otras disciplinas y en relación a la institución universidad. En este sentido se puede decir que en las entrevistas realizadas las posiciones son heterogéneas. En un caso, los desarrollos en investigación, fuertemente promovidos por la política del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a través del Programa de Incentivos y por la política de la propia Facultad han sido significativos, pero no están logrando ninguno de los dos efectos antes mencionados.

“ Cuando hubo alguna investigación como la del mercado de trabajo de una docente el equipo de investigación le encontró algunos problemas metodológicos al trabajo pero igual no hubo socialización y eso no impactó para nada en el plan ni siquiera en la materia de esas mismas docentes. Yo comparto la materia y puedo asegurar que no se ha modificado. Eso es grave y es llamativo, no?

Con respecto a la investigación yo puedo decir que en la unidad académica hay una gran cantidad de proyectos en las que están insertos los trabajadores sociales y el departamento en general. Concretamente tiene que ver esto con el auge que da el Programa de Incentivos y el impulso que personalmente la Secretaria de investigación ha dado a partir de la exigencia de que las dedicaciones exclusivas y semiexclusivas se incorporen al Programa. Eso ha logrado un desarrollo pero yo creo que las motivaciones para la investigación también hacen a los productos. Es un proceso bueno, porque genera un ejercicio que no se tenía pero no es la mayoría de los docentes. Creo que hay algunas otras cuestiones que inciden distinguiendo cantidad de investigaciones de lo que es la utilización de los productos ya que no hay un ida y vuelta con la docencia, no revierte en que se forme mejor al alumno.”⁵⁷

En otros casos sí se pueden observar efectos en los dos sentidos, aunque aún son evaluados como insuficientes, ya que no son compartidos por la mayoría de los profesores.

⁵⁶ Entrevista a Susana malacalza UNLP

⁵⁷ Entrevista a M.G.Molina UNLM

“Pero es muy importante el desarrollo que por el Programa de Incentivos, más allá de algunas críticas, se ha hecho al interior de la unidad académica y de ésta hacia fuera, las unidades académicas de ciencias sociales de la Universidad de La Plata. Hay un buen número de docentes categorizados como uno y dos y estamos trabajando como evaluadores del resto de las unidades académicas. Fue importante el ingreso a la vida de la universidad a apartir de la investigación.”⁵⁸

Nuevamente, tal como antes se lo mencionó en relación a la interdisciplina y la autonomía disciplinaria, vale la pena rescatar en la experiencia de pasar a ocupar un lugar de mayor jerarquía en el terreno académico institucional. La existencia de investigadores evaluados y categorizados posiciona al trabajo social en un lugar de paridad que va siendo construída con gran esfuerzo y que debería redundar en un trabajo interdisciplinario menos conflictivo y más enriquecedor.

Se han relevado propuestas que aportan ciertas reflexiones más particulares sobre la significación que tendría para la disciplina el desarrollo de la investigación en Trabajo Social en líneas diferenciadas. En ese sentido es interesante analizar el aporte de Margarita Rozas

“Debería haber tres tipos de investigación: una sobre la propia disciplina, no para mirarnos a nosotros mismos, en forma endógena sino para incorporar exatgorías analíticas que nos permitan hablar el lenguaje de las ciencias sociales. Lo tenemos que hacer los docentes. Otra investigación tendría que estar vinculada a las problemáticas emergentes, la delincuencia, la violencia. Falta ese tipo de producción de conocimiento. Todas las ciencias sociales estan estancadas en la investigación y el trabajo social que está en contacto directo con ellas puede hacer una contribución. El tercer nivel de investigación, está muy vinculado a las prácticas de los alumnos, que se dice que está pero no se hace, tal vez por falta de docentes”⁵⁹

Por último, es importante señalar que el desarrollo de la investigación es considerado como parte del proyecto de formación, y que cualquier modificación en esa área significa también la consolidación de reformas en la formación. Vale decir que, independientemente de la modificación del diseño de la estructura curricular de asignaturas y contenidos, la existencia de una política de investigación con resultados es una cuña importante en el modelo de formación, que generalmente no se plasma en un plan de estudios en el nivel de formalización que institucionalmente es requerido, pero que puede llegar a tener efectos transformadores más importantes que agregar o sacar materias, o modificar los contenidos de las mismas.

⁵⁸ Entrevista a Susana Malacalza UNLP

⁵⁹ Entrevista a Margarita Rozas UNLP

“ El proyecto de formación es más que la malla curricular: estamos hablando de los contenidos, de modalidades pedagógicas, estamos hablando de la estructura curricular, estamos hablando de líneas de investigación, estamos hablando de políticas de postgrado en sus tres niveles, estamos hablando también de extensión. Todo eso es un proyecto de formación profesional. En la Plata existe todo esto pero de una manera desarticulada, que se ha ido dando de manera espontánea por iniciativas particulares . Nosotros tenemos 42 investigadores, ocho investigadores de categorías uno y dos, y entre ellos muchos trabajadores sociales; tenemos doce proyectos de investigación que tienen que ver con la disciplina y también con otras problemáticas y eso es reciente y gracias a un tema totalmente del azar, no de un proyecto. El azar fue que se implementó el Programa de Incentivos y uno se vincula a ese programa de incentivos y en el camino fue creyendo que hay que instalar la investigación. Para TS, aunque fuese de esa manera, creo que fue un avance”⁶⁰

Es evidente que la investigación no constituye un área de fortaleza en trabajo social. La disciplina no tiene tradición en este campo, y además existen divergencias respecto a que resulte coherente investigar con intervenir. Esta disyuntiva aparece en casi todas las unidades académicas estudiadas y presenta efectos objetivos en la formación profesional ya que no se privilegia la capacitación y entrenamiento en investigación y lo que es más grave, no se logra imprimir ese carácter a la intervención por lo cual la práctica preprofesional se transforma en acción vacía de reflexión.

“Hay poca predisposición a usar los recursos disponibles para investigación. Cuando hay becas para investigación a los docentes de trabajo social hay que ir a buscarlos, mientras que en otras disciplinas están ávidos de becas. No hay tradición y hay que desmistificar el tema de la investigación porque algunos grupos la rechazan porque creen que los que investigan son academicistas. Ese grupo que privilegia la sociedad civil y los sectores populares son conservadores, con una posición antiteórica. La investigación hay que instalarla en su vinculación con la práctica, con extensión para que vaya siendo aceptada. Eso no se ha logrado todavía en La Plata como tampoco se ha logrado que revierta en un mejoramiento de la enseñanza. Sólo en algunos casos. Los niveles de socialización de los productos de investigación es incipiente. Nosotros tenemos jornadas de

investigación y nadie viene. Sólo terminamos entre los investigadores intercambiando experiencias”⁶¹

“La cuestión social está cambiando y este debate no se está dando. La cuestión de ciudadanía la están incorporando algunas cátedras en forma individual, pero esto no está siendo una decisión colectiva que garantice que el plan de estudios dé cuenta

⁶⁰ idem

⁶¹ Entrevista a Margarita rozas UNLP

de ello. Todas las cátedras deben estar hablando de exclusión. Los chicos manejan muy bien la cuestión del contexto y la globalización. Ahora, saber cómo procesar esto en situaciones más concretas, resulta muy difícil. Los talleres siguen siendo un ámbito donde estas cosas no se piensan.⁶²

Como conclusión, podemos afirmar que se está dando un desarrollo importante en la investigación en las unidades académicas de trabajo social estudiadas, y que este proceso ha recibido un importante impulso desde las políticas universitarias entre las que cabe destacar al Programa de Incentivos a la Investigación Docente, aunque los resultados no son generalizables, ya que no existe consenso en los equipos docentes respecto a la importancia de la investigación para la práctica profesional, la capacitación de los alumnos en investigación sigue estando disociada de las prácticas pre profesionales y sigue vigente aún la crítica de ciertos grupos que acusan a la investigación en trabajo social de cientificista y opuesta a la naturaleza netamente interventiva del trabajo social.

3. 5 LA FORMACIÓN DE POSTGRADO Y EL APOORTE A LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN

Junto con el desarrollo de la investigación, todos los entrevistados han identificado al incremento de estudios de postgrado entre los docentes de trabajo social como una condición que actúa como dinamizador de la transformación en la formación profesional.

Posiblemente sea el más indirecto de los factores, en el sentido de que no revierte en forma necesaria ni inmediata en los proyectos de formación sino que va marcando huellas en áreas que sí tiene efectos directos, tales como el desarrollo de la investigación, o la incorporación de perspectivas innovadoras en el tratamiento de los contenidos a desarrollar en las asignaturas.

Sin embargo, debe notarse que todos coinciden en señalar que no existen lineamientos que permitan direccionar las formaciones de postgrado en determinadas áreas que se pretenda fortalecer, sino que en la mayoría de los

⁶² Entrevista a Cristina Melano UBA

casos las opciones son personales, aunque se hayan valido de estímulos institucionales como las becas FOMECA. Es decir existe una política de fortalecimiento de los cuadros docentes pero no existen lineamientos respecto a la definición de áreas prioritarias ni a la constitución de núcleos duros de especialización. Y esto es consecuencia, naturalmente, de la condición de volatilidad de los mismos en las unidades académicas, de la fragmentación e inarticulación de las actividades docentes y, en última instancia, de la fragilidad de las conducciones político académicas que no logran plasmar un proyecto de formación profesional sustantivo.

“No hay ninguna actividad conjunta entre los docentes que han sido parte del postgrado. A lo sumo ha sido un efecto individual.

Por otra parte, las becas FOMECA han permitido que una buena cantidad de docentes accediéramos a becas de maestría y doctorado en el exterior y en el mismo país, en ámbitos de formación diversos. Muy pocos somos los que estamos volviendo ya y tratando de generar seminarios optativos e incorporar algunos materiales a algunas materias. Cuando vuelvan los que están haciendo postgrados en Brasil, específicamente en trabajo social, supongo que traerán algunas propuestas más sólidas. La política de la universidad en este sentido, asumida con mucha adhesión, ha sido aprovechar estas posibilidades de las políticas universitarias para favorecer a los docentes dejando elegir a los docentes las áreas de formación, sin un proyecto institucional que pautara esas formaciones. Lo que ha logrado justamente es mejorar el nivel de formación de los docentes. Ahora falta toda la etapa en que se pueda ver el impacto real y proyectos concretos de articulación de este mejoramiento concreto logrado gracias a la política universitaria hacia el plan de estudios y las nuevas formulaciones del mismo. Esto está por construirse y supongo que tendrá un efecto en la nueva formulación del plan de estudios. Pero por ahora la dirección de la carrera no demanda a los que hicimos postgrados nada específico. La devolución es en términos de horarios pero no en términos de proyecto concreto. Supongo que cuando vuelva la otra camada se logrará.”⁶³

“En la Maestría de Trabajo Social en La Plata hay pocos docentes de la carrera de La Plata. El postgrado sigue la misma suerte que la investigación. El postgrado tiene su propia vida pero no está incorporado al conjunto y sigue por el esfuerzo voluntarista de alguna gente. De todos modos hay una preocupación por hacer postgrados en los docentes y creo que a la larga esto debiera mejorar el nivel del grado.”⁶⁴

⁶³ Entrevista María g. Molina UNLM

⁶⁴ Entrevista a Margarita Rozas UNLP

“Hay por cierto una tendencia a hacer cursos de postgrado por parte de los docentes y esto está influenciado porque en el mundo de hoy, si querés mejorar la calidad de lo que estás investigando y enseñando, tenés que capacitarte en el nivel de postgrado, segundo si querés presentarte a un concurso tenés que hacerlo. Esto debe haber movilizado a muchos. Hay bastante gente que hizo la maestría en política social y que la está haciendo.

También hay iniciativas sueltas de postgrados en temas que les interesan a cada docente sin que exista una línea estratégica de formación docente. Hay algunos postgrados en violencia familiar, otros en salud, etc.”⁶⁵

Sabemos que existe una política universitaria que marca tendencias claras en el sentido de exigir por lo menos títulos de maestría, para el acceso a cargos de profesor para el futuro próximo. Esta normativa, que está expresada en la Ley de Educación Superior - que ya fuera analizada anteriormente en este mismo trabajo -, sin embargo, no ha podido entrar en vigencia en forma inmediata dada la escasa trayectoria de los postgrados en Argentina. Efectivamente, recién en los últimos diez años se ha comenzado a expandir la oferta de programas de postgrado en el país, con una gran diversidad en temáticas y en niveles de excelencia. Sin embargo, aunque los docentes toman la iniciativa de hacer estudios de postgrado, en parte por estos motivos antes mencionados y por otro lado, por la presión de un mercado de trabajo altamente competitivo, las unidades académicas no han desarrollado políticas que garanticen el aprovechamiento de estas iniciativas para fortalecer la formación de grado.

Debe advertirse que, por otra parte, con la excepción de las becas impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación (FOMECA, Mercosur, por ejemplo) no existe una política agresiva de formación de postgrado de las plantas docentes que permita a los profesores y auxiliares de cátedras, dedicarse en tiempo completo a encarar esta etapa de su formación. La mayoría debe resolver la cuestión sumando a las horas de trabajo las horas de estudio, con el consiguiente desgaste personal y mal aprovechamiento de los estudios que se realizan

Una consideración especial merece la franja de los que actualmente ocupan los lugares de titulares de cátedra, en su mayoría mayores de cuarenta años, que no tuvieron la oportunidad de realizar antes su formación de postgrado, y que son los que no acceden a becas por no estar comprendidos en los requisitos de edad que las becas de postgrado ministeriales tienen.

⁶⁵ Entrevista a Cristina Melano UBA

Si bien ese requisito se fundamenta en una pauta aceptable de optimización de la inversión que se realiza en la formación de cuadros académicos, que por su edad, tienen toda su vida laboralmente útil por delante para devolver en servicios docentes y de investigación el gasto efectuado, podrá advertirse que deja sin respuesta a dicho grupo de profesores e investigadores de las universidades, que hoy llevan sobre sí la responsabilidad de la conducción de las escuelas y la titularidad de las cátedras, y que son justamente los que no han podido formarse.

“Pero a muchos les pasa como a mí, que tuve que optar por seguir investigando y escribiendo y postergar la finalización de la maestría de FLACSO que me demandaba mucho tiempo y ya no daba más, estaba agotada. A los que ya tenemos unos años se nos hace difícil. Yo no pude estudiar mi maestría cuando era más joven. Adonde la iba a estudiar? No había donde y además no estaba en nuestras cabezas hacerlo.... No existía en el imaginario de los asistentes sociales hasta principios de los noventa esto de ponerse a hacer Maestrías. Todo esto escapaba a nuestros planes. Y no es porque no estudiáramos... Sólo que lo hacíamos asistemáticamente.”⁶⁶

Hay expectativas de que la formación de postgrado, cuando se desarrolla en el área específica de trabajo social, promueva iniciativas de revisión, evaluación y reformulación de proyectos de formación profesional. Sin embargo una gran parte de los docentes que ha decidido hacer postgrados específicos en trabajo social, está en estos momentos en pleno desarrollo de sus estudios y otros, están recién terminando. Se trata de un proceso reciente y discontinuado como política universitaria, en la mayoría de los casos, que no tiene suficiente desarrollo consolidado como para permitir visualizar con algún grado de certeza el impacto que esta situación está teniendo en la orientación y direccionalidad de la formación

“Yo creo que este tránsito está de la mano de dos elementos: la investigación y el postgrado

Lo del postgrado que se está haciendo también a pesar de que en las dos promociones no hay gran cantidad de docentes El cincuenta por ciento de la planta docente está haciendo postgrados, otros postgrados. El tema investigación posibilitó la revista y llevó interés para el postgrado. La maestría que había empezado como una cuestión ajena a la unidad académica ya está legitimada.”⁶⁷

⁶⁶ Entrevista a Cristina Melano UBA

⁶⁷ Entrevista a Susana Malacalza

El tema de los postgrados tiene, como puede observarse, dos vertientes de análisis: La más generalizada, es la política de formación de postgrado de los recursos docentes de una escuela. La otra está vinculada a la oferta de programas de postgrado en la propia unidad académica. Es evidente que esta última, además de permitir el cumplimiento de la primera alternativa, debiera producir un efecto de retroalimentación del nivel de grado, generando nexos a modo de vasos comunicantes que permitiera que los avances en las búsquedas teóricas, en la investigación sobre diferentes campos problemáticos, se revirtieran en la tarea docente desarrollada en el grado. Pareciera razonable considerar que ambos niveles dentro de la oferta académica guardarían una correlación en cuanto a los intereses y las directrices de debate e investigación. Sin embargo, esto aún no se logra sino parcialmente.

“...ya que no hay un ida y vuelta con la docencia, no revierte en que se forme mejor al alumno.

La existencia de postgrados en la universidad tampoco lo ha logrado. No modificó el grado.

Lo que ha hecho es que los egresados que deciden hacer postgrados se quedan en los postgrados de la universidad. La Maestría en Ciencias Sociales de Matanza ha permitido que muchos docentes del grado se formen allí, pero aún no se ven los efectos. No hay ninguna actividad conjunta entre los docentes que han sido parte del postgrado.”⁶⁸

Con respecto a la primera alternativa, de las entrevistas realizadas se desprende que en las tres unidades académicas estudiadas una importante cantidad de docentes está realizando estudios de postgrado, aunque sólo en el caso de la Universidad de La Matanza esto ha sido reconocido como una directriz política llevada adelante por la Universidad. Sin embargo, esa voluntad institucional de facilitar los medios para la formación de los docentes e investigadores no necesariamente redundará en forma inmediata en el aprovechamiento de los recursos formados para una actualización y mejoramiento de la formación. Resulta de sumo interés analizar como, tanto en uno como en otro caso, no se observa una planificación en la unidad académica respecto a formación de los docentes y adjudicación posterior de tareas académicas que permitan reforzar áreas que lo requieran, impulsar otras que no tuvieran suficiente desarrollo o actualizar la formación técnica.

⁶⁸ Entrevista M.G.Molina UNLM

“Hay por cierto una tendencia a hacer cursos de postgrado por parte de los docentes y esto está influenciado porque en el mundo de hoy, si querés mejorar la calidad de lo que estás investigando y enseñando, tenés que capacitarte en el nivel de postgrado, segundo si querés presentarte a un concurso tenés que hacerlo. Esto debe haber movilizizado a muchos.”⁶⁹

“La política de la universidad en este sentido, asumida con mucha adhesión, ha sido aprovechar estas posibilidades de las políticas universitarias para favorecer a los docentes dejando elegir a los docentes las áreas de formación, sin un proyecto institucional que pautara esas formaciones. Lo que ha logrado justamente es mejorar el nivel de formación de los docentes. Ahora falta toda la etapa en que se pueda ver el impacto real y proyectos concretos de articulación de este mejoramiento concreto logrado gracias a la política universitaria hacia el plan de estudios y las nuevas formulaciones del mismo. Esto está por construirse y supongo que tendrá un efecto en la nueva formulación del plan de estudios.”⁷⁰

“Todo el mundo está tratando de hacer postgrados por iniciativa propia, pero no ha habido una decisión de parte de la Dirección de la Carrera de promover esto. Es paradójico, pero cuando se dio la posibilidad de incluir en un proyecto FOMECEC de la facultad, becas para estudios de postgrado de docentes de la carrera de Trabajo Social, la carrera no sólo no dio difusión a la convocatoria, por lo cual de todos los candidatos no había ninguno de Trabajo Social sino que, además, boicoteó la aprobación del proyecto votando en contra en el Consejo Directivo de la Facultad y llevando, una vez más, la cuestión al terreno político.”⁷¹

El supuesto inicial de que la realización de estudios de postgrado por parte de la planta docente de las unidades académicas de trabajo social redundaría en un apoyo a las iniciativas de revisión curricular no es reconocido como real por los entrevistados. Si bien la cantidad de docentes que han iniciado – y en algunos casos terminado – estudios de postgrado ha aumentado sustancialmente en los últimos años, esta situación no está incidiendo en los proyectos curriculares. Es posible suponer que se trata de un obstáculo temporal, y que cuando la cantidad de postgraduados aumente, se verá alguna incidencia. Es verdad que lo reciente del proceso de formación postgraduada no permite ver aún efectos. Pero también genera algunas dudas la prescindencia de algunas unidades académicas respecto a la formación de equipos docentes y de investigación, actitud que lleva a desaprovechar los recursos formados en determinadas especialidades dejando librado a la iniciativa personal el retorno a la docencia de grado de los aprendizajes que el postgrado permitió realizar a cada uno de ellos.

⁶⁹ Entrevista a Cristina Melano UBA

⁷⁰ Entrevista a M.G. Molina UNLM

⁷¹ Entrevista a Mónica Muñoz UBA

3. 6. LA CONSIDERACIÓN DEL MERCADO DE TRABAJO EN EL PROCESO DE REVISIÓN, EVALUACIÓN Y REFORMULACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS EN PARTICULAR Y LOS PROYECTOS ACADÉMICOS EN GENERAL.

Este punto tiene, a mi juicio, y dentro del planteo inicial de este trabajo, una importancia particular. El punto de partida para el recorrido efectuado fue la pregunta: *Cómo está incidiendo en la formación profesional el conjunto de cambios que se pueden observar en el campo de desempeño laboral de la profesión?*

A partir de allí, la propuesta inicial fue indagar sobre los procesos de revisión, evaluación y reformulación de los planes de estudios en particular y de los proyectos de formación en general.

Conociendo la existencia de procesos de diferente envergadura de revisión y evaluación de la formación, se intenta desentrañar la naturaleza de dichos procesos para llegar a conocer cuáles eran las motivaciones que los impulsan, cual es la incidencia de factores externos e internos en la caracterización de dichos procesos, y finalmente, en que medida existe registro sobre la existencia de transformaciones en el campo profesional, cual es ese registro y cómo es receptado desde la formación.

Es por eso que este punto adquiere un interés investigativo particular y debe abrirse en dos planos para el análisis: en primer lugar, si hay percepción de transformaciones, cuáles son éstas, y si tienen espacio de debate e investigación en la unidad académica; en segundo lugar, si, puestos a revisar los proyectos de formación, estas percepciones ocupan un lugar en las consideraciones que se realizan para dicha revisión.

En líneas generales, todos los entrevistados han manifestado estar atentos a los cambios que se registran en el ejercicio profesional y a las transformaciones en la cuestión social.

“Creo que sería importante abordar lo relacionado al mercado de trabajo. El plan de estudios básicamente es bueno, pero requiere articulación y lo que hay en la carrera es una atomización altísima. Entonces, por ahí, uno puede articular de forma más informal, pero desde hace cinco años no hay ningún tipo de debate académico, entonces el proyecto de formación es la interpretación de cada uno. La cuestión social está cambiando y este debate no se está dando. La cuestión de ciudadanía la están incorporando algunas cátedras en forma individual, pero esto no está siendo una decisión colectiva que garantice que el plan de estudios dé cuenta de ello. Todas las cátedras deben estar hablando de exclusión.”⁷²

Como puede advertirse, no sólo los entrevistados, sino el conjunto de profesores está trabajando en forma individual en la nueva cuestión social pero *no se aborda esto como un tema que problematice la formación como proyecto.*

“El gran problema allí está en la articulación de conocimientos teórico prácticos. Y esto me parece que tiene que ver con este cierto dogmatismo por parte de algunos docentes en el modo de pensar sus materias y no como contribuyendo a una totalidad. Y por otro lado, con la inseguridad que genera el tema de los cambios en la profesión. Las innovaciones en el campo que no se terminan de clarificar influyen.”⁷³

Podría interpretarse que los profesores no están siendo capaces de trasladar a la formación sus propias incertidumbres sobre la profesión. Ello nos conduce a pensar varias cosas. Por ejemplo, la concepción de docencia que se sostiene.

Podría interpretarse de lo dicho, que un profesor no puede pararse delante de sus alumnos y decir – *esto me produce dudas, no se de qué se trata - o - lo estoy reflexionando.....reflexionemos juntos .*

Esta actitud, tal vez producto de no plantear la enseñanza con una postura investigativa, lo obliga a transmitir a sus alumnos cuestiones cerradas, que no dejan resquicios, definitivas. Por ello pierden justamente, la posibilidad de formar a los alumnos en la búsqueda, en la reflexión conjunta, en la concepción de construcción del conocimiento a partir de la duda.

Por supuesto que una actitud docente que no incorpora la incertidumbre sobre transformaciones que están ocurriendo, priva a los estudiantes de la perspectiva histórica de la profesión que les permitiría explicar a la misma y a

⁷² Entrevista a Cristina Melano UBA

⁷³ Entrevista a m.G.Molina UNLM

su propia evaluación en relación con los cambios producidos y que se están produciendo, en el contexto. Y, lo más grave, los priva de la posibilidad de tomar posición al respecto y participar activamente en la construcción de un proyecto ético político de la profesión que les tocará desempeñar.

“Nosotros estamos iniciando una reformulación de plan de estudios porque hemos visto que este plan tiene muchas incoherencias, núcleos problemáticos centrales. Entre los tres núcleos que hemos encontrado después de una reflexión interna, después de algunas cosas que hemos escrito, señalaría primero el divorcio entre los fundamentos filosóficos y la lectura socio histórica que se hace de la sociedad para enmarcar la disciplina.”⁷⁴

El establecimiento de nexos fluidos entre los fundamentos filosóficos que se sustenta en la formación y la incorporación de la dimensión socio histórica de la realidad contemporánea queda planteada como un objetivo a alcanzar. Es indudable que ninguno de los proyectos de formación analizado a través de las entrevistas realizadas puede dar cuenta de dichos nexos. La entrevistada menciona, más adelante, el concepto *mediaciones*, aludiendo a los nexos que permiten comprender la sociedad en que vivimos y estableciendo que las mismas no están pudiendo darse

“ No hay esos pasajes , esas mediaciones. Y no es que faltaran asignaturas sobre cada una de estas cosas sino que no hay un eje vertebrador que tiene que darlo trabajo social. Entonces hay dispersión, superposición de contenidos, se vuelve a la dicotomía de que no hay relación entre teoría y práctica que es una falsa dicotomía, pero en todo caso existe porque los contenidos no están relacionados. No hay un eje vertebrador. En el área específica de trabajo social tenemos cinco asignaturas en las que habrá que tratar de vincular los fundamentos con lo socio histórico. Si sólo te vinculas con los fundamentos, entonces los alumnos no tienen idea de en que sociedad viven. Entonces hay que hacer esas mediaciones.”⁷⁵

Del mismo modo, se reconoce sí la necesidad de establecer lazos de diálogo con los colegios profesionales a fin de dar respuesta a sus requerimientos de formación. Si bien es cierto que hay resistencia a tomar los indicadores del ejercicio profesional como único referente, hay, sin embargo, percepción de que el campo profesional demanda cambios en la formación profesional que permitan a los graduados realizar la inserción en el campo de trabajo mejor instrumentados.

⁷⁴ Entrevista a Margarita Rozas UNLP

⁷⁵ Entrevista a Margarita Rozas UNLP

“En La Plata también están opinando los graduados. Hemos tenido reuniones con el colegio. Creo que es fundamental que participen. Porque bueno,... está esa idea de que una visión de que la academia no responde al ejercicio profesional, y en algunas cosas es cierto... es cierto eso, para que vamos a decir que no. Los planes responden muy poco, realmente. También hay una idea por parte de los graduados del mercado de trabajo como rumbo prioritario y que ya el estado no te contrata y que entonces hay que buscar distintas formas de empleo, que son válidas... pero yo creo que no hay que renunciar ni al estado ni a las otras formas potenciales laborales. Pero tampoco la formación puede ser un reflejo solamente del mercado laboral. Yo creo que debe incorporar todas esas cosas, hay que discutirlos.”⁷⁶

La planificación y el encuadre que se hace del trabajo de prácticas pre profesionales muestra en ocasiones el alto grado de disociación existente entre los fundamentos filosóficos y lo socio histórico. En el caso que se ejemplifica a continuación, parece que lo socio histórico tiene un correcto desarrollo en la formación pero que ello no ha modificado los fundamentos filosóficos de la práctica profesional que se enseña.

“Los chicos manejan muy bien la cuestión del contexto y la globalización. Ahora, saber cómo procesar esto en situaciones más concretas, resulta muy difícil. Los talleres siguen siendo un ámbito donde estas cosas no se piensan. A veces porque las instituciones donde hacen la práctica sólo les permiten trabajar observando detrás de un biombo, o por los conflictos institucionales... la práctica de las instituciones es muy burocrática, muy poco dinámica, muy estamental, muy rutinaria y por otra parte puede ser que no haya buena selección de instituciones para centros de práctica y se quedan con lo peor de la práctica profesional.”⁷⁷

Existe una percepción acerca del campo profesional en varios de los entrevistados como un campo heterogéneo en relación al tipo de prácticas que allí se desarrollan. Se visualiza una diferenciación entre instituciones en las que se lleva adelante una práctica rutinaria y burocratizada y otros espacios en los que se apunta a una práctica renovada, dinámica y con propuestas. Llama la atención que, los espacios elegidos para las prácticas pre profesionales de los alumnos sean precisamente la negación de estos espacios nuevos. Tal como en el caso transcrito donde ...“les permiten trabajar observando detrás de un biombo”...o como en el caso que se toma como ejemplo a continuación donde se expresa “...Los chicos van solos, no hay contención institucional...”.

“Los chicos van solos, no hay contención institucional porque las instituciones no se hacen cargo y lógicamente no se hacen cargo. Hay problemas entre los

⁷⁶ idem

⁷⁷ Entrevista a Cristina Melano UBA

estudiantes y los colegas trabajando en las Instituciones, problemas serios en lugar de abrirse centros de prácticas se cierran. El espíritu crítico de los estudiantes se centra en los colegas que están trabajando en las instituciones y no pasa por una crítica técnica sino en una cuestión política entre comillas, ya que no pueden ubicarse en la problemática del campo profesional”.⁷⁸

En este texto se visualiza con claridad de que manera se va conformando en los estudiantes una mirada supuestamente crítica hacia el mundo profesional sin que se la misma se manifieste en una búsqueda de otros ámbitos de práctica profesional que respondan más adecuadamente a los criterios de lo que se sostiene como “una buena práctica profesional”.

“Eso sumado a los conflictos con los centros de práctica me llevó a la decisión de parar. No hay un esfuerzo institucional para resolver esta cuestión.Este año cuando paramos las prácticas no hubo ningún problema, no hubo reacción”⁷⁹

Estos aportes sobre los centros de prácticas, es decir, sobre esa porción de la práctica profesional que se decide tomar como ámbito modelo para la formación es reveladora de la mirada que sobre el campo profesional se está sosteniendo desde los ámbitos de formación.

“Como docentes no tenemos ni información ni referencias excepto por los alumnos acerca de que es lo que se está buscando con la práctica lo cual es muy grave. Es una estructura disociada.”⁸⁰

“ Parece que ha habido objeciones a las prácticas. Hoy podríamos decir que sólo está involucrada la coordinación de la carrera y el resto estamos expectantes. Con respecto a la atención al mercado de trabajo para la reformulación del plan sólo se manifiesta en la preocupación de individuos aislados.”⁸¹

Aparece una clara escisión entre los ámbitos de formación y el campo profesional, y al mismo tiempo, cierto desentendimiento o ajenidad de los profesores consultados en relación a la organización pedagógica de las prácticas de los alumnos. Todos coinciden en definir al área de formación práctica como un área problemática, en la que no se sienten alentados a participar, y además con la que no se puede contar para el análisis del campo profesional. Esto es percibido por los alumnos como el lugar donde “no pasa nada” y donde, si se cierra, “no pasa nada, no hay reacción”.

⁷⁸ Entrevista a Susana Malacalza UNLP

⁷⁹ idem

⁸⁰ Entrevista a Cristina Melano UBA

⁸¹ Entrevista a M.G.Molina UNLM

Es inevitable establecer un nexo en la reflexión sobre los centros de práctica y sobre las representaciones que sobre el campo profesional se transmiten a los estudiantes.

Sobrevuela en todas las exposiciones cierta condescendencia al caracterizar el campo profesional, el cual es evaluado como problemático, que estaría requiriendo mejorar su formación tal vez única salida para una práctica profesional insatisfactoria a juicio de los docentes entrevistados

“La Secretaría de Investigación y Postgrado está trabajando también mucho con ellos tratando de levantar las demandas de perfeccionamiento. La más importante sigue siendo políticas sociales. Hay todo un avance.

....El colegio está bastante preocupado por la realidad del ejercicio profesional y consideran que los estudios de postgrado son una salida. Propusieron hacer otra maestría.”⁸²

Es razonable entonces inferir que esa práctica profesional desvalorizada no es demasiado tenida en cuenta a la hora de reflexionar sobre la formación.

“No hay ninguna consulta con los colegios que se haya hecho orgánicamente. No están participando del proceso de evaluación porque se trata de una redefinición de cuestiones internas por ahora.

Nosotros tenemos una relación institucional con otras instituciones de la zona que podríamos definir como empleadoras. Porque muchos de los docentes trabajan en ellas. Sin embargo, no se si se está dando respuesta a los que ellas opinan. Creo que no hay voluntad política de darles respuesta”⁸³

Cabe preguntarse si es posible redefinir el Plan de Estudios sólo desde cuestiones internas y cual es la significación que esta proposición tiene. Es evidente que la relación con el campo profesional se facilita en la convergencia de la percepción de déficit en la formación y eso se canaliza ofreciendo programas de capacitación a los graduados. Sin embargo, no se encuentra predisposición suficiente en las unidades académicas a recibir las demandas de ese mismo campo a la hora de redefinir los objetivos de la formación de los que todavía no se graduaron. La relación entre el campo académico y el campo profesional es aceptada, por ahora, en una sola dirección aunque resta discutir cual es la forma en que se articularán las demandas hacia la formación de los profesionales y la fuerza de los

⁸² Entrevista a Susana Malacalza UNLP

⁸³ Entrevista a Dora García UNLM

fundamentos que sostiene el campo académico para la construcción del proyecto profesional.

“En La Plata también están opinando los graduados. Hemos tenido reuniones con el colegio. Creo que es fundamental que participen. Porque bueno,... está esa idea de que una visión de que la academia no responde al ejercicio profesional, y en algunas cosas es cierto... es cierto eso, para que vamos a decir que no. Los planes responden muy poco, realmente. También hay una idea por parte de los graduados del mercado de trabajo como rumbo prioritario y que ya el estado no te contrata y que entonces hay que buscar distintas formas de empleo, que son válidas... pero yo creo que no hay que renunciar ni al estado ni a las otras formas potenciales laborales. Pero tampoco la formación puede ser un reflejo solamente del mercado laboral. Yo creo que debe incorporar todas esas cosas, hay que discutirlos”⁸⁴

Es interesante, asimismo, observar la tangencialidad en la incorporación del tema del mercado de trabajo en la consideración de cuestiones referidas a la formación. Se advierte en la entrevista arriba transcrita que se está presionando a las unidades académicas con las diversas incidencias que producen en el mercado de trabajo las transformaciones en las políticas sociales como resultado del modelo de estado liberal ortodoxo impuesto en los últimos años en nuestro país. Sin embargo la reflexión y el debate sobre estas cuestiones no ha tomado un espacio de preeminencia en la reflexión sobre la formación. Parece todavía estar ubicado en el campo de las preocupaciones, legítimas o no, de los colegios profesionales.

“Con el colegio nos hemos empezado a vincular más desde hace un tiempo a través de los cursos de postgrado y muchos graduados nuestros están por primera vez en el colegio. Parece que las reuniones de los consultores con ellos han sido muy interesantes.”

En conclusión, se advierte en las situaciones descritas por los entrevistados que no es general la vinculación con los profesionales de campo ni con sus organizaciones y cuando esto ocurre, es sólo con la intención de brindar la capacitación que los graduados demandan. Sin embargo, esta demanda no es leída como un reclamo por el déficit en la formación que están brindando. Podría pensarse que se espera a que los graduados choquen con sus déficit de formación para enfrentar los desvelos de su práctica profesional para superar dicho déficit.

Algunos de los entrevistados reclaman políticas de investigación sobre las transformaciones en la cuestión social que van incidiendo en el mercado de

⁸⁴ Entrevista a Margarita Rozas UNLP

trabajo pero éstas por el momento están reducidas a iniciativas individuales de investigadores o equipos de investigación, y no surgen como lineamiento de las escuelas de trabajo social. De igual forma, los programas analíticos de algunos profesores han ido incorporando el tratamiento las transformaciones en la cuestión social y los nuevos problemas sociales emergentes, aunque ello no se refleja en una discusión sobre el encuadre general de la formación.

Sólo una unidad académica de las estudiadas está empeñada en incorporar una articulación entre el eje socio-histórico, en el cual deberían incorporarse las consideraciones sobre los cambios en el contexto social, político y económico que condicionan el campo de intervención del trabajo social, y el eje de los fundamentos de la disciplina. Si bien este proceso está en la etapa inicial, es auspicioso que haya trascendido el ámbito de las preocupaciones individuales para ser incorporado a la discusión sobre el proyecto de formación.

CONCLUSIONES

El recorrido analítico realizado tuvo como eje central y direccionador la búsqueda de información sobre el impacto de los profundos cambios que se están produciendo en los últimos años en Argentina en el contexto socio político y, particularmente, en las políticas sociales, y de éstos sobre los proyectos de formación profesional de los trabajadores sociales

El modelo de estado imperante desde la década del ochenta, encuadrado en el neoliberalismo y cargando con el peso de un nuevo reordenamiento mundial, genera desde hace casi dos décadas, un progresivo corrimiento de las políticas públicas de la responsabilidad asumida durante el período del Estado de Bienestar en relación a la intervención activa en la regulación de las relaciones sociales, especialmente en las relaciones económicas y políticas de la sociedad. Dicha intervención había provocado efectos que viabilizaron, desde la década del cuarenta en Argentina, la convivencia integrada de los distintos sectores sociales, y la permanencia de un proyecto consensuado de desarrollo económico y progreso colectivo, el cual, si bien no borró las desigualdades sociales fue integrador en lo social y generó expectativas de movilidad social en los ciudadanos .

En esas políticas públicas tuvieron un lugar destacado las políticas sociales que consolidaron, para una gran parte de la población, la conciencia de ciudadanía y de derechos sociales, aunque más no fuera, como objetivo a alcanzar.

El Estado actual, encuadrado en un modelo que deposita la regulación de las relaciones sociales y económicas en el mercado, ha abandonado su papel interventivo para pasar a hacerse cargo solamente de los sectores sociales que se ven imposibilitados de resolver su integración social y económica a través de su participación en las relaciones mercantiles, hacia quienes reserva acciones asistencialistas e impregnadas de oportunistas clientelismos políticos. Vale decir que una buena parte de las actividades que convocaban a trabajadores sociales han sido transferidas a los capitales privados, bajo el principio de que el sector es mejor administrador y obtiene mejores resultados en el gasto, o a la sociedad civil bajo la invocación a la solidaridad y responsabilidad social hacia los pobres y desposeídos.

No han sido estudiadas especialmente, en este trabajo, las transformaciones efectivas que estos cambios han generado en la práctica profesional. Sin embargo, en todas las indagaciones sobre la formación realizadas se confirma la percepción, en las unidades académicas indagadas, de que “algo” está fuera de carril en los proyectos curriculares, y ello interpela directamente respecto a qué trabajador social se está formando y cuál es la relación entre esta identidad y la del trabajador social hoy legitimado en el campo del ejercicio profesional.

Tal como al principio se ha dicho, el concepto de Trabajo Social es un concepto que se va definiendo históricamente, en la confluencia de determinaciones que provienen del contexto socio político y otras originadas en las propias opciones que, en diferentes momentos, el colectivo profesional va realizando.

En ese sentido cobra una especial significación la tensión entre el "ser" y del "deber ser" de la profesión, tal como es vivido y relatado por los informantes claves que se entrevistaron. En todos los casos hay una clara percepción de la transformación vertiginosa que sufre la profesión, en algunas cuestiones y, al mismo tiempo, de las enormes dificultades que en las unidades académicas existe para tener registro de las mismas, incorporándolas a la discusión sobre los fines últimos de la formación de los trabajadores sociales.

Todas las escuelas de trabajo social estudiadas se encuentran en procesos de revisión o evaluación de sus planes de estudios. De las tres estudiadas, dos lo están haciendo en vistas a reformular el diseño curricular, en forma explícita y siguiendo un plan de trabajo que convoca, en ambos casos a la comunidad académica en su conjunto. La tercera muestra signos de transformación. De hecho, el plan de estudios ha sufrido modificaciones en los últimos años y los alumnos están iniciando un proceso de evaluación de la formación que están recibiendo.

Sin embargo, de estos procesos, se desprenden algunas peculiaridades en lo referente a las preguntas iniciales que motivaron este estudio, tanto en lo referente a los que tienen origen interno a las unidades académicas en sí, como a la forma en que impactan en la transformación de la formación, los procesos impulsados desde el exterior de la propia unidad académica.

Las motivaciones que operan en las unidades académicas en la decisión de encarar una revisión de los modelos de formación vigentes, así como los métodos utilizados en dicha revisión y los rasgos principales del resultado de

la reformulación de las propuestas formativas fueron estudiadas a través de los siguientes ejes:

1. Las motivaciones internas del colectivo profesional y de las organizaciones profesionales, especialmente a aquellas que aglutinaron y aglutinan a las escuelas de trabajo social.
2. Los ajustes que la propia universidad va generando, en el marco del proyecto educativo neoliberal, y bajo la influencia de relaciones de gran competitividad entre universidades del país, y con otros países.
3. Las determinaciones que surgen de las transformaciones socio políticas, especialmente en lo referido a las que se produjeron en el modelo de estado y, como consecuencia de ellas, en las políticas sociales, ámbito histórico de inserción profesional.

A través del análisis realizado sobre el primer eje, y mirando especialmente las características direccionadoras de las organizaciones de escuelas respecto a los proyectos de formación profesional, tanto en el caso de la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social como en el caso de FAUATS, se evidencia concordancia en la correcta evaluación de la debilidad de la profesión en el universo de las profesiones, aunque la misma fue encarada, prioritariamente, para su resolución, buscando su posicionamiento en el marco de las instituciones universitarias, sin que se haya tomado demasiado en cuenta la posición relativa del ejercicio profesional en cuanto a posibilidades de despliegue operativo, de resultados significativos de sus intervenciones, de

autonomía en las decisiones, del peso en la correlación de fuerzas en las relaciones sociales, condiciones éstas propias del ejercicio profesional que todos coinciden es ambicionar y que dependen en gran medida de la formación.

En consecuencia, podemos decir que, en este período, han primado las miradas endógenas al propio ámbito académico, sin perspectivas de alianza con las organizaciones profesionales. Como antes se ha dicho, se intentó resolver la fragilidad de la profesión fortaleciendo las unidades académicas y no interrogándose acerca de las condiciones que hacen frágil el ejercicio profesional. Es innegable que el mejoramiento en la formación ha permitido dar un salto significativo en el posicionamiento de los profesionales en las instituciones, en la medida en que los proveyó de mejores elementos para interpretar la realidad sobre la que actúan, para explicar los fenómenos sociales, comprendiendo las causalidades de los mismos. No obstante ello, como propósito orientador no llega a constituirse en un proyecto de profesión, el cual, conjuntamente con las organizaciones profesionales, podría haber actuado como verdadero dinamizador de la conformación de un proyecto político para la profesión que le hubiera otorgado una presencia en la trama social que actualmente no se logra totalmente.

En un contexto como el actual, en que las condiciones laborales se complejizan aceleradamente, como consecuencia de la transformación del campo de las políticas sociales, pero, fundamentalmente por la condición de asalariado de los trabajadores sociales que en igualdad de condiciones que todos los demás trabajadores, los somete a la profunda conmoción que vive el mundo del trabajo, se torna imprescindible aunar fuerzas y fortalecer el

proyecto político de la profesión, formando trabajadores sociales que puedan insertarse en el mundo del trabajo y permanecer en él.

A pesar de estas limitaciones, las organizaciones de escuelas constituyen un espacio valioso, que ha albergado el encuentro y el debate entre aquellos que asumen la formación de los trabajadores sociales, y que debería hacer posible la concreción de un diálogo realista y creativo que nos condujera a mirar aquello que no es visible en la realidad recortada de las universidades: el trabajo social como profesión inscripta en la división social del trabajo, quehacer históricamente construido.

Con respecto al segundo eje trabajado, el referido a las transformaciones ocurridas en la formación como resultado de condicionamientos procedentes del propio sistema universitario, debe señalarse que, más allá de todo lo esperado, y confrontando con los prejuicios de todos los que supusimos que proviniendo de un modelo de estado privatizador de la educación, cuyos propósitos de mejoramiento trasuntan intenciones de incorporar a la universidad al mercado, puede concluirse que las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación universitaria han generado importantes desarrollos en las unidades académicas. Debe resaltarse, en este sentido, que los procesos de revisión, evaluación y reformulación curricular han recibido un fuerte impulso a través de las políticas universitarias, especialmente, a través del financiamiento del FOMECA a dichos proyectos.

Asimismo, se observa un marcado incremento de la calidad intelectual de los planteles docentes a lo que han contribuido en gran medida las exigencias y

también algunas facilidades que se han venido dando, en relación a los estudios de postgrado y a la investigación.

Cabe preguntarse si estos han sido los mejores procedimientos para lograrlo. Es posible sostener algunos cuestionamientos que se hacían al principio respecto a la imposición externa y la presión a través del plano salarial y los estímulos económicos para los logros a los que se hace referencia. También es posible cuestionar si, efectivamente, estos logros revelarán su autenticidad en el caso eventual de que desaparecieran las condiciones de estímulo externo.

Por último, se comparte la legítima preocupación de muchos de los entrevistados respecto al efecto de retroalimentación que, estos cambios en los conocimientos, generan hacia las condiciones de la formación de los alumnos.

Sintetizando, puede decirse que se confirma la incidencia y preponderancia de las determinaciones propias del ámbito educativo, específicamente del sistema universitario, entre las que tienen un peso importante los procesos internos a las propias universidades. Tanto la política llevada adelante por el Ministerio de Educación de la Nación, que impulsa la evaluación sistemática y la reformulación de planes de estudios a través del FOMECE, como los avances en el desarrollo de la investigación científica han influido en los procesos estudiados. La investigación ha aproximado tanto el análisis del contexto como los debates teóricos, y parece que la misma está relacionada, por lo menos en parte, con el impulso dado a la formación docente a través de estudios de postgrado a través de la Ley de Educación Superior y el propio FOMECE y el estímulo a la investigación mediante el Programa de Incentivos a la Investigación Docente.

Puede decirse entonces que los docentes están en mejores condiciones de dar una capacitación teórica y metodológica de mejor calidad a los futuros trabajadores sociales, aunque el costo haya sido transigir con un sistema altamente competitivo y mercantil, meritocrático en extremo y proclive a desconocer los campos disciplinarios con menor desarrollo intelectual. Según Pedro Krotsch¹ (1993:19) “la base del sistema es sometida a la lógica de las distinciones académicas” y, como sabemos, los trabajadores sociales están recién comenzando a transitar este camino.

Este estudio se ha centrado en las unidades académicas, tratando de desentrañar, especialmente en el tercer eje, las motivaciones que conducen a las unidades académicas a la decisión de iniciar y sostener la revisión de los modelos de formación vigentes, así como los métodos utilizados en dicha revisión y los rasgos principales del resultado de la reformulación de las propuestas formativas. Se trató, como ha sido dicho, de aprehender el movimiento que dicha dinámica tiene, en la dirección y velocidad de esos cambios.

En ese sentido, puede afirmarse que las motivaciones son generalmente internas, centradas en las inconsistencias del propio currículo, y en las dificultades que surgen en la implementación del mismo. También es destacable que en los procesos que mantienen una cierta firmeza en la decisión y continuidad en su desarrollo la influencia de los apoyos económicos que emergen de los proyectos FOMECA aprobados para tal fin, lo que facilitó la contribución de expertos externos a dicho proceso.

¹ Krotsch Pedro **La universidad argentina en transición: del estado al mercado?** En revista Sociedad No 3

El peso que tiene la definición del perfil de trabajador social que se busca con esa formación, en los conflictos de la formación profesional, tal como está planteada, es relativo. La definición de competencias profesionales que se atribuirían a dicho perfil, y las distintas formas de inserción en el mercado de trabajo a las que se habilita con la graduación, permanecen en la zona oscura, no indagada. Todos los entrevistados coinciden en señalar que se torna imperativo acceder a estas definiciones, pero ambos planos se presentan autónomos, como si entrar en la discusión sobre los fines y objetivos de la formación estuviera vedado y pudiera soslayarse la cuestión con modificaciones parciales a la malla curricular o a la estructuración que se decida dar a las prácticas preprofesionales. La entropía² que rige las decisiones acerca de los fines de la formación muestra que, de la misma forma que se observa que los docentes estudian más, investigan más, se relacionan más con otras disciplinas, también se observa que están incidiendo en menor medida los requerimientos que emergen de las prácticas profesionales. Esto es percibido y cuestionado por los profesores de las carreras de trabajo social entrevistados.

La relación con las organizaciones profesionales y con las instituciones empleadoras, que demandan en forma constante una mayor atención por parte de las instituciones formadoras hacia el campo profesional, es casi inexistente. Y cuando existe, se plantea solamente como una alternativa de capacitación a

UBA, Buenos Aires, 1993

² Si se acepta la utilización de este concepto tomado de la Física, vale conceptualizar : “Según Clausius y Arrhenius, parte de la energía que, en un sistema cerrado, no puede transformarse en trabajo ni en energía mecánica. Consiste, esencialmente, en pérdida de energía disponible en un proceso físico, pérdida que aumenta tanto más cuanto más complejo es el sistema, esto es el número de sistemas elementales que lo conforman” (Diccionario de la Real Academia Española SALVAT, Barcelona 1962) En este caso propongo la apropiación del término al que considero explicativo de la situación analizada al interior de las escuelas de trabajo social, en relación a la existencia de posiciones que al no integrarse en una única discusión, provocan la dispersión de los esfuerzos que se ralicen por obtener mejores resultados en la formación.

los profesionales de campo, pero siempre referenciada a las ofertas que la propia unidad académica está en condiciones de brindar.

Se desprende de las entrevistas realizadas que co existen, personificados en diferentes profesores al interior de una misma casa de estudios, por lo menos dos posiciones respecto al trabajo social: la que propugna un trabajo social de base científica y carácter profesional y la que sostiene un trabajo social centrado en el compromiso ideológico y en la identificación con los sectores sociales a quienes dirige su accionar, que abomina de la base científica a la que asocia con la dominación política y económica. La primera posición está sostenida, mayoritariamente, por los docentes que están a cargo de la práctica pre profesional y la segunda posición está generalmente sostenida por los profesores que enseñan las materias “teóricas”. Esto se muestra como un signo de fragmentación que torna real la virtual contraposición teoría/práctica. La imposibilidad de diálogo para explicitar dichas posiciones lleva a los enfrentamientos corporativos, y acaba con situaciones como las referidas:

“Hace tres años que vengo dando la pelea en mi materia y este año decidí interrumpir, no sacar a los chicos más a hacer las prácticas hasta que tengamos una discusión seria.”...

“Hay una conciencia fuerte no sólo de los graduados sino de los propios estudiantes. Este año cuando paramos las prácticas no hubo ningún problema, no hubo reacción”... .

“No existe articulación tampoco entre los distintos niveles de práctica. Los alumnos del final de la práctica y los docentes dicen que no hicieron nunca nada, o lo que hicieron no tiene valor.”

Sin embargo, también se observa, a partir de los aportes de los entrevistados, un incremento en la autonomía disciplinaria que se manifiesta en una relación más fluida con las otras disciplinas de las ciencias sociales. Así como en etapas anteriores, la puja por garantizar los espacios de especificidad en la

formación condujo a la búsqueda de exclusividad en los espacios más significativos de la formación (trabajadores sociales formados por trabajadores sociales), actualmente se observa la valorización del aporte de otras disciplinas y la disposición a trabajar en equipo con estudiosos de otros campos de las ciencias sociales. Esto no puede ser interpretado sino como fruto de la mayor consolidación teórica que permite relativizar la autonomía en el campo de los conocimientos, porque está más asegurada la autonomía en el campo de la intervención. Ello no excluye la interpelación acerca de la identidad profesional, pero parece definitivamente esclarecido que la misma no depende de la disputa por los campos del conocimiento sino que deviene de la construcción que sea posible en la intersección entre necesidades y satisfacción de las mismas, y de las mediaciones que sepamos establecer entre ambas categorías. Sin embargo, esto no está siendo transmitido a la práctica académica. Todos los entrevistados revelan insatisfacción con las competencias que se están desarrollando en los alumnos para operar en la realidad. Nuevamente aquí es posible interpretar que esta situación es ocasionada por la carencia de unidad de criterios en relación a la formación, lo que es resuelto según el mejor parecer y entender de cada uno, y no transmitido a los demás. La fragmentación en el pensamiento se hace tangible a la hora de evaluar como se transfieren a los alumnos las competencias para la intervención, aunque parecen mejor resueltas las apropiaciones de los marcos teóricos, lo que pondría a los alumnos en condiciones de comprender los procesos socio históricos y sostener su mirada crítica frente a ellos.

Sin embargo, en los proyectos de formación está ausente la consolidación de un proyecto de profesión. No es de extrañar, ya que el colectivo profesional parece desorientado frente al mismo desafío. Es decir, lo que sucede en las

escuelas no es distinto a lo que se observa en el conjunto de la profesión y es coherente que así sea.

La problematización respecto a la construcción histórica que permita ocupar un espacio legítimo y creativo, que amplie los horizontes transformadores, especialmente que sea capaz de construir un proyecto político y aunar fuerzas para llevarlo adelante, se manifiesta fragmentada y reducida a preocupaciones individuales o de pequeños grupos.

Las escuelas reflejan pasividad y parálisis en la acción frente a las brechas que presenta el modelo y, al igual que el conjunto de los trabajadores sociales no están siendo capaces de ejercer presión para la recuperación de un estado que sea capaz de devolver los derechos a los ciudadanos, o, mejor dicho, devolver la ciudadanía perdida a los habitantes de nuestro país. Existe la crítica pero no la propuesta. Existe también cierto desentendimiento por los requerimientos del campo profesional.

Se trata, al mismo tiempo, de una profunda y extendida imposibilidad de hacer política a través de las mediaciones que se inscriben en el debate académico, circunscribiendo la misma a la arena de la política partidaria. Se ha dicho que es el debate teórico el único camino posible para otorgar transparencia a los diferentes – y legítimos – posicionamientos respecto al concepto sustentado de trabajo social. El verdadero pluralismo democrático está ausente de las escuelas, ya que resulta muy dificultoso el proceso de explicitación y debate de las distintas ideas sobre el “deber ser” de la profesión.

La capacidad de iniciativa colectiva para ejercer presión como cuerpo, requeriría del previo debate. Sería incorrecto decir que no se ha debatido suficiente sobre la sociedad en la que hoy vivimos. Por cierto que todos los eventos académicos y profesionales han analizado desde múltiples vertientes la cuestión social. Lo que no se ha discutido y parece aún lejano, es el camino que debe tomarse para consolidar un proyecto político como profesión que permita incidir en la transformación de estas condiciones actuales.

En ese sentido, vale recuperar el texto de Marilda Yamamoto ³(1998:170)

“...Relación ésta que preserve avances consolidados, identifique impases, y desfasajes delante de las mudanzas verificadas en el mundo del trabajo, en las relaciones en la sociedad civil y en la esfera de la cultura. Pero también se desdoble en una ruptura necesaria con aquel proyecto, de modo que permita a la formación profesional expresar las nuevas tendencias y condiciones emergentes en el proceso social, subsidiando la construcción de respuestas sociales sólidas y anticipatorias ante las particularidades de la “cuestión social” en el actual estadio de acumulación capitalista. Este es uno de los requisitos para asegurar la actualidad de la profesión, condición de su necesidad social, o sea, de la continuidad de su reproducción en la esfera del mercado capitalista de trabajo y de ampliación de su espacio profesional”

Lamentablemente, es escasa la atención que se presta a las condiciones en que se configura el espacio profesional en la actualidad en Argentina, en los procesos de revisión, evaluación y reformulación de los proyectos curriculares. En consecuencia, los aportes que pudieran hacerse desde este

³ Yamamoto Marilda **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional** Editora Cortez, San Pablo 1998

ámbito a la construcción de un proyecto político para la profesión, están subordinados a iniciativas parciales que no logran plasmarse en propuestas colectivas. Desde esa perspectiva, la formación mantiene una debilidad que no logra revertir: no está siendo capaz de formar trabajadores sociales capaces de generar una verdadera transformación del espacio profesional y desde éste, hacia la sociedad en la que le corresponde actuar.

Es mucho lo que se ha recorrido desde los orígenes de la profesión en Argentina. Los conocimientos y capacidades instrumentales de los profesionales han crecido y lo seguirán haciendo.

Sin embargo, resta hacer frente al debate necesario sobre la naturaleza e identidad de la profesión a través del cual se transparenten posiciones y propuestas que puedan ser saldadas en ese ámbito, y a partir del mismo, encarar la construcción de un proyecto colectivo, en las escuelas y en el conjunto de la categoría profesional a fin de delinear rumbos. Los estudiantes, los docentes e investigadores, los profesionales todos, podrán finalmente fortalecerse y dejar a un lado sus vivencias de soledad frente a lo desconocido que se avecina, y de impotencia frente a la injusticia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABESS/ CEDEPSS **“Diretrizes gerais para o curso de serviço social”**, Río de Janeiro, 1996

ASTIN, ALEXANDER , **“La evaluación en la renovación y reforma institucional”**, 1995, Revista Pensamiento Universitario, Buenos Aires

BECCARIA LUIS, **Estancamiento y distribución del ingreso** , en Desigualdad y Exclusión Editorial Losada, Buenos Aires, 1997

BECCARIA LUIS, LOPEZ NESTOR **El debilitamiento de los mecanismos de integración social** en Sin Trabajo Editorial Losada, 1997

BELFIORE WANDERLEY, MARIANGELA **Metamorfoses do desenvolvimento de comunidade** Cortez editora, San Pablo 1993

CASTEL ROBERT **As armadilhas da exclusão** in Lieu Social et Politiques RIAC, 1995, paper

CASTEL ROBERT **“Las metamorfosis de la cuestión social”** 1997, Ed. Paidós, Buenos Aires

CASTEL ROBERT **La crisis de la sociedad salarial** paper, 1996, Facultad de Ciencias Sociales UBA Buenos Aires, 1996

CASTRONOVO, RAQUEL **“Los beneficios secundarios del desconcierto”** en Revista Sociedad No 1, 1992, facultad de Ciencias Sociales de UBA, Buenos Aires

CAVAROZZI MARCELO **Autoritarismo y democracia (1955 – 1996) La transición del estado al mercado en la Argentina** Editorial Ariel, Buenos Aires, 1996

CORREA VIOLETA **Integración o desintegración social. La intervención del trabajo social en las políticas sociales** en Integración o desintegración social en el Mundo del siglo XXI Editorial espacio, Buenos Aires, 1998

COSTA MOROSINI, MARILIA **Universidade no Mercosul** comp. Cortez editora, San Pablo, 1994

DA SILVA TELLES, VERA **No fio da navalha: entre carencias e rreitos. Notas a propósito dos programas de renda mínima no Brasil** . en programas de renda mínima no Brasil, Instituto Polis, San Pablo 1998

DHUME FABRICE **“R.M.I. et Psychiatrie: deux continents a la derive?”**, 1997, Lharmattan ed. Paris

EWALD FRANCOIS **Entrevista a Robert Castel : El advenimiento de un individualismo negativo** REVISTA Debats N° 54 , Paris, 1996 Dossier sobre La Nueva Cuestión Social.

FAUATS **La integración del Trabajo Social en el contexto histórico actual nacional y Latinoamericano** Editorial Humanitas Buenos Aires, 1993

FOMEC “Infomec” 1996, Ministerio de Educación, Buenos Aires

GARCIA DELGADO, DANIEL **Del industrialismo sustitutivo a la economía de libre mercado** en Estado y sociedad. Editorial Tesis Norma , Buenos Aires, 1994

GERMANI GINO **Política y Sociedad en una época de transición** Ed. Paidós, Buenos Aires, 1968

GOLBERT LAURA, LUMI SUSANA, TENTI FANFANI EMILIO **La mano izquierda del estado. La asistencia según los beneficiarios** Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1992

GOLBERT, LAURA **“Programas de contención social”** , 1999, en Educación y empleo: Políticas de estado para el siglo XXI, Ediciones Unidos, Buenos Aires

GORZ, ANDRE **Metamorfosis del trabajo** Madrid, Ed. Sistema, 1991

GOUREVICH PETER **Políticas estratégicas en tiempos difíciles** Ed. Fonde de Cultura económica Méjico, 1993

GRAMSCI ANTONIO **El príncipe Moderno en la Política y el Estado Moderno** Ed. Premia, México, 1981

GRASSI ESTELA, HINTZE SUSANA, NEUFELD MARIA ROSA
“Políticas sociales, crisis y ajuste estructural”, 1994, Espacio editorial, Buenos Aires.

HALPERIN DONGHI, TULIO **Historia contemporánea de América Latina** Madrid, 1985

IAMAMOTO MARILDA **“Reflexões sobre o eixo fundamentos teórico metodológicos e históricos do serviço socialno proceso de implantacao do currículo pleno”**1994, UFRJ, Río de Janeiro

IAMAMOTO MARILDA **“O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formacao profissional”** 1998, Cortez editora, San Pablo

IAMAMOTO MARILDA, **“Renovacao e conservadorismo no Serviço social.Ensaio Críticos”**, 1992, Cortez editora, San Pablo

ISUANI, ERNESTO **Bismark o Keynes ¿ Quien es el culpable? Notas sobre la crisis de acumulación.** En El estado Benefactor.Un paradigma en crisis (Isuani, Lo Vuolo, Tenti Fanfani) Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1991

KROTSCH PEDRO, **La Universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social** en Castronovo Raquel, Integración o desintegración social en el mundo del siglo XXI, Editorial Espacio, Buenos Aires, 1998

LEY NACIONAL No 23.377 y decreto reglamentario 1568/88 de ejercicio Profesional del Servicio Social o Trabajo Social

LO VUOLO, RUBEN **Crisis del estado de Bienestar: de la seguridad en el trabajo a la seguridad en el ingreso** documento presentado en el seminario Taller Internacional Estrategias de lucha contra la pobreza y el desempleo estructural:diseño y gestión de políticas sociales en un marco de globalización económica e integración regional, Buenos Aires, 1994

- MARQUIS CARLOS, **“Evaluación universitaria en el Mercosur”**1994, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- MARTINELLI, MARIA LUCIA **“Servicio social , Identidade e alienacao”**, 1991, Cortez editora, San Pablo
- MARTINS DE SA, JEANETE **“Conhecimento e curriculo em Servico Social”** 1995, Cortez editora, San Pablo
- MINSBURG, NAUM **El enmarcamiento ideológico de la actual política económica argentina y el “Consenso de Washington”** en “Argentina Hoy. Crisis del modelo” Minsburg – Valle coord. Editorial letra Buena, Buenos Aires, 1995
- MINUJIN ALBERTO y otros **“Desigualdad y exclusión”** ,1993, Unicef Losada, Buenos Aires
- MONZA ALFREDO **La situación ocupacional argentina. Diagnóstico y perspectivas”** paper, Buenos Aires, 1997
- MURA ROBERTO **Desarrollo de los sistemas de educación superior**, Escuela de Estudios Avanzados, Buenos Aires, 1997
- NETTO JOSÉ PAULO, **“Capitalismo Monopolista e Servico Social”**, 1992, Cortez editora, San Pablo
- PARRA GUSTAVO **“Antimodernidad y trabajo social”**, 1999, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires.
- RODRIGUEZ KAUTH, ANDRES **Sobre los discursos entrecruzados de la pobreza, la riqueza y la violencia** Revista realidad Económica, IADE, N° 127 Buenos Aires, 1994
- ROMERO JOSE LUIS **Latinoamerica: las ciudades y las ideas**, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1976.
- ROZAS PAGAZA, MARGARITA **Una perspectiva metodológica de la intervención en Trabajo Social**, Espacio editorial, Buenos Aires, 1998

SCHWARTZMAN, SIMON, **“La calidad de la educación superior en América Latina”**, 1989, Preparado para el seminario sobre calidad, eficiencia y equidad de la Educación Superior Colombiana, Bogotá.

SPOSATI ALDAIZA, BONETTI DILSEA, YAZBECK MARÍA CARMELITA, CARVALHO FALCAO MARIA **“Assistencia na trajetoria das politicas sociais brasileiras”** 1989, Cortez editora, San Pablo

TEDESCO, JUAN CARLOS **Conceptos de sociología de la educación**, Centro editor de América latina, Buenos Aires, 1991

UNESCO **“Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”**, 1995, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.

VERAS BAPTISTA MYRIAN **El estructuralismo genético de Lucien Goldman y el estudio de la practica del Servicio Social** publicado bajo el título de **O estruturalismo genético de Lucien Goldman e o estudo da prática do Servico Social** en en la revista *Servico Social e Sociedade* No 21 Ano VII, Editora Cortez, Agosto 1986. La traducción es de Ana Rojas Acosta

VERAS BAPTISTA MYRIAN **Introducción a la reflexión sobre problemas de la investigación histórica en el Servicio Social** artículo publicado originalmente en idioma portugués bajo el título **Introdução à reflexão sobre problemas da pesquisa histórica no Serviço Social** en la revista *Servico Social e Sociedade* No.39,Año XIII, publicada por editora Cortez, San Pablo, 1992. La traducción es de Ana Rojas Acosta

VILAS CARLOS **Economía, política y sociedad: panorama después de la crisis** en revista *Realidad Económica* IADE N° 125, Buenos Aires, 1994

VILLAREAL, JUAN **Los hilos sociales del poder** en *Crisis de la dictadura Argentina*, Editorial Siglo XXI , Buenos Aires, 1985

WEBWER, MAX **Economía y Sociedad** Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1977

YAZBECK, MARÍA CARMELITA, **“A Política Social Brasileira nos anos 90”**, 1996, Cadernos do CEAS No 164, Salvador.

YAZBECK, MARÍA CARMELITA, “Globalização, precarização das relações de trabalho e seguridade social”, 1998, Serviço social e sociedade, No 1998, Cortez editora, San Pablo

YAZBECK, MARÍA CARMELITA, 1993, “Clases subalternas e Assistência social”, Cortez Editora, San Pablo

ZAMANILLO TERESA, GAITAN LOURDES Para comprender el Trabajo Social Editorial verbo Divino, Navarra, 1997

Nota : los textos editados en idioma portugués en la edición consultada han sido traducidos a idioma castellano en las citas. al sólo efecto de esta tesis y a fin de dar coherencia idiomática a la totalidad del trabajo