



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES | CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO PROFESIONAL

“La formación en Trabajo Social en la UNaM.

El Currículo nulo: presencias y ausencias de los discursos sobre el
Estado, el Poder y la Política”.

Autora: Maria Eugenia Hermida

Director: Luis Porta

Año: 2015

Resumen:

Este trabajo profesional propone analizar algunos aspectos de los procesos de formación en Trabajo Social, tomando el caso de la licenciatura de la Universidad Nacional de Misiones. Se focalizará en el denominado currículo nulo (Eisner), entendiendo al mismo como ese conglomerado de discursos y prácticas que deliberadamente o no, quedan silenciados, apartados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en la formación. Particularmente se buscará precisar que silencios, que producciones de ausencias (De Souza Santos) se dan en relación a los discursos sobre Estado, Poder y Política en los procesos formativos en esta carrera.

Palabras clave

Formación en Trabajo Social- Currículum nulo- Estado- Poder- Política

Agradecimientos

A mis compañeros/as de cursado y docentes, quienes hicieron que mi paso por esta Especialización fuera una verdadera experiencia de crecimiento y aprendizaje que me brindó grandes satisfacciones.

A Mónica Ramos, que durante todo el proceso de cursado de la Especialización nos brindó la orientación y apoyo necesarios, alcanzando soluciones con la mejor predisposición

A ADUM que financia este posgrado para todos los/las trabajadores/as docentes de esta UNMDP.

A mi director, Luis Porta, que orientó mi trabajo teórica y metodológicamente y me incentivó a completar este proceso de aprendizaje.

A Maria Marta Yedaide, por su lectura atenta de mis escritos y sus orientaciones.

A las/los colegas docentes, directivos y estudiantes de la UNaM, por su apoyo y colaboración en el trabajo de campo.

A mis compañeras del grupo de investigación, Paula Meschini y Romina Conti, con quienes siempre cuento.

A Alicia Gonzalez Saibene, y a sus orientaciones en el marco de la tesis doctoral, que he aprovechado también para este trabajo profesional.

A los estudiantes de las asignaturas en las que trabajo, que me presentan diariamente desafíos y me empujan a seguir capacitándome como docente.

A David, mi esposo, que hace posible a diario que pueda ocuparme de mis estudios y mis trabajos, compartiendo conmigo las tareas de crianza y del hogar; a él le debo también muchas de las reflexiones de este trabajo, que tejimos juntos en charlas cotidianas y lecturas compartidas.

A mi hijo, Eliseo, por hacer la vida más hermosa y llenarme de luz y ganas de estudiar y trabajar.

A mi papá que me crió con mucho amor y sigue cuidando de mí de mil maneras.

A mis hermanas y mi mamá, que sembraron en mí el amor a la educación y la docencia.

Tabla de contenidos

	<i>Página</i>
Resumen.....	2
Palabras claves	2
Agradecimientos	3
I- Introducción	6
II Aspectos metodológicos del trabajo profesional	8
1- Algunas precisiones respecto de la categoría de discurso y práctica discursiva	9
2- Problema, hipótesis y objetivos	12
3- Descripción del diseño y población del trabajo.....	13
4- Técnicas de recolección/ producción de datos y fuentes	13
5- Técnicas de análisis e interpretación de datos	15
5.a- Las estrategias de tabulación cuantitativa	16
5.b- El análisis documental	16
5.c- Discurso y análisis del discurso	16
5.d- Aportes del análisis del discurso para la interpretación de datos.....	17
A modo de cierre	18
III- Discursos sobre Estado, Poder y Política	19
1- Discursos sobre el Poder y la Política	19
1.a- El enfoque de riesgo: poder, subpolítica y política de vida.....	20
1.b- Confrontaciones teóricas por la libertad: El poder y la emancipación	20
1.c- La biopolítica: El poder contra el Imperio	21
1.d- El poder: tres lecturas posibles	22
2- El Estado en debate	22
2.a- El Estado como escollo	23
2.b- El Estado como posibilidad	24
2.c- Entre el escollo y la posibilidad	26
3- Poder y Política: una visión desde la crítica a la Modernidad Colonial.....	26
3.a- Pensar el poder y política desde la otra orilla	27
3.b- Crítica a la visión de la política como fenómeno administrativo	29
3.c- Crítica a la estrategia de distribución disciplinar para el estudio del poder y la política	29
3.d- Crítica al desconocimiento del colonialismo y la racialización como elementos constitutivos del actual patrón de poder mundial	30
3.e- Crítica a la noción epifenoménica de poder y política	31
IV- Universidad y Trabajo Social	32
1- Breve reseña histórica de la Universidad en Argentina	32
2- El surgimiento del Trabajo Social como carrera universitaria	34
3- Sistema universitario argentino: datos actuales	39

4- Características del Sistema de Educación Superior en la actualidad	40
V- Curriculum nulo y Trabajo Social	44
1- El curriculum como categoría compleja	45
2- Historia del campo del curriculum	46
3- Currículum nulo: de lo proscripto en la formación en Trabajo Social	49
3-a La noción de curriculum nulo	49
3-b Algunas precisiones en torno a la proscripción en el campo académico en la actualidad	51
3-c Cómo investigar un objeto ausente	53
4- De la producción de ausencia a la recuperación de la experiencia en la formación en Trabajo Social.. .	54
VI- Curriculum nulo: presencias y ausencias de discursos sobre Estado, Poder y Política en el Plan de estudios y programas de asignaturas.....	60
1- La Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM: notas sobre su historia y caracterización general	60
2- El Plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM.....	62
2.a- Asignaturas del Plan de Estudios	62
2.b- Objetivos del Plan de Estudios	64
2.c- Alcances del título	68
3- Análisis de los programas de las asignaturas: Una aproximación al tratamiento sobre los temas de Estado, Poder y Política	69
3.a- Análisis de los objetivos de las asignaturas	70
3.b- Unidades temáticas de las asignaturas	72
3.c- Bibliografía de las asignaturas	74
VIII- Curriculum nulo: presencias y ausencias de discursos sobre Estado, Poder y Política en el registro de los estudiantes	78
1- Percepciones sobre el proceso de formación	78
1.a- Percepción de los estudiantes del nivel de pertinencia de las asignaturas en la formación.....	78
1.b- Asignatura más significativa; motivos para seleccionar como más significativa una asignatura	81
1.c- Necesidad de modificar el plan de estudios, los contenidos, la bibliografía.	84
1.d- Pertinencia de ámbitos temáticos y bibliografía para la formación en Trabajo Social	86
1.e- Prácticas pre profesionales: ámbitos de ejercicio, categorías centrales	90
2- Percepciones sobre la relación del Trabajo Social con las categorías Estado, Poder y Política.....	92
2.a Asignaturas donde se estudian contenidos asociados al Estado, el Poder y la Política.....	93
2.b- Contenidos vinculados al Estado, el Poder y la Política	94
2.c- Bibliografía sobre el Estado, el Poder y la Política	97
2.d- El Estado, el Poder y la Política en las prácticas pre profesionales	98
2.e- Percepciones de los estudiantes en torno al Estado, el Poder y la Política en su vínculo con el Trabajo Social	100
VIII- Conclusiones.....	102
IX- Referencias	106

I- Introducción

La presente propuesta de trabajo profesional se enmarca en el campo de los estudios curriculares. Implicará un análisis del diseño curricular de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Dentro de los múltiples debates vinculados a la formación profesional y al análisis curricular, el trabajo se enfocará en *analizar qué discursos circulan en relación al Estado, el Poder y la Política en la formación en Trabajo Social, y cuáles no circulan (el estudio del denominado curriculum nulo)*.

Cabe aclarar que este trabajo se enmarca en un proceso de investigación iniciado hace unos años en el marco de la realización de la tesis del Doctorado en Trabajo Social. La misma se titula "Discursos sobre Estado, Poder y Política en la formación de grado en Trabajo Social", y toma como unidades de análisis seis carreras de Trabajo Social del país, entre ellas la de la UNaM. La tarea de realizar este trabajo profesional, permitió tomar una de estas carreras, y profundizar en un aspecto que despertó especial interés en la cursada de la Especialización en Docencia Universitaria, el de los análisis curriculares, y particularmente la categoría de curriculum nulo, así como ampliar el análisis del estudio de los contenidos como era la propuesta en la tesis doctoral, al de las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje en este trabajo profesional.

Es necesario aclarar que cuando hablamos de discursos y prácticas discursivas lo hacemos pensando lo discursivo no como enunciaciones verdaderas, sino como formas discursivas que generan efectos de verdad, que no son enunciadas por sujetos, sino que "producen sujetos", que no implican componentes exclusivamente lingüísticos, sino que contienen una materialidad, que implican en sí mismos una práctica discursiva (no hay discurso sin dispositivos determinados que lo hagan circular). Esta categoría de discurso nos permitió trascender la dicotomía representación/práctica, en tanto "los objetos que interesan al análisis de los discursos no están, en resumen, en los discursos; tampoco están fuera de ellos. Son sistemas de relaciones que todo producto significativo mantiene con sus condiciones de generación por una parte, y con sus efectos por la otra." (Veron, 1993: 128)

El interés de focalizar en los discursos sobre Estado, Poder y Política, se sostiene en la relevancia social y académica de estos tópicos. En lo social se visualiza en las modificaciones que adquieren, en la sociedad civil actual, los sentidos asignados a lo político y las transformaciones en el rol del Estado. En el campo académico se redefinen los alcances del poder y lo político, con una profusa producción orientada por corrientes neomarxistas y postestructuralistas que cuestionan las nociones clásicas (en su versión funcionalista y marxista) de Estado, Poder y Política en la era pos-neoliberal. La categoría de curriculum nulo proveniente de la didáctica no tradicional (Jackson, Eggleston,

Apple, Eisner, Gimeno Sacristán, Giroux, Torres Santomé), entrará en diálogo con los aportes del enfoque descolonial (Quijano, Mignolo, Lander, Dussel, Walsh, Castro Gomez, Grosfoguel, Palermo) y de la Epistemología del Sur (De Sousa Santos), corrientes éstas que proponen una lectura crítica de los procesos de silenciamiento y negación que la Modernidad desplegó en nuestra América, afirmando que la colonialidad del saber moderna obtura la posibilidad de circulación de discursos y prácticas *otros* en nuestros procesos curriculares.

De este particular estado de la cuestión es que se desprende la relevancia de este trabajo, desplegándose en distintos ámbitos. En cuanto a la profesión, observamos que el Trabajo Social se desarrolla en una dinámica de apropiación/exclusión de estos nuevos discursos. La gran cantidad de reformas de planes de estudio y la organización de actividades académicas sobre la temática del Estado en los últimos años dan cuenta del interés en este tema. En relación a la relevancia para el campo de la educación superior y la docencia universitaria, el análisis de procesos curriculares integra la agenda actual de la didáctica del Nivel Superior revistiendo un gran interés en el marco de constantes reformas de planes de estudio. En esa línea, aquí se propone el ejercicio de desentrañar los sentidos que atraviesan las prácticas de enseñar y de aprender (en este caso en relación a los problemas del Estado, el Poder y la Política) como un aporte para comprender lo explícito y lo oculto en los procesos de formación. Entendiendo que el currículo es el primer escalón en el que esos procesos se ponen de manifiesto.

A su vez, el desempeño personal en distintas instancias de los últimos años en el campo académico como becaria de investigación y docente, en el ejercicio profesional en el ámbito de las políticas públicas, y en la participación activa en movimientos sociales, ha propiciado una serie de interrogantes vinculados a las concepciones sobre Estado y Política que los trabajadores sociales enseñamos/aprendemos/intervenimos.

El trabajo profesional cuenta con ocho capítulos. En ellos se desarrollan en primer lugar aspectos del diseño metodológico de esta investigación, luego una serie de clarificaciones conceptuales vinculadas a las nociones de discurso, Estado, Poder y Política, Universidad, Curriculum y Trabajo Social. A continuación se presentan los resultados del trabajo de campo derivados del análisis documental de fuentes secundarias y de la tabulación de encuestas a estudiantes, precedidos por una descripción del objeto empírico (carrera de Trabajo Social de la UNaM). Finalmente se ofrecen las conclusiones de este proceso de investigación.

Esperamos que la lectura de este trabajo sea amena, aporte si no respuestas al menos, reflexiones argumentadas y nuevas inquietudes en pos de seguir aportando al campo disciplinar del Trabajo Social y de la docencia en Educación Superior.

II -Aspectos metodológicos del trabajo profesional

Este capítulo busca explicitar los supuestos epistémico-metodológicos que guiaron el proceso de investigación, dando cuenta de las definiciones en la construcción del objeto (universo, muestra, unidades de análisis, variables y categorías analizadas) y las técnicas utilizadas, tanto para la construcción/recolección de datos en el trabajo de campo, como para su posterior procesamiento y análisis. El interés de estas explicitaciones parte de entender que cada investigación es única, y únicos son los caminos y decisiones que se toman para llevarla adelante, siempre fundamentados en criterios teóricos y metodológicos. Como sostiene Sautu:

“Así como el método brinda el procedimiento general, *el diseño es propio de cada estudio*. En él se toman decisiones acerca de la estrategia teórico- metodológica y del método a seguir (...). En el desarrollo del diseño las *técnicas* cruciales son aquellas *destinadas a construir la evidencia* (recoger datos, seleccionar fuentes, definir el universo, establecer los conceptos sensibilizadores en un estudio de campo o elaborar los instrumentos para medir en una encuesta, etc.) y sistematizar y *analizar esos datos* (técnicas cualitativas o cuantitativas de análisis). (Sautu, 2005: 30, la cursiva es mía)

Tomando estos criterios de la autora buscaremos explicitar enfoques y herramientas que han enriquecido el trabajo de campo y el análisis del material en nuestro proceso de investigación. Este diseño de investigación se inscribe en el campo de la investigación educativa. En nuestro caso, este trabajo busca abordar prácticas discursivas en el marco educativo, en la línea adoptada por Guyot (2001). La interfaz entre Educación y Discurso viene siendo abordada en el campo académico, entendiendo el análisis del discurso como una herramienta potente para la problematización y construcción de saberes en torno al problema educativo:

En la actualidad, el interés teórico-metodológico y la utilización de distintos tipos de análisis de discurso en la investigación educativa están creciendo en nuestro medio. En el contexto complejo en el que la educación se inserta hoy, en particular en América Latina, con su situación de despojo persistente de los más humildes, y en las condiciones difíciles en las que intentamos conocer más –producir investigación– y educar mejor, los análisis del discurso resultan esclarecedores y proporcionan instrumentos conceptuales valiosos para nuestra tarea. (Pini, 2009:7)

De esta forma, la rica literatura del campo de la investigación educativa que forma parte de los antecedentes de esta investigación (Porta, Sarasa, Alvarez, 2011; Guyot, 2001; Camilloni, 2007, entre otros) ha generado aportes no sólo con relación a los hallazgos obtenidos, sino también en lo relativo a los métodos apropiados para investigar prácticas educativas.

1- Algunas precisiones respecto de la categoría de discurso y práctica discursiva¹.

Si bien este capítulo tiene por objeto precisar aspectos metodológicos, nos parece fundamental aludir a una cuestión de orden epistémico que permitirá poner en perspectiva las definiciones del diseño de investigación. Nos referimos al objeto de estudio de este trabajo, que hemos dado en definir como “discursos” que circulan en la formación de una determinada profesión, respecto de determinados conceptos.

Debemos definir entonces nuestra concepción de discurso, partiendo de contextualizarlo como un objeto que ha convocado la atención de las ciencias sociales de manera privilegiada en las últimas décadas. Así, si bien no es nuevo el interés de la filosofía por el lenguaje sus juegos (Wittgenstein, 2004) y sus actos de habla (Austin, 1982), desde mediados del siglo pasado ha tomado una relevancia inusitada. Lo central en la idea del giro lingüístico es el pasaje de la categoría de pensamiento a la de lenguaje para el análisis filosófico. Desde el planteo platónico aristotélico, el lenguaje era la expresión del pensamiento, teniendo un rol secundario dado que eran el *eidos* y el *logos* los objetos privilegiados, siendo las expresiones verbales y escritas derivadas de éstos. Los distintos autores mencionados presentan análisis muy divergentes respecto de qué es el lenguaje. Lo que aquí intentamos remarcar es el cambio de foco: el lenguaje, la discursividad (categorías que divergen entre sí pero que tienen en común el hecho de advertir el carácter no representacional ni congruente entre lo dicho y el objeto al que lo dicho pretende referir) dejan de ser una expresión directa del pensamiento y el *cogito*, para constituirse en objeto central. Hay una crítica a la perspectiva representacional, una indicación al carácter de opacidad constitutivo a todo lenguaje o discurso, y la alusión a una praxística, en el sentido de que habla, lenguaje y discurso no son enunciados pasivos o construcciones derivadas de objetos primarios o materiales, sino que son configuraciones productoras de sentidos. En este marco encontramos nociones de discurso, provenientes de diferentes disciplinas, corrientes epistemológicas y niveles de aplicación. Este trabajo retoma las ideas centrales relativas a la discursividad de Michel Foucault.

Pensar el discurso en términos foucaultianos implica echar mano a una serie de categorías, presentar una constelación en la cual el discurso opera intersectando otras nociones. Así discurso, poder, verdad, sujeto, dispositivo, episteme, son herramientas conceptuales que le permiten al autor acercarse a diferentes problemas, explorarlos, dar cuenta de los mismos desde una mirada novedosa. De esta forma el discurso no es lo que se dice sobre lo real, el discurso es realidad en tanto sus procedimientos internos y externos le permiten crear un régimen de verdad a partir del cual

¹ Parte de las reflexiones que exponemos en este ítem, han sido elaboradas para el trabajo final del Seminario Áreas Curriculares dictado por la Prof. Guyot, 8va cohorte CEDU. También hemos tomado como insumo trabajos propios anteriores (Hermida, 2011)

validarse. El discurso entonces no es un producto, es un proceso, que en su devenir constante circula por una serie de dispositivos que lo validan y se validan por él. La episteme constituye de esta manera la condición de posibilidad naturalizada, el horizonte incuestionado a partir del cual el sujeto se comprende a sí mismo y a su entorno. La relación entre sujeto y discurso en el pensamiento foucaultiano es compleja y varía a lo largo de su obra. En los escritos en los que la influencia del estructuralismo se observa con más fuerza, encontramos un borramiento del sujeto, una supeditación de la voluntad individual a la voluntad de poder del discurso que circula. De esta forma el sujeto es dicho por el discurso, y no el discurso dicho por el sujeto. Sin abandonar la preponderancia que los dispositivos y discursos otorgan a la configuración de la realidad, encontramos otra resolución a la relación sujeto-discurso en la obra del autor, cuando su preocupación se centra en las denominadas tecnologías del yo y prácticas de sí, que permiten una relación de creación del sujeto para consigo mismo y los otros. La relación entre cuerpo, poder y discurso se anuda de diversas maneras, y en diversos escenarios: en la historia, en el territorio, en el sujeto.

Es importante destacar que Foucault (1992) pone el acento en los procedimientos externos e internos de orden del discurso, entre los que encontramos la prohibición, la oposición razón-locura y verdad-falsedad, el comentario, la función autor, y las lógicas disciplinares. En términos foucaultianos abordar el discurso implica pensarlo no como enunciaciones verdaderas, sino como formas discursivas que generan efectos de verdad, que no son producidas totalmente por los sujetos, sino que a la inversa “producen sujetos”, que no implican componentes exclusivamente lingüísticos, sino que contienen una materialidad, que implican en sí mismos una práctica discursiva (no hay discurso sin dispositivos determinados que lo hagan circular). El discurso tiene un orden. No es un conglomerado neutral de enunciados; es el resultado de una configuración determinada por procedimientos que precisamente lo producen.

El discurso entonces no es un objeto, no es una sustancia, no es una estructura adormecida a la cual el sujeto recurre y revitaliza en su habla; el discurso por el contrario es relación, proceso y práctica. De esta forma entendemos las nociones de discurso y práctica discursiva como dos puntos desde los cuales acceder a un mismo concepto. La práctica discursiva alude a los procesos por medio de los cuales el discurso circula, se repite, se dice y se desdice. Es el discurso en el momento mismo en que atraviesa (y es atravesado por) el sujeto. Es el discurso en su problemática relación con los otros elementos de la teoría foucaultiana como son el poder, los dispositivos, la verdad, el sujeto.

Es por esto que en el desarrollo de esta investigación propusimos la utilización de la categoría de práctica discursiva, no como un concepto diferenciado del de discurso, sino como una forma de acceso al mismo. Conocer, analizar y problematizar los discursos que circulan sobre el Estado, el

Poder y la Política en la formación de grado en Trabajo Social, implica atender a las prácticas discursivas que estudiantes, docentes y gestión construyen, resisten y proponen con relación al problema de lo político y sus respuestas en nuestra profesión.

Intentando algunas precisiones en relación a esta categoría de práctica discursiva podemos decir que estudiar discursos foucaultianamente no es estudiar contenidos, sino procedimientos (internos y externos de producción y prohibición discursiva) y acontecimientos (donde la noción de sujeto se problematiza).

“Habría que agregar, siguiendo a Foucault, que los discursos implican siempre una *práctica discursiva*, de tal modo que es posible distinguir a los fines del análisis entre los discursos objetivados como un saber acerca de la educación y la práctica discursiva en sí misma, en cuanto a partir de ella es posible dar cuenta por qué ha aparecido, como acontecimiento, un determinado enunciado educativo...” (Guyot, 2001:76).

Vemos así que la noción de práctica discursiva encierra una serie de elementos que el investigador debe poder diferenciar y relevar para dar cuenta del complejo proceso discursivo. No hay discurso sin práctica discursiva. El discurso en palabras de la autora puede objetivarse. La práctica discursiva implica ese proceso a partir del cual podemos explicar la aparición de ese determinado discurso. Si la práctica discursiva encierra un proceso, vale el intento diferenciar los distintos componentes del mismo, que se entrelazan de manera compleja, haciendo posible el acontecimiento del que habla la autora: la emergencia de un discurso. Así como se pueden precisar los procedimientos que determinan la emergencia del discurso, en base al orden del discurso que describe Foucault, también se pueden desentrañar los componentes que configuran las prácticas discursivas en tanto proceso en el que los discursos emergen y se objetivan:

“Las prácticas discursivas ensamblan diversas disciplinas y ciencias o las atraviesan y reagrupan en unidades inesperadas... son encarnadas en procesos técnicos, en instituciones, modelos de comportamiento general, formas de transmisión y difusión, y en formas pedagógicas que los imponen y conservan... tienen distintos modos de transformación [vinculados a cambios que ocurren fuera de su dominio, en su dominio y en otras prácticas discursivas colaterales] ...no están basadas en un agente de conocimiento (histórico o trascendental) sino más bien designan una voluntad de saber que es anónima, polimorfa y susceptible de transformaciones regulares.” (Foucault, 1977 en Buenfil Burgos, 1996: 3)

Las prácticas discursivas constituyen y están constituidas por las instituciones en la cuales circulan. La producción de estas prácticas discursivas no se origina verticalmente en el mandato de la institución, ni depende solamente del sujeto que las ejerce, sino que hay una voluntad de saber que las atraviesa. Sin embargo esta sobredeterminación no obtura la posibilidad de creación, ya que las prácticas discursivas son múltiples, contradictorias entre sí, y libran su batalla en el cuerpo, en el

sujeto, en las instituciones y en la sociedad, a través de procesos de poder y de resistencia que permiten que lo nuevo emerja.

2- Problema, hipótesis y objetivos

En el marco académico de los debates sobre el rol de Estado, sobre la formación universitaria, y en el campo del Trabajo Social, respecto de los alcances de la intervención, esta investigación se propone problematizar la presencia y la ausencia de los diversos discursos respecto del Estado, el Poder y la Política en la enseñanza universitaria de Trabajo Social, analizando una serie de interrogantes o preguntas de investigación: ¿Cuáles son los discursos sobre Estado, Poder y Política con mayor presencia en los procesos de formación en Trabajo Social? ¿Cuáles son los procesos de producción de ausencia que permiten la configuración de un determinado curriculum nulo para esta profesión? ¿Qué niveles de apropiación de los discursos enseñados existen en los estudiantes?

Una serie de **anticipaciones** que aquí explicitamos orientaron el análisis de los interrogantes de esta investigación:

La actual formación de grado en Trabajo Social:

- No da prioridad a la formación en Epistemología y Teoría Política, generando un tratamiento superficial y acotado de las categorías de Estado, Poder y Política tanto en el plano filosófico-teórico como en sus implicancias prácticas. Esto se vincula al ingreso tardío de nuestra profesión al campo académico, a través del pasaje de formación superior no universitaria a grado de licenciatura, y del campo médico-jurídico al de las ciencias sociales y políticas (que incluso no se ha dado en todos los casos)
- Las producciones discursivas que circulan sobre Estado, Poder y Política se vinculan a corrientes funcionalistas-liberales por un lado, y del marxismo ortodoxo releído por el Servicio Social brasileño.
- Los discursos funcionalistas-tecnocráticos están vinculados a una visión pragmática del Estado como empleador, y a sus recursos. Desde el enfoque marxista brasileño se propone una visión del Estado como herramienta de la clase dominante para mantener la opresión, desconociendo los aportes del marxismo gramsciano entre otros.
- No hay presencia significativa en sus *currícula* de aportes de la Filosofía y la Teoría Política contemporánea (como el neomarxismo, el postestructuralismo, la biopolítica y el giro descolonial). Estas ausencias están vinculadas al carácter tecnocrático y para-disciplinar que históricamente signó al Trabajo Social y a la ausencia de políticas académicas de actualización y

formación en posgrado de los cuerpos docentes de las licenciaturas en Trabajo social.

De esta forma, los problemas de investigación y las conjeturas construidas, se orientan a alcanzar una serie de objetivos. El **objetivo general** de este trabajo profesional es entonces:

- Interpretar la presencia y la ausencia de discursos relativos al Estado, Poder y Política en la formación en Trabajo social en la UNaM, en el año 2013.

Los objetivos específicos:

Describir el plan de estudios de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM

Explorar en los programas de las asignaturas de la carrera aspectos conceptuales ligados a categorías sobre el Estado, el Poder y la Política.

Analizar los discursos sobre Estado, Poder y Política que circulan con mayor énfasis y aquellos que no están presentes en los programas en la carrera.

Conocer los sentidos que los estudiantes atribuyen a las categorías de Estado, Poder y Política, y a la relación de las mismas con el Trabajo Social

3- Descripción del diseño y población del trabajo.

Se tomará el caso de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Misiones. Las unidades de análisis serán: a) Documentos: Plan de estudios. Programas de las asignaturas vinculadas a los conceptos Estado, Poder y Política. b) Informantes claves (directivos y docentes) - permitirán dar un contexto a los documentos analizados-. c) Estudiantes del último año de cursada de la carrera.

4- Técnicas de recolección/ producción de datos y fuentes.

Partimos de compartir la visión de Bassi Follari (2014), quien afirma que en algunas conceptualizaciones la distinción cuali/cuanti puede ser entendida como una reificación, una construcción discursiva generada por el colectivo académico con el objeto de crear un discurso autolegitimante identitario que permita distinguir un nosotros y un otro, a partir de esta distinción entre los llamados paradigmas cualitativo y cuantitativo. El autor sostiene que el posicionamiento por el que se debe optar se sitúa en el plano epistemológico, paradigmático, pero que esta diferenciación o debate en el plano metodológico no es pertinente, dado que la única diferencia entre estos dos enfoques es que el cuantitativo permite medir y el cualitativo cualificar.

“Por tanto, de lo que se trata es de elegir paradigma y usar las metodologías, los métodos y las técnicas de modo coherente con dicha elección. Aquí inserto yo la idea de función: lo importante es situar las metodologías, los métodos y las técnicas en investigaciones concretas –

y no en el vacío del "discurso metodológico" – y optar reflexivamente en función de las necesidades propia de dichas investigaciones, es decir, considerando críticamente qué serviría mejor a la resolución metodológica del problema de investigación de que se trate. Y esta elección, entiendo, debe hacerse al margen del carácter cuali o cuanti de dichos métodos y técnicas. (Bassi Follari, 2014: 51)

Es en esta línea, y con el interés de dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación, es que hemos definido combinar técnicas cualitativas y cuantitativas, tanto en la fase de recolección/construcción de datos, como en las de procesamiento, análisis e interpretación. Con relación a las técnicas de recolección o producción de datos utilizamos la encuesta y el relevamiento documental.

La encuesta por cuestionario es una de las técnicas de uso más extendido en el campo de las ciencias sociales, y particularmente de la sociología, como así también en las investigaciones en el campo educativo. Permite el estudio sistemático de un fenómeno, a partir del acceso a información de un objeto determinado.

El uso de la encuesta implica el cumplimiento de diversos pasos (González, 2009) entre los que figuran:

1- *Delimitación del universo de estudio*: basado en el objeto de investigación. En el caso de las encuestas de este estudio, se toman como universo de unidades de análisis a los estudiantes avanzados de la carrera de Trabajo Social de la UNaM

2- *Construcción de una muestra*: El método de la Encuesta implica no sólo precisar el universo sino también el tipo de muestra que se construirá para abordarlo, teniendo presente que en los estudios cuantitativos se debe trabajar con muestras representativas. Se definió como criterio muestral la selección de estudiantes del último año de la carrera.

3- *Selección de las variables a medir*: Los atributos o variables a medir en la unidad de análisis estudiante se agruparon en cinco ejes:

A- Datos del encuestado

B- Situación en la carrera

C- Percepciones sobre el proceso de formación

D- Pertinencia de ámbitos temáticos para la formación en Trabajo Social

E- Concepciones sobre Trabajo Social - Estado- Políticas Públicas-

Cada uno de estos ejes a su vez fue operacionalizado en sub-variables.

4- *Elaboración del cuestionario y prueba del instrumento*: Elaboramos los instrumentos atendiendo a criterios metodológicos que implicaron: clarificar el sentido de las variables, cumplimentar los requisitos de mutua exclusión de las categorías o valores posibles de asumir para cada variable, así

como de exhaustividad de los valores que se ofrecían al encuestado. Una vez que el instrumento fuera evaluado y corregido, realizamos una prueba del mismo con el objeto de hacer los últimos ajustes.

5- *Inserción en campo y recogida de datos*: La misma estuvo dada en etapas. En principio diversos actores favorecieron el contacto con la unidad académica. Una vez realizado este primer acercamiento, tomamos contacto directo con directivos de la institución que a su vez nos vincularon con los docentes del último año. Fueron ellos los que permitieron que tomáramos contacto con los estudiantes, explicáramos los objetivos de la tesis y presentáramos la encuesta para que participen del estudio. Los datos fueron tomados en el marco del cursado de los estudiantes, en el espacio que los docentes nos asignaron para tal efecto.

6- *Procesamiento de los datos, tabulación y análisis*: Realizamos una tabulación cuantitativa. Dado que una proporción sustantiva de las variables eran cualitativas nominales, y algunas de las preguntas eran de respuesta abierta, pudimos trabajar con análisis de contenido, realizando a tal efecto procesos como el denominado construcción de categorías emergentes, a partir de las respuestas escritas por los/las estudiantes.

5- Técnicas de análisis e interpretación de datos

Si bien en los informes de investigación suele hacerse hincapié en las descripción de técnicas de recolección utilizadas, relegando en muchos casos la mención de las técnicas de análisis, en este trabajo hemos optado por explicitar las definiciones metodológicas que guiaron, no sólo la recolección, sino también el tratamiento de los datos recolectados/ construidos.

“...en los estudios que combinan estrategias cuantitativas y cualitativas, el análisis de los datos producidos por una y otra estrategia puede ser secuencial (por etapas) o no, y permite profundizar, complementar y comparar resultados aumentando la validez del estudio. Cualquiera sea el diseño seleccionado, el investigador debe dar cuenta de la estrategia que utilizará para analizar los datos.” (Sautu et al, 2005b:157)

Para hacer viable el análisis una primera tarea es la construcción de matrices de datos, tablas de doble entrada, en las que las unidades de análisis ocupan la dirección de las hileras, las variables la de las columnas y los valores aparecerán en el cruce de hileras y columnas. Si bien parecieran instrumentos meramente técnicos, están impregnadas de las definiciones conceptuales y metodológicas, y permiten el difícil cruce teoría-práctica que es condición *sine qua non* para poder hablar de construcción de conocimiento válido.

5.a- Las estrategias de tabulación cuantitativa

Utilizamos la tabulación cuantitativa para analizar los datos recabados con la encuesta a estudiantes. La misma constaba de dos grandes apartados. El primero solicitaba información general que nos permitió caracterizar a los encuestados. El segundo solicitaba información relativa al tema de la investigación: aspectos vinculados a la formación, al plan de estudio, a las percepciones relativas a las asignaturas, contenidos y prácticas de enseñanza, y a las nociones de Estado, Poder y Política enseñadas y aprendidas en la formación.

Para la realización de operaciones de estadística descriptiva, construimos matrices de datos utilizando como soporte informático el paquete office. Puntualmente confeccionamos una matriz por cada pregunta del cuestionario. Luego de cargar los datos realizamos operaciones de medición univariada y bivariada. Para la presentación de algunos de los resultados utilizamos tablas, gráficos de distinto tipo (gráfico de torta, de barras, histograma), con el objetivo de sintetizar los hallazgos y presentarlos de tal forma que su lectura permita aportar a la comprensión de los procesos analizados.

5.b- El análisis documental

Utilizamos esta técnica para el análisis de fuentes secundarias, entre ellas, los planes de estudio, programas de las asignaturas (vinculadas con la problemática del Estado, Política y Poder), ordenanzas de aprobación de reformas curriculares, documentos relativos a las reformas, etc.

Desglosamos aquí el análisis documental² como una técnica, pero cabe aclarar que la misma fue instrumentada en forma concomitante con la confección de matrices de datos y el uso de herramientas del análisis del discurso.

5.c- Discurso y análisis del discurso

El pasaje del concepto discurso al de análisis del discurso no es lineal, necesita una serie de precisiones. No implica simplemente advertir que estos discursos de los que Foucault habla pueden ser analizados. En la literatura específica aludir a análisis del discurso nos puede remitir o bien a un concepto, o a una disciplina, o a una metodología, o a una técnica.

Así el *análisis del discurso* puede ser entendido como una disciplina específica, tal como es entendido en la tradición francesa que encuentra en Charaudeau uno de sus máximos exponentes. “El análisis del discurso es una disciplina de corpus que permite categorizar los discursos por tipos, compararlos e identificar lo que es común a distintos corpus y lo que es propio de cada uno de ellos.” (Charaudeau, 2009).

² Una descripción de las características del proceso de análisis documental con el trabajamos puede consultarse en Valles (2003)

Si nos referimos al análisis del discurso como una metodología de investigación encontramos los aportes de Díaz-Bone et al (2007) que diferencian distintos subcampos. Así sostienen que “el campo del *análisis del discurso foucaultiano* se está convirtiendo en una subdisciplina en el área de la investigación social cualitativa”. También encontramos el *análisis crítico del discurso* como un subcampo dentro del análisis del discurso (Díaz-Bone et al, 2007) que emerge de la mano de autores como Van Dijk, Fairclough³, Wodak. “El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social.” (Van Dijk, 1999:2)

Otra corriente metodológica es el *análisis sociológico del discurso* que centra su interés en los procesos sociales de la discursividad. La productividad discursiva y la productividad social son dos momentos de un mismo proceso. Las condiciones discursivas se encuadran en condiciones materiales para poder comprender su sentido social. Una de las propuestas de análisis del discurso sociológico es la de Ruiz Ruiz (2009) quien diferencia tres niveles de análisis: uno textual (discurso como objeto) donde recupera aportes de la teoría fundamentada y el análisis de contenido; otro contextual (discurso como acontecimiento) y uno interpretativo (discurso como ideología y producto social), al que define como propiamente sociológico.

5.d- Aportes del análisis del discurso para la interpretación de datos.

La noción *análisis de discurso* no es unívoca. Refiere en algunas ocasiones a una teoría dentro del campo semiótico, en otras a una metodología, y también se la utiliza como técnica de análisis de datos, entendiéndola en algunos casos como un sinónimo de lo que aquí hemos denominado análisis documental. En este caso cuando nos referimos al análisis del discurso como técnica, aludimos a las prácticas interpretativas inmersas en el proceso de investigación desde un enfoque que combina aportes de la semiótica, la lingüística y la sociología cualitativa. Esto implica que una de las primeras decisiones para iniciar un trabajo de análisis discursivo es seleccionar qué se quiere analizar. Ese material que elegimos se constituye en nuestro corpus de análisis. Narvaja de Arnoux define el corpus como “un objeto de conocimiento definido desde el punto de vista que adopta el investigador.” (2009:9)

“...el recorte de esos objetos empíricos que son los materiales se logra, en un primer momento, gracias a procedimientos exploratorios que mostrarían su eficacia en experiencias previas, propias o ajenas, sobre materiales semejantes o a partir de problemas próximos.” (Narvaja de Arnoux, 2009:9)

En nuestro caso el corpus estuvo constituido por diversos documentos, entre los que se cuentan el

³ Para Fairclough (2008) cada evento discursivo tiene tres dimensiones: es un texto, una práctica discursiva, y una práctica social

plan de estudios de la carrera, y los programas de las asignaturas vinculadas a los temas de Estado, Poder y Política. El caso del análisis de programas es particularmente complejo en términos de corpus, en tanto es un texto que necesariamente remite a otros textos; nos referimos aquí a la bibliografía que los equipos de cátedra consignan en los programas de sus asignaturas. Más allá de la cita explícita que se señala como lectura obligatoria de cada unidad, en los programas puede encontrarse lo que Angenot (2010) denomina *sobreimposición*⁴, o que también podemos entender como cita, como inspiración, como un remitirse de manera velada o directa a ideas y conceptos de determinadas teorías y autores.

“A la lectura de un texto dado se superponen vagamente otros textos que ocupan la memoria (...) Esta sobreimposición se llama, en los discursos sociales antiguos y clásicos, *alegoresis*: proyección centrípeta de los textos de toda una red sobre un texto-autor o un corpus fetichizado (Zumthor; Survin). Fenómenos análogos se producen en los discursos modernos, por una necesidad estructural que resulta de la organización topológica de los campos discursivos.” (Angenot, 2010: 26)

En esta línea, en la que un texto remite necesariamente a otros, es que se afirma que “el enunciador se inserta, así, en una cadena de transmisión que lo precede y lo sucede, y de la cual, a la vez, él mismo formará parte a fin de poder tomar la palabra.” (Fernández, 2004:1) El carácter alegórico inherente a los discursos sociales dificulta un acercamiento cuantificable al objeto de estudio ¿Cómo sostener que un texto es *un* texto, si adherimos a la idea de sobreimposición?

En este caso entonces, el foco estuvo puesto en el análisis de determinados discursos presentes o ausentes, vinculados al Estado, el Poder y la Política, en la formación en Trabajo Social en la UNaM. De esta forma, se intentaron cartografiar los bordes de ese curriculum nulo, que a partir de urdir ausencias significativas, fijaba los contornos de un saber vedado a los estudiantes.

A modo de cierre

¿Por qué explicitar el abordaje metodológico seleccionado, las fuentes, las técnicas tanto de recolección como de análisis de datos, el universo abordado, los criterios muestrales? Porque el trabajo de investigación requiere la toma constante de decisiones, y las mismas deben ser justificadas. Esperamos que estas consideraciones metodológicas hayan permitido al lector conocer los procesos y técnicas que permitieron construir la información que en los siguientes capítulos se ofrece para poder dar respuesta a nuestro interrogante: ¿cuáles son las prácticas discursivas vinculadas al problema del Estado, el poder y la política en la formación de grado en Trabajo Social?

⁴ Hemos abordado el problema de la sobreimposición discursiva y la alegoresis en Hermida, 2013

III- Discursos sobre Estado, Poder y Política

En este apartado intentaremos enunciar y hacer dialogar diferentes producciones teóricas que abordan la problemática al interior de las ciencias sociales respecto del Estado, el Poder y la Política en las sociedades actuales. Dada la proliferación de textos que, desde diversos enfoques epistemológicos y disciplinas participan de este debate en las últimas décadas (particularmente desde fines de los años 80, impulsados por el análisis de la caída del muro de Berlín, la emergencia de problemáticas ambientales globales, la revolución tecnológica y su impacto en la comunicación, la declinación del modelo económico fordista y la crisis de los llamados “Estados de Bienestar”), se ha seleccionado un corpus no exhaustivo pero sí representativo de algunas de las corrientes más influyentes. Se aludirán a los debates referidos a los conceptos de Poder y de Estado, y los diferentes discursos sobre el problema de lo político que circulan en la academia en los últimos años. Por último introduciremos algunas notas críticas respecto de las concepciones modernas de poder y de política, remarcando su interés para el Trabajo Social, aludiendo a los aportes del postestructuralismo y el giro descolonial.

Es importante remarcar que la hipótesis aquí es que un cambio de época viene operando en las últimas décadas, y que en ese sentido las categorías de la teoría política moderna deben ser reconceptualizadas. Es un deber intelectual y profesional desde la especificidad del Trabajo Social hacer el esfuerzo teórico de participar en estos debates con el objeto de clarificar las herramientas conceptuales que nos permitan comprender e intervenir conscientemente en la cuestión social.

1- Discursos sobre el Poder y la Política

La cuestión del poder ha sido abordada desde el inicio mismo de las ciencias sociales, y ha atravesado también los debates de la filosofía. En los últimos años el poder ha sido reconceptualizado de acuerdo a los fenómenos sociales actuales. García Canclini (1999) hace hincapié en los nuevos mecanismos del poder globalizado. En el imperialismo, había consenso en ubicar la concentración de poder en la capital del propio país y en las metrópolis hegemónicas (Londres, Washington). En la actualidad el poder es polimorfo, ramificado, dúctil, inasible, cambiante, nómada. Es con esta complejidad con la que chocamos a la hora de pretender dar inteligibilidad a este fenómeno.

El debate en relación a la categoría de poder puede ser desarrollado en dos registros: un filosófico-ontológico, y otro sociológico. Es evidente que estos dos planos no son escindibles. Pero lo que se expondrá aquí es precisamente el tratamiento que se da la noción de poder en tanto “señalamiento” de su lugar, sus usos y su circulación, y los sujetos vinculados con las prácticas del poder en las

sociedades actuales, antes que su definición filosófica. Lo que intentaremos exponer aquí no son definiciones respecto del “ser” del poder, sino que hablaremos de discursos sobre el poder que circulan en el ámbito académico tanto como en los dispositivos mismos de ordenamiento social y político de hoy.

1.a- El enfoque de riesgo: poder, subpolítica y política de vida.

Respecto de la relación riesgo-política, Beck sostiene que la sociedad actual no confronta con amenazas exógenas sino consigo misma. “La modernización política quita poder y limita a la política y politiza a la sociedad”. (Beck, 1998:248). Con esta afirmación el autor alude al surgimiento de centros de actuación subpolítica que realizan su actividad ciudadana de forma extraparlamentaria, de acuerdo a lo que denomina una nueva cultura política. De estos campos de la subpolítica provendrían los cambios necesarios. Bauman afirma que la teoría crítica, que históricamente cumplió el rol de defender la autonomía privada de los avances de la esfera pública, y de un Estado opresor, hoy debe defender el espacio público, buscar caminos de apertura que permitan repoblar el espacio político que ha quedado vaciado de ciudadanos y de poder real: ambos han migrado de la escena pública, los primeros hacia la individualización, y el segundo hacia redes extraterritoriales más fluidas. Esta construcción de lo político como espacio donde hacer uso del poder de forma colectiva implicó siempre un debate filosófico. Aparecen por un lado la posición de cierta tendencia en la teoría crítica, de analizar “desde afuera” en nombre de la pureza de pensamiento, los modelos de Estado y las formas de hacer política. Un cierto anarquismo acompañó a estas corrientes de la teoría crítica, generando en muchos intelectuales un temor o sospecha por el poder. Lo público era enemigo de lo privado, y por ende de la libertad. En palabras de Bauman la opción fue y es “entre una verdad condenada a ser impotente o un poder condenado a no ser fiel a la verdad” (Bauman, 2009: 53). En esta encrucijada, un camino posible es el de “recolectivizar las utopías privatizadas de la “política de vida” de modo que éstas vuelvan a ser visiones de una “sociedad buena” y de una “sociedad justa” (Bauman, 2009: 57). La pregunta que surge en este contexto es la relativa al agente que pueda producir este cambio. Y aquí cobra todo su vigor el debate en torno a la política y al Estado. Bauman afirma que el dispositivo del “líder” y los discursos sin fisuras y capaces de movilizar de las ideologías que conocieron su auge en los siglos XIX y XX ya no están disponibles como otrora. El poder está oculto, o mejor, en constante movimiento, sin rostro. ¿Quién -y contra quién- libra esta batalla?

1.b- Confrontaciones teóricas por la libertad: El poder y la emancipación

Respecto del análisis que Bauman presenta en relación a las características del Poder en la

modernidad líquida, uno de los elementos sobresalientes es el sentido que la sociedad actual le otorga a la idea de emancipación/ libertad. Esta idea, que en otros tiempos sólidos representaba el proyecto por antonomasia de las clases subalternas, traducido en estrategias políticas, sindicales, educativas, en la actualidad ha revertido sus connotaciones. Basándose tanto en la perspectiva hobbesiana como en la durkheimiana, los detractores de la liberación aducen que no existe contradicción alguna entre dependencia y libertad, y que las normas y el control social permiten el desarrollo de la sociedad. Este cambio tiene importantes consecuencias, según el autor, ya que la motivación y el horizonte que inspiraba sacrificios individuales y organización colectiva hoy está ausente. Nadie desea la emancipación. En el análisis baumaniano el sentido mismo de la liberación ha sido vaciado (ni siquiera está en discusión o disputa), y para el sentir de la sociedad ya no es “garantía alguna de felicidad, sino que es más proclive a acarrear desdicha” (Bauman, 2009:24). Sin embargo, encontramos un tratamiento problemático en el concepto de emancipación en la obra de Bauman dado que a la vez que hace estos planteos por otro lado también afirma que si bien pareciera que la emancipación hubiera desaparecido absolutamente de las expectativas de la sociedad líquida, esto no es así. Según Bauman, lo que ha sucedido es que:

“Lo que se ha vuelto obsoleto es el significado asignado a la emancipación (...) Existe un nuevo programa de emancipación pública a la espera de que la teoría crítica se haga cargo de él. Este nuevo programa público, aun a la espera de políticas críticas públicas, está emergiendo juntamente con la versión “liquificada” de la moderna condición humana.” (Bauman, 2009:54)

En contraposición a esta mirada de la crisis de la idea de emancipación, del otro lado del océano, y unos años después, Svampa plantea otra visión afirmando que después de la crisis del modelo neoliberal en Latinoamérica se “habilita el retorno de ciertos términos que habían sido expulsados del lenguaje político y de las academias, tales como “anti-imperialismo”, “descolonización”, o “emancipación”, vocablo éste último que en gran medida aparece como el sucesor de la idea de “revolución”. (Svampa, 2010: 41). Este análisis se ve refrendado en gran medida por los procesos de cambio político de este siglo en Latinoamérica y por los recientes movimientos de protesta en países del Medio Oriente y Europa.

1.c- La biopolítica: El poder contra el Imperio

Hardt y Negri (2002) ponen en el centro de su análisis al Imperio y sus lógicas de poder, y a los mecanismos que la Multitud (como sujeto político de esta era) puede instrumentar para ejercer su propio poder en pos de confrontar al Imperio decadente. El poder aquí se enviste de una serie de características peculiares: no es piramidal, no necesita de una organización previa burocrática, es

“multicolor”, es decir, diverso, inclusivo de lo distinto y no homogeneizante, es creativo porque es potencia inmanente que se deja expresar en el accionar de la multitud. No busca hacerse de los dispositivos del Imperio sino que por el contrario tiende a dismantelar sus lógicas perversas. Cabe aclarar que esta visión biopolítica y productiva del poder se diferencia sustancialmente de la visión agambeneana (también biopolítica) particularmente en su análisis de la nuda vida.⁵ Negri nos presenta la noción de contrapoder, haciendo especial énfasis en la necesidad de distanciarse de las lógicas del Imperio, instituyendo nuevas formas de relación y de producción de vida: “...por medio del contrapoder, nosotros no queremos conquistar y hacernos del viejo poder sino desarrollar una nueva potencia de vida, de organización y producción. El contrapoder no conoce telos ni *aufhebung*: no repite el desarrollo de esencias preconcebidas, sino que simplemente vive y produce vida.” (Negri, 2003:88).

1.d- El poder: tres lecturas posibles

Podemos concluir que el análisis del poder desde la perspectiva del riesgo y de los teóricos de la globalización supone un decaimiento de los mecanismos tradicionales de ejercicio del poder vinculados al Estado y a la política a la vez que emergen nuevas formas de “gestión” de los riesgos y las subjetividades. **La sociología del riesgo** pone el acento en la crítica a la idea de emancipación y en los procesos de individualización. Los **teóricos de la globalización** aluden a la expansión de circuitos y mallas de poder interconectados que saltean las vallas del viejo control estatal. Por su parte la **biopolítica** pone el acento en la materialidad del poder a partir del control de los cuerpos y las poblaciones, cuestionando las lecturas dialoguistas de los herederos de Habermas y las visiones del enfoque de riesgo y la modernidad reflexiva y líquida que desconoce las estructuras (centralizadas o microfísicas) del poder.

2- El Estado en debate

Creemos que es imprescindible reconocer diferentes posiciones en la filosofía política contemporánea en relación a la categoría de Estado, ámbito en el que más allá de las fuertes diferencias, encontramos como punto común la necesidad de repensar la teoría política moderna, bregando por un nivel de análisis que trasciende el estudio sociológico, y una mirada crítica, entendiendo esta última como preocupación por el presente y construcción de herramientas conceptuales para la transformación en el plano político y social, de la realidad actual.

Haciendo una ajustada síntesis, podemos esgrimir algunas líneas diferenciadas entre quienes

⁵ La crítica principal de Laclau (2008b) respecto del tema del poder en el marco conceptual de Agamben (1998), refiere a la, al menos aparente, incapacidad de acción y ejercicio de poder de los sujetos devenidos nuda vida.

critican fuertemente al Estado por ver en él un escollo o espacio no productivo para la generación de cambios (discursos éstos asociados al neomarxismo y la biopolítica), quienes problematizan la oposición necesaria entre planteos a favor de la lucha de clases contra el Estado, y por último, propuestas de cambio a través del Estado (asociadas a otras lecturas biopolíticas, a teóricos del pensamiento nacional y latinoamericano, y al postestructuralismo).

Estos debates implican que la relación teoría –práctica debe ser repensada, entendiendo que los discursos sobre el Estado tienen efectos de sentido performativamente creadores de realidad.

2.a- El Estado como escollo

La tradición biopolítica, que descubre el pasaje de un ejercicio de poder como potestad de matar, a una lógica de poder como gestión de la vida y sus procesos, ha resaltado los mecanismos de control de poblaciones y cuerpos. El Estado desde esta visión ha sido productor y efecto de tecnologías panópticas de anatómopolítica y biopoder. En esta tradición se inscriben, entre otros, Agamben, Espósito, y Negri. Podemos resumir el núcleo del planteo de éste último en la idea de que existe un cambio en el ejercicio de la soberanía, que implica un pasaje del poder soberano de los Estados Nación del imperialismo, a las prácticas biopolíticas del Imperio. Contra este último confronta la multitud, sujeto colectivo, abierto, que produce vida. Aplicando este aparato conceptual a la realidad boliviana actual, plantea en unas conferencias el problemático encuentro entre movimientos y gobierno sosteniendo que “los movimientos nunca concluirán en el Estado, que los movimientos determinarán un éxodo del Estado. Y este éxodo es otro modo de vivir, es otro modo de empezar a hacer historia común.” (Negri, 2010: 78).

Esta idea de un Estado vaciado de poder viene siendo cultivada en las últimas dos décadas por autores de corrientes que parecieran opuestas (tanto liberales como ultraizquierdistas coinciden en una visión negativa o escéptica del Estado). Rancière afirma, quizás con ironía que: “Los gobiernos son los simples agentes de negocios del capital internacional: esta tesis hasta hace poco escandalosa de Marx es hoy en día la evidencia sobre la cual se ponen de acuerdo “liberales” y “socialistas”. (Rancière, 2010:142). Por su parte Laclau afirma que “la multitud de la que nos hablan [Negri y Hardt] es una elaboración puramente imaginaria.” (2008b: 132) y que uno de los puntos débiles del planteo de Negri es “el hecho de que, dentro de su entramado teórico, la política se torna impensable” (Laclau, 2008b:126). La disidencia se basa en la crítica a la noción de inmanencia que el filósofo italiano plantea como central (a partir de Spinoza). En el pensamiento postestructural no existe tal planteo, no hay un sujeto (fuerzas productivas otrora, multitud en la actualidad) con la potestad inmanente de lograr el derrumbe del Imperio, como tampoco una visión teleológica de predestinación hacia ese objetivo. También desde una lógica de la hegemonía, Mouffe manifiesta

que “una análisis cuidadoso revela una inesperada convergencia entre Imperio y el cosmopolitismo liberal. En ambos casos lo que está ausente es la dimensión propiamente política.” (Mouffe, 2007: 114-115)

El pensamiento biopolítico leído desde el neomarxismo de Negri –entre otros-, adhiere entonces a una visión del Estado como herramienta -necesaria pero acotada- del Imperio para el control sobre la vida, mostrándose insuficiente para dar cuenta de ciertos procesos actuales Latinoamericanos en los que Estado y Sociedad Civil resignifican sus alcances y sus lazos.

2.b- El Estado como posibilidad

En un reciente trabajo, Marchart (2009) propone un análisis de un corpus de autores a quienes incluye en la categoría de heideggerianos de izquierda: Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. La corriente que los agrupa es el posfundacionalismo. Prefiere este término al de postestructuralismo en tanto este último se define por la mera oposición o crítica al estructuralismo, en tanto por posfundacional entiende “una constante interrogación por las figuras metafísicas fundacionales” (Marchart, 2009:14). Esta interrogación no implica un abandono posmoderno de todo tipo de fundamento –antifundacionalismo- sino un debilitamiento de su estatus ontológico. El fundamento es contingente y necesario. Hay una ausencia de fundamento último, que trae imbricada la necesidad de decisión, de configuración de fundamentos contingentes. Y es esta aporía la que le imprime vida al ejercicio político. Entendemos que el posfundacionalismo se encuentra más cercano (aunque no directamente vinculado) al rescate del Estado como relación/momento potencialmente transformador a partir de la construcción de fundamentos contingentes. ¿Qué reflexiones en torno al Estado surgen desde aquí? En principio las visiones que le otorgan un carácter trans-histórico a ciertas instituciones como el Estado, se ven cuestionadas. Al cuestionar la idea del Ser como presencia, la concepción centralista del estructuralismo, y al no haber fundamento último y permanente a descubrir y custodiar, el Estado deja de significarse como un ser-en-la presencia, centro que coordina la estructura a la que sostiene, vigía y custodio del fundamento que permite la unión del cuerpo social. Hasta aquí se explicita lo que parecen tener en común los posfundacionalistas respecto del Estado en lo que no es. Respecto de las categorías que se le atribuyen a este conjunto de procesos, relaciones, ausencias, presencias y discursos que componen el Estado, es más difícil encontrar comunes denominadores. Nos detendremos entonces en uno de los exponentes de esta corriente, elegido por el impacto de su obra en nuestro país. *Hegemonía y estrategia socialista* (co-escrito con Mouffe), que “representó un giro hacia la teoría postestructuralista dentro del marxismo, un giro que tomó el problema del lenguaje como esencial para la formulación de un proyecto antitotalitario y democrático radical.” (Butler, Zizek, Laclau,

2011:9) Algunas de las corrientes de que se nutre la propuesta laclauiana entonces son: el giro lingüístico y los enfoques semiótico-lingüístico-discursivos, el marxismo gramsciano, y el pensamiento postestructural tanto filosófico como psicoanalítico⁶. Estos aportes configuran las particularidades que adopta la noción de Estado en Laclau, para quien “bajo el concepto de “estado” se han subsumido funciones y relaciones diferentes cuya unidad no está dada simplemente como un *factum* sino que supone ya una construcción teórica” (Laclau en Lechner, 2000:25) En esta línea el Estado en Laclau no es analizado en forma escindida de otros elementos, sino que las reflexiones en torno a este objeto se presentan imbricadas con otras categorías como la de *pueblo*, *hegemonía*, *democracia radicalizada*, *la política y lo político*, *contingencia*, *demanda*, entre otras. Esta ausencia de una *definición* de Estado es en sí misma un dato que nos advierte sobre su posición. Desde una lógica gramsciana⁷ la diferencia Estado- sociedad civil es problematizada, en tanto la práctica hegemónica puesta en marcha por un sector (que se instituye en pueblo en contra de un no-pueblo) permite ampliar una demanda particular, constituir un fundamento contingente, radicalizar la democracia. “Esta operación por la que una particularidad asume una significación universal inconmensurable consigo misma es lo que denominamos *hegemonía*⁸”. (Laclau, 2008a: 95, cursiva del autor) El sustrato de violencia inherente al Estado en las lógicas weberiana y schmittiana sigue vigente pero reformulado en el populismo. Éste como lógica política transversal y no como un tipo de movimiento, se constituye en torno a un significante vacío⁹ “llenado” contingentemente. Las formas que adoptan en la práctica social estas diferencias pueden o no ser traducidas en violencia, pero su manifestación implica una necesaria confrontación con lo Otro. Revolución pasiva y nacional-popular son para Gramaglia (2008) categorías gramscianas utilizadas por Laclau para dar cuenta de diversas situaciones de la política latinoamericana asociadas al populismo.

El antagonismo de Laclau como característica de la lógica política (que se diferencia del consensualismo de Habermas y la sociología del riesgo) también puede encontrarse en Rancière (2010) a partir de su categoría de desacuerdo. Esta noción se interpreta a la luz de dos categorías centrales de Rancière: policía y política. Recuperando la producción de Foucault sobre técnicas de gobierno, entiende la policía en un sentido amplio, no acotado a la fuerza de control y punición de

⁶ Si bien aquí subrayamos la relación de Laclau con el postestructuralismo y posfundacionalismo, existen otras influencias importantes en su obra. Respecto de las vinculaciones entre la obra de Foucault y Laclau puede leerse: Buenfil Burgos (1996) y Gascon (2009)

⁷ “En Gramsci la hegemonía es posible cuando existen condiciones políticas para que una clase pueda erigirse en sujeto histórico de la transformación social (como clase dirigente); pero para esto (...) es necesario que se conciba al Estado como algo más que como poder represivo. Aquí aparecería entonces una concepción diferente y positiva del rol del Estado. Esto implica (...) reformular la relación que se establece entre estructura y superestructura para considerar la importancia de esta última. (Gramaglia, 2008: 33)

⁸ Un análisis crítico de Negri a la noción de hegemonía de Gramsci y a la relectura de la misma por Laclau puede encontrarse en: Negri et al (2003) -Págs 125-127-

⁹ Un análisis de la utilización de Laclau de éste y otros términos acuñados por Lacan puede leerse en Sosa (2009)

un cuerpo policial específico, sino como un dispositivo social en el que confluyen las funciones médicas, asistenciales y culturales. Implica un ordenamiento de los cuerpos y una distribución de los ámbitos en públicos o privados. La política en cambio, permite el cuestionamiento y la ruptura de estos lugares asignados y estos ordenamientos, convirtiendo el ruido en discurso, la *phoné* en *logos*. Observamos entonces que las nociones de policía y política redefinen la de Estado:

“No identifico a la policía con lo que se designa con el nombre de aparato del Estado. La noción de aparato del Estado, en efecto, está atrapada en el supuesto de una oposición entre Estado y sociedad donde el primero es representado como la máquina, el “monstruo frío” que impone la rigidez de su orden a la vida de la segunda. Ahora bien, esta representación presupone ya cierta “filosofía política”, es decir cierta confusión de la política y la policía.” (Rancière, 2010:44)

La política entonces no tiene un contenido propio distinto de lo social o económico. Su peculiaridad está dada en su forma, en su accionar que se constituye en casos puntuales, a partir del litigio. Política y policía se anudan en el entramado de la lógica policial y la lógica igualitaria. La política se funda en una igualdad que no está pre-fundada. Si ninguna cosa es en sí misma política, la idea de presentar el Estado con contornos definidos cae necesariamente. La política implica sujetos, o más precisamente subjetivación, una construcción que redefine los ordenamientos de cuerpos e identidades preconstituidas, a partir de la emergencia de otros sujetos del litigio político. Podemos interpretar que hay Estado donde hay procesos de subjetivación política litigante, que producen multiplicidad, que actúan en la lógica de la igualdad, y cuestionan el orden policial que ese mismo Estado configura¹⁰.

2.c-Entre el escollo y la posibilidad

Las lógicas binarias en términos de Deleuze y Guattari (2006) dejan por fuera la posibilidad de desterritorializar, de pensar, de devenir. Plantear las producciones sobre Estado en una clasificación a favor/en contra, permite presentar el debate pero no profundizarlo. Sin ser dos polos de un continuum, sino más bien dos visiones antagónicas pero no inconmensurables, estas claves de análisis pueden ser puestas a jugar a la hora de leer otras producciones de filosofía política que aquí no han sido analizadas. En relación a las dificultades que este tipo de duplas antagónicas presentan, Žižek critica

“la falsa alternativa que parece imponernos la teoría crítica actual: o “lucha de clases” (la

¹⁰ Encontramos en Agamben una ilación contrapuesta a la de Rancière entre sujeto y Estado. Desde una perspectiva deleuzeana la desobjetivación implica una fuga, que no es huida, sino devenir minoría para escapar al biopoder del Estado que nombra y constituye nuda vida: “La désobjectivation n’a pas seulement un aspect sombre, obscur. Elle n’est pas simplement la destruction de toute subjectivité. Il y a aussi cet autre pôle, plus fécond et poétique, où le sujet n’est que le sujet de sa propre désobjectivation.” (Agamben, 2000:s/p) El autor entonces disiente con la idea de constituir una subjetividad colectiva determinada que dispute poder y Estado. Al contrario propone una dilución que permita el escape de la lógica de excepción y de control biopolítico de los cuerpos, inherente históricamente al Estado.

antiguada problemática del antagonismo de clases, la producción de mercancías, etc.) o posmodernismo (el nuevo mundo de múltiples identidades dispersas, de contingencia radical, de una irreductible pluralidad lúdica de luchas). Aquí, al menos podemos estar en misa y también en la procesión.” (Zizek, en Butler, Zizek y Laclau, 2011: 95)

El autor problematiza la oposición entre una tendencia a buscar la plenitud de la sociedad a partir de la revolución, y la búsqueda reformista y desencantada de resolución de problemas parciales. En su producción plantea grandes acuerdos con Butler y Laclau particularmente en el rescate del pensamiento lacaniano, hegeliano y en algún punto del gramscianismo, aunque también disidencias¹¹. Lo que queremos rescatar aquí es su preocupación por la respuesta a la legendaria pregunta de Lenin: “¿Qué hacer?”. Las diferencias filosóficas entre clasistas y reformistas, deconstructivistas y esencialistas, se tornan opacas cuando el acento se pone en la acción. Un terror generalizado a la contaminación se reproduce en la filosofía política cuando el desafío es poner en acto la cosa pensada: el Gulag y el Holocausto son testigos de las degeneraciones (¿inevitables?) de las prácticas políticas.

Entender la teoría y la práctica como inescindibles, como instancias de un mismo proceso¹² nos permite cuestionarnos no sólo sobre nuestra adherencia a ciertas líneas teóricas que breguen por un Estado activo o se desentiendan del mismo, nos ofrece la posibilidad de repensar nuestro rol de trabajadores de la educación y la academia como integrantes de un debate que trasciende el plano teórico y desde su lugar favorece u obtura lecturas, acciones, construcciones y cambios.

3- Poder y Política: una visión desde la crítica a la Modernidad Colonial

El Trabajo Social como disciplina integrante de las ciencias sociales surge en el marco del pensamiento racional ilustrado. Es la contradicción entre control y emancipación, propia de la Modernidad, la que se encuentra en el origen mismo de la profesión y la acompaña hasta el presente, la que nos pone en situación de interrogarnos, haciéndonos poner el foco en las preguntas sobre el poder y la política

El pensamiento moderno ha sido particularmente fructífero en el análisis del poder y la política, dando a luz a contractualistas, consensualistas, agonistas, así como también partidarios del conflicto como eje del devenir social, en el que el acontecimiento (Badiou, 2003) y la confrontación se manifiestan. Así, diversas perspectivas han mantenido vivo el debate desde el siglo XVI hasta nuestros días. El materialismo histórico ha calado hondo en la teoría social del siglo XX

¹¹ En *La razón populista* (2008^a) Laclau responde a las críticas que Zizek le hiciera (ver Butler, Zizek, Laclau, 2011). Al respecto sostiene que Zizek se mantiene en el campo de la inmanencia, siendo el sujeto político la clase, y él en el campo de la negatividad, siendo el actor central el pueblo.

¹² Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro. (Deleuze en Foucault, 1992:77)

demarcando a la política en una superestructura, dependiente de la economía, y al poder como resultado de la apropiación de los medios de producción por parte de una clase dominante. Ésta se adjudica la legalidad a través del Estado burgués con su prerrogativa del uso de la fuerza. Esta visión, presente en el Trabajo Social, reconoce que vivimos en una sociedad capitalista, y que es esta estructura económica la que rige la política desde un Estado burgués que reproduce la desigualdad, incluso (o de forma privilegiada) a través de las herramientas de la política pública. Confrontando con esta postura encontramos los enfoques tecnicistas, donde el acento está puesto en la formación técnica para la gestión social, y en los aportes de la psicología sistémica, la psicología social y el empirismo sociológico, en desmedro de un análisis epistemológico y político de los contextos de intervención¹³. Si desde los enfoques que reproducen una cierta versión marxista, la política en el marco de la intervención es reproducción de la desigualdad y el poder es herramienta de opresión, desde esta otra visión tecnicista, la política no hace mella en la intervención, y el poder es un fenómeno psicosocial que interfiere en la relación profesional-asistido, debiendo ser monitoreado.

3.a- Pensar el poder y política desde la otra orilla

Queremos aquí introducir otras maneras de pensar las categorías de poder y política, entendiendo que las mismas, manteniendo su carácter de abstracción por ser conceptos, son a su vez y por lo mismo, prácticas discursivas. No existen los hechos en sí mismos en la intervención, sino interpretaciones de los mismos. Y las concepciones de poder y política que tengamos, nos harán pausable o no reconocer en las prácticas profesionales diferentes situaciones.

Así rescatamos los aportes del pensamiento post-estructural y del enfoque descolonial¹⁴, como movimientos epistémicos que se diferencian de las máximas modernas, para pensar desde un lugar otro la política y el poder. Mientras el postestructuralismo nace en el marco del pensamiento francés desarrollándose durante la segunda mitad del siglo XX (y teniendo un fuerte impacto en el pensamiento poscolonial a fines de siglo), el enfoque descolonial reconoce otra genealogía, que va desde Waman Poma de Ayala a Frantz Fanon, tomando aspectos de la resistencia indígena, la teoría crítica frankfurtiana y el anticolonialismo. Ambos mantienen una mirada crítica a la Modernidad pero desde diferentes postulados y en pos de distintos objetivos.

En ese marco se presenta a continuación la sistematización de una serie de críticas que desde estos

¹³ No desconocemos la existencia de otras corrientes y perspectivas al interior de la profesión, sino que resaltamos aquellas que creemos más vigentes en la actualidad. Para una lectura de los diferentes enfoques consultar: Quesada, B et al (2001)

¹⁴ La perspectiva descolonial tiene como referencia la constitución del Proyecto Modernidad-Colonialidad- Decolonialidad, propuesta que surge en las últimas dos décadas, "a partir de preocupaciones comunes de un grupo de intelectuales quienes, procedentes de distintas disciplinas teóricas y diversos recorridos intelectuales, reconocen el agotamiento y/o colapso de la potestad críticas de las teorías críticas euro-anglo-centradas, es decir, intramodernas" (Borsani en De Oto, 2012: 61).

enfoques se han hecho de forma más o menos explícitas a las propuestas modernas de conceptualizar el poder y la política.

3.b- Crítica a la visión de la política como fenómeno administrativo

Es común encontrar en la literatura referida a la conceptualización de la política, una concepción tácita o explícita que la confunde con gestión o administración de la cosa pública. Se desconoce desde esta visión el problema filosófico que estructura el fenómeno político. Varios autores del postestructuralismo han resuelto esta cuestión a partir de la díada “lo político/la política”, diferenciando las dimensiones ontológica y óptica de la cuestión. Esta crítica es de gran interés para repensar el poder y la política, y el rol de las disciplinas sociales en ese marco.

Así, si fue y es el campo de *la política*, el de la intervención legislativa y ejecutiva, el que permite la consolidación de nuevas herramientas legales e institucionales, se entiende que es el campo de *lo político*, en tanto sustrato de fundamentos contingentes que permitan pensarnos como sociedad, el que debe desvelar la atención de intelectuales, profesionales y sujetos sociales que apuestan a una democracia radical. No podemos subsumir el concepto de política a gestión, ni es el camino del consensualismo de Habermas el que nos va a permitir desandar las lógicas des-humanizantes de la vieja institucionalidad. Por el contrario, es el antagonismo, inherente a la lógica política, el que nos abre un camino. Es una batalla discursiva la que se nos presenta en la intervención social y en la academia, para confrontan significaciones que permitan fundar sociedad. En esa batalla *la política* pensada, hecha, cuestionada, se convierte en *lo político*, fundamento contingente de la sociedad.

3.c- Crítica a la estrategia de distribución disciplinar para el estudio del poder y la política

El poder y la política han sido construidos por la epistemología tradicional como objetos de estudio de las ciencias jurídicas y políticas. A los lugares tradicionales de la lógica institucional substancialista y de la legalidad jurídica que hegemonizaron a las ciencias políticas, Foucault contrapone el de la genealogía. Así detecta procesos, tecnologías, prácticas, saberes y discursos que se entrelazan en relevos que dibujan mapas donde el poder no es un fenómeno ni una sustancia sino una(s) relación(es), donde el Estado no es un sitio ni una institución sino un efecto histórico.

Por su parte Wallerstein (1999) con su análisis de los sistemas-mundo nos advierte sobre el problema de la división del trabajo intelectual. La Modernidad al asignar objetos de estudio particulares a cada disciplina genera en ese mismo movimiento la dificultad/imposibilidad de comprender el devenir de los problemas de los sujetos que son en su génesis y en sus manifestaciones entramados políticos-económicos-sociales y culturales. El poder y la política como objetos de estudio han sido asignados a la ciencia política (que en nuestro país ha tenido una fuerte

influencia del pragmatismo, positivismo y cuantitativismo), a la filosofía política en general de corte eurocéntrico, y en alguna medida a la sociología para el estudio de casos. No siempre estas disciplinas han podido franquear su mandato originario de adherirse a su pertinencia profesional, en detrimento de un pensar colectivo situado. El giro descolonial, que tiene en su genealogía los aportes de Wallerstein entre otros tantos intelectuales, toma este desafío, planteando que el poder y la política no son sólo meros objetos de estudio de disciplinas herederas de la epistemología moderna, sino que son desafíos categoriales y vivenciales a ser abordados desde perspectivas-otras, en las que las reflexiones y prácticas de los colectivos sociales, los saberes ancestrales, y las experiencias de resistencia y construcción, sean verdaderas usinas de producción de conocimiento para estos dos ejes de construcción de realidad. En este sentido la cuestión de la racialización del poder hace ver por ejemplo cómo una disciplina como la antropología debe abreviar en estos temas. En nuestro caso, el Trabajo Social, que desarrolla su accionar en el marco de la política pública, y en algunos casos en procesos de resistencia y de construcción de poder popular, puede encontrar en la propuesta de *indisciplinar* las ciencias sociales (Palermo, 2009) con el resto de los científicos sociales, intelectuales, y sujetos vinculados a la cuestión social, un camino de construcción colectiva de un saber otro.

3.d- Crítica al desconocimiento del colonialismo y la racialización como elementos constitutivos del actual patrón de poder mundial

Las teorías eurocéntricas en tanto desconocen como elemento constitutivo de la Modernidad el elemento colonial, no lo incluyen en el tratamiento que hacen del orden geopolítico actual y de la conceptualización en torno al poder. “Aplicada de manera específica a la experiencia histórica latinoamericana, la perspectiva eurocéntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja” (Quijano, 2011: 243)

El enfoque descolonial hace hincapié en el elemento colonial, analizando el llamado *nuevo patrón de poder mundial*. El mismo, centrado en el capitalismo colonial / moderno y eurocentrado, es un proceso que comienza con la constitución de América (como primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial) y culmina con la globalización. Uno de sus ejes fundamentales es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza*. La racialización implicó que los pueblos dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad: tanto sus rasgos fenotípicos, como sus descubrimientos mentales y culturales. El actual patrón de poder mundial, instaurado en la conquista, es el primero efectivamente global. Es el primero donde, según Quijano (2011) cada una de esas estructuras de la existencia social está bajo la hegemonía de una institución: En el control del trabajo, sus recursos y sus productos, está la

empresa capitalista; en el control del sexo, sus recursos y sus productos: la familia; en el control de la autoridad, sus recursos y productos: el Estado-nación; en el control de la intersubjetividad: el eurocentrismo. Cada una de esas instituciones existe en relación de interdependencia con las otras. Y es este entramado que describe Quijano, el que nos permite conceptualizar desde un lugar otro los fenómenos que atraviesan el poder y la política en nuestra coyuntura actual.

3.e- Crítica a la noción epifenoménica de poder y política

Así como el enfoque descolonial nos advierte del entramado de elementos interrelacionados que configuran la matriz colonial de poder, como modelo de análisis diferenciado del determinismo económico, también el pensamiento postestructural nos permite pensar el rebasamiento de lo económico por lo político. Tal como afirma Lander,

“...con las categorías de infraestructura y superestructura, y su articulación dentro de un modelo explicativo de determinación en última instancia de la superestructura por la infraestructura – especialmente en el marxismo soviético y en el trabajo de la escuela de Althusser–, se introduce un esquematismo simplificador que amputa severamente la posibilidad de explorar las múltiples determinaciones recíprocas entre diferentes ámbitos de la vida histórica social.”(2006: 231)

En esta línea Laclau y Mouffe (1987) retoman y resignifican la categoría gramsciana de hegemonía. Creemos que una crítica al determinismo económico marxista es solidaria con un repaso por la historia de las luchas latinoamericanas por la emancipación, en términos de recupero de la soberanía, ampliación de derechos, construcción de la propia agenda, redireccionamiento de la renta nacional. Estos avances en gran medida se entienden en tanto la política ha resurgido como instancia de modificación de las situaciones materiales y simbólicas. En este sentido, la política ya no sería una manifestación superestructural de una base económico material. El movimiento de las clases sociales, su pasaje de ser clases en sí a ser clases para sí, no es un recorrido garantizado por la predestinación de la clase proletaria a ser sujeto histórico. Es una construcción discursiva y material propiciada por el resurgimiento del factor político, apuntalado por la participación popular, las expresiones de organización que precedieron al surgimiento de gobiernos populares, y el movimiento instituyente donde aquello que se hacía de forma paralela o antagónica al Estado neoliberal, hoy, en muchos casos, se recupera e instituye como política pública¹⁵.

A partir de contextualizar al Trabajo Social como un producto de la Modernidad, e hilvanar una serie de críticas al tratamiento que las teorías modernas han dado al problema del poder y política, se buscó poner en discusión estos términos, en pos de pensar desde un lugar otro su conceptualización y las intervenciones que puedan devenir de nuevos posicionamientos.

¹⁵ La cuestión del rebasamiento de lo económico por lo político ha sido tratada en Hermida y Meschini (2012a)

IV- Universidad y Trabajo Social¹⁶

Abordar la problematización de los discursos que circulan y los que a modo de curriculum nulo quedan ausentes, en relación al Estado, el poder y la política en la formación de grado en Trabajo Social, nos pone ante el desafío de contextualizar ese particular campo de relaciones sociales, políticas, culturales y económicas que es la educación superior y puntualmente la Universidad. Como todo objeto social, la Universidad es el resultado de una serie de procesos históricos que fueron sedimentando, y que condicionan en mayor o menor medida el devenir actual de la formación universitaria.

En este capítulo ofrecemos entonces un recorrido histórico de la Universidad en Argentina, puntualizando en el ingreso del Trabajo Social a la educación superior. Intentaremos también dar cuenta de algunos de los debates nacionales e internacionales en relación con los problemas desafíos y potencialidades de la formación universitaria.

1- Breve reseña histórica de la Universidad en Argentina

Las instituciones condensan una serie de procedimientos, lógicas, discursos, que las constituyen y les imprimen una peculiar identidad. En el caso de la Universidad, nos encontramos con una institución que lleva en sí el peso de siglos de historia. Si nos circunscribimos al caso de la Universidad Argentina, entendemos que para comprender su presente es necesario pasar revista a una historia compleja, donde las características propias de la universidad medieval europea son confrontadas con la cultura latinoamericana, y donde las relaciones entre historia social y política no pueden escindirse del devenir de los modelos educativos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.

La historia de las universidades en Argentina, reviste una gran complejidad. Ha sido configurada por el entrecruzamiento de factores económicos, ideológicos, pedagógicos y sociales, condicionando una gran cantidad de hechos políticos de gran envergadura para nuestra historia nacional. A su vez, nuestra Universidad (como el resto de las instituciones) no es ajena a los procesos internacionales. De esta manera, los distintos sucesos históricos de relevancia en estos procesos, deben ser leídos en el marco de los modelos vigentes de Universidad en el plano internacional, principalmente los modelos europeos británico, alemán y francés del siglo XIX, que impactaron en la configuración de la identidad universitaria de nuestro país.

¹⁶ Este capítulo recupera aportes de los trabajos finales del Seminario 1: Universidad, Sociedad y Estado. Problemas actuales de la Universidad, dictado por la Prof. Guardia, y del Seminario 2: Universidad, Sociedad y Estado. Historia de la Universidad, dictado por el Prof. Vittareli; ambos de la 8va cohorte de la CEDU

De esta manera encontramos a Santelices (2010), quien analiza los distintos modelos de Universidad a lo largo de la historia, caracterizándolos de la siguiente manera:

- *Universidad medieval*: Erigida en torno a la enseñanza de la teología, y ampliándose a la enseñanza de la filosofía, el derecho y la medicina. La Reforma implicó a la división de universidades europeas en protestantes y católicas.
- *Universidad napoleónica*: Luego de la Revolución Francesa la Universidad se reorganiza, convirtiéndose en formadora de profesionales con impacto en la sociedad, lo que implicó el otorgamiento de licencias para ejercicio profesional. A su vez, se crearon institutos dedicados a la investigación como actividad principal.
- *Universidad Alemana*: También denominada como Universidad de Humboldt. Este modelo se asocia a la fundación de la Universidad de Berlín en 1810, y tiene como eje la ciencia. Así la investigación se erige como tarea central. Este modelo se amplió al resto del mundo, floreciendo en EEUU luego de la segunda Guerra Mundial.
- *Universidad americana*: En la posguerra, la mayoría de los países adoptaron la ciencia y la tecnología como eje central de la vida universitaria. Aparece la especialización y el posgrado como un derivado de la investigación.
- *Universidad para la Economía del conocimiento*: En el contexto de la Guerra Fría, los avances tecnológicos fueron centrales en los procesos de competencia económico-militar. Estos sistemas de ciencia y tecnología desarrollados en la década del 70 y 80, son reorientados luego de la caída del muro de Berlín, virando su objetivo de defensa hacia horizontes de desarrollo. La economía comienza a reordenarse en términos de innovación para una nueva sociedad del conocimiento e información.

Cabe aclarar que estos modelos no son necesaria ni únicamente consecutivos, sino que coexisten y compiten en las tradiciones mismas de las instituciones de Educación Superior¹⁷. Tal como lo afirma Clark (1991) los integrantes de las Universidades responden a una gran diversidad de culturas, entre ellas la disciplina a la que pertenece, la de la profesión académica, la de la Universidad en la que trabaja y la del sistema académico de su país.

¹⁷ Nociones como la de cátedra y claustro, aún vigentes en el léxico universitario, cuentan con siglos de existencia y remiten a una cosmovisión medieval, más allá de los procesos de resemantización a los que los discursos están sujetos a diario. Podríamos afirmar incluso que en varias de las discusiones de nuestros órganos de co-gobierno, estos modelos entran tácitamente en juego. Debatir por ejemplo la creación de pocos cargos con dedicación parcial o exclusiva, o una mayor cantidad de cargos simples, implica el debate previo del lugar de la investigación dentro de las funciones Universitarias. La creación de nuevas carreras de corte profesional o de Institutos especializados de investigación, también implica repensar qué modelo de universidad está en juego.

En Argentina, podemos subrayar como bisagra entre el modelo colonial de universidad y la introducción de las ideas de la modernidad, a la generación del 80, que sentó las bases para edificar una universidad científicista, laica y positiva. “Es la concepción comteana que lucha contra el cielo helénico, las nubes teológicas y el racionalismo cartesiano; tradiciones estas instaladas por la colonia en las universidades de Córdoba y de Buenos Aires.” (Vitarelli, 2011: 59). En el Estado Nación del siglo XIX, la Universidad pasa a la órbita estatal, comenzando a formar profesionales para la administración pública. Sus destinatarios fueron los sectores de élite, quedando su base social circunscripta a un sector reducido. Se incorpora la dimensión de la investigación y la producción de conocimiento científico como una función de la Universidad.

En el siglo XX, la Reforma Universitaria (1918) inicia un proceso de renovación y democratización con la incorporación del gobierno colegiado, en el cual la participación estudiantil no se remite únicamente a la vida académica sino que asume a su vez objetivos políticos. En la segunda mitad del siglo XX, la idea de educación superior comienza a instalarse, siendo asociada al traspaso de un modelo de universidad de élite, a uno de masas.

2- El surgimiento del Trabajo Social como carrera universitaria

El Trabajo Social se constituye en práctica profesional legitimada en el marco de determinados procesos históricos. Distintos autores determinan de manera diferenciada el momento y los motivos que influyeron en la emergencia de esta profesión. Algunos colegas desde una lectura crítica la vinculan con el surgimiento de la cuestión social en la Inglaterra industrializada y la reconfiguración de prácticas religiosas y filantrópicas en procesos técnicos de intervención dirigidos desde el Estado para el control de la clase trabajadora en el marco de la instauración del capitalismo, en las últimas décadas del siglo XIX en Inglaterra:

“Burguesía, Iglesia y Estado se unieron en un compacto y reaccionario bloque político, intentado cubrir las manifestaciones del trabajadores eurooccidentales, impedir sus prácticas de clase y ahogar su expresión política y social (...) El origen del Servicio Social como profesión tiene, pues, la marca profunda del capitalismo (...) Es una profesión que nace articulada con un proyecto de hegemonía del poder burgués.” (Martinelli, 1992:71)

Desde esta perspectiva, el origen del Trabajo Social en la Inglaterra de la Industrialización se expande en los EEUU a partir del Social Case Work, manteniendo su carácter de control social, buscando el ajuste de los individuos al sistema, a partir de un diagnóstico individual psicosocial que desconoce el carácter estructural de los problemas sociales derivados de la contradicción capital-trabajo.

Otros colegas, recuperando la tradición pragmatista y del interaccionismo simbólico, la ubican en la

emergencia de la propuesta del Social Case Work a inicios del siglo XX en la Escuela de Chicago, donde se sistematizan los momentos y lógicas de la intervención del asistente social, sustentados en una investigación y diagnóstico social,

“siendo el factor determinante para su profesionalización, su vínculo con la ciencia como herramienta para la resolución de problemas sociales de la época y no una mera “ilusión” de ayudar al prójimo o la “intención” de reproducir un sistema social injusto” (Travi, 2010: 32, subrayado de la autora)

Desde esta perspectiva, ajena a la tradición marxista, el Social Work no puede entenderse como una herramienta del sistema capitalista para el control, sino por el contrario, debe situárselo en el marco de los movimientos reformistas y feministas de la época que tendían a una ampliación de la democracia y los derechos de las minorías y las mujeres.¹⁸ Es desde esta línea de estudio que se abordan las investigaciones sobre las llamadas pioneras del Servicio Social: Mary Ritchmond, Jane Addams, entre otras.

Por último, encontramos autores como Carballeda, quien se ubica “en una perspectiva genealógica que trata de salir de los análisis clásicos que atraviesan el estudio histórico del Trabajo Social, como el materialismo histórico o el materialismo dialéctico” (Carballeda en Fernandez Soto, 2005:51). Desde este enfoque se presenta una asociación del surgimiento del Trabajo social como profesión, con el Higienismo, la Ilustración y la racionalidad moderna (a diferencia de autores como Parra, asociados a la primera perspectiva descripta, que sostienen el carácter antimoderno que signó los inicios de la profesión en nuestro país) reconociendo el carácter normalizador de las prácticas filantrópicas antecesoras del Trabajo Social y las técnico-instrumentales de funcionalismo de principio de siglo XX.¹⁹

Dentro de los esfuerzos fundacionales por reconstruir la historia del Trabajo Social en Latinoamérica, encontramos el texto que Ander Egg (1985) que distingue “cinco fases o etapas principales en lo que hace a tendencias y orientaciones: Etapa asistencial-institucionalista (...) del tecnicismo aséptico (...) funcionalista-desarrollista; de la renovación y búsqueda de nuevas alternativas (...) de la diversidad.” (Ander Egg, 1985: 27) Esta descripción ha recibido críticas (Parra, 2001) por el corte evolutivo-etapista que reviste, a diferencia de enfoques actuales que privilegian la opinión de una coexistencia de miradas y perspectivas que otorgan complejidad al análisis y caracterización de la profesión. Por su parte, Alayón presenta en 1978 la primera Historia

¹⁸ Desde esta postura se efectúa una crítica al enfoque marxista del trabajo social que mencionamos en el párrafo anterior: “Me refiero a los textos académicos en los que se parte de una imagen desvalorizada del Trabajo Social, de su historia y de sus potencialidades, dando por sentada su “complicidad con el sistema” (Travi, 2010: 21)

¹⁹ Las prácticas de intervención social propias de la Ilustración y el Higienismo en nuestro país, se desarrollaron bajo el imperativo moderno de la emancipación, materializado por la llamada Generación del ochenta, trazando un ordenamiento y una distinción entre civilización y barbarie. Estas lógicas atravesaron diversos momentos, reconfigurándose y perdurando sus vestigios hasta nuestros días, a través de discursos normalizadores y disciplinadores de la pobreza.

del Trabajo Social en Argentina, cuya quinta edición fuera realizada en 2007. Rozas Pagaza (2004) a su vez presenta un análisis de la intervención profesional en relación con los diversos modelos de Estado (Oligárquico-liberal, de Bienestar y Neoliberal) poniendo el énfasis en la vinculación de la profesión con el abordaje de la cuestión social en cada período histórico de nuestro país.

Como podemos observar, la historia de la profesión ha sido abordada por diversos autores y desde diferentes enfoques. Precisaremos aquí algunas notas relativas al desarrollo del Trabajo Social dentro del ámbito educativo-académico, siendo el primer hecho significativo la creación de la primera carrera de Servicio Social en Argentina:

“En 1930 se crea la primera Escuela de Servicio Social, dependiente del Museo Social Argentino. La conformación de estas primeras escuelas de Asistencia Social, se vincula en principio con una concepción para-médica y luego para-jurídica, buscando ampliar el panorama de esas disciplinas desde una idea de personal auxiliar que interviene pero que media y transmite su saber a las disciplinas de origen (derecho y medicina)” (Carballeda, 2006: 42)

La apertura de la Escuela de Servicio Social del Museo Social Argentino, tuvo como antecedente inmediato los cursos de Visitadoras de Higiene Social de la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA, y como emergencias posteriores, la creación en 1941 de la Escuela Argentina de Asistentes de Menores y Asistentes Penales, dependiente del Patronato de Recluidas y Liberadas, que es traspasada en 1946 a la Facultad de Derecho de la UBA, con el nombre de Escuela de Asistentes Sociales. Todas estas iniciativas fueron encabezadas por médicos asociados a la corriente higienista. En 1948 se crea la Dirección Nacional de Asistencia social dependiente de la Secretaria de Trabajo y Previsión y la “Fundación Ayuda Social Maria Eva Duarte de Perón”, cuyo Estatuto se reforma en 1950 pasando a llamarse “Fundación Eva Peron” (siendo la misma disuelta en 1955 por Lonardi, luego del golpe de Estado que derrocara el gobierno de Perón). Tal como afirma Parra “la idea de “ayuda social” levantada por Perón y Evita significó un quiebre con los modelos anteriores [el filantrópico y el higienista]” (Parra citado en Rozas Pagaza, 2004: 119)

Hacia fines de la década del cincuenta, se encuentran en funcionamiento las Escuelas de Servicio Social de Buenos Aires, La Plata, Santa Fe y Rosario, que fueran fuente de análisis de la llamada “misión de Maidagan de Ugarte” -misión de asesoramiento técnico pedido en 1957 por el gobierno argentino a Naciones Unidas relativo a la enseñanza del Servicio Social y llevado a cabo por la asistente social chilena Valentina Maidagan de Ugarte-. (Alayon, 2007). Esta experiencia debe leerse en el marco del avance de las ideas del desarrollismo y las propuesta de modernización que impactaron fuertemente tanto el formación de los estudiantes universitarios como en el campo de la acción social. Encontramos entonces una tensión entre un modelo de Servicio Social tradicional y un Servicio Social modernizador, vinculado al desarrollo de la comunidad. Las propuestas

derivadas del estudio de Maidagan eran relativas a reformas en la formación de los asistentes sociales, en pos de crear cuadros técnicos que apliquen la planificación y ejecución de estrategias de desarrollo. En este marco se creó el Instituto de Servicio Social. Fueron alumnos del mismo quienes crearán en 1964 la Revista Hoy en Servicio Social, herramienta de circulación de ideas de un grupo de trabajadores sociales que apostaban a un Servicio Social latinoamericano orientado al desarrollo de la comunidad. Cabe aclarar que hasta 1966, “las carreras de Servicio o Trabajo Social se desarrollaban tanto en ámbitos universitarios como en ámbitos ministeriales; solo una dependía de un ministerio nacional, en tanto las otras eran de ámbitos provinciales.” (Moljo, 2005: 100). La autora plantea que esta situación generaba una gran disparidad respecto de la cantidad de años de la carrera, los contenidos que se dictaban y el título que se expedía; a su vez la representación respecto de los perfiles de las carreras era dispar: en el caso de La Plata, la escuela dependiente de la Universidad, estaba dentro de la Facultad de Medicina, y por tanto teñida de los preceptos higienistas, mientras que la carrera que dependía del Ministerio de Bienestar social de la provincia contaba con un enfoque vinculado con las ideas de desarrollo de la comunidad.

Las propuestas de corte desarrollistas fueron resignificadas por la dictadura de Onganía instaurada por el golpe de Estado de 1966. En este régimen se tacha de comunista a la revista antes mencionada, y pasa a promoverse la idea de desarrollo comunitario con un nuevo significado: como ordenadora de la sociedad, en reemplazo de los partidos políticos y sindicatos que el régimen de Onganía suspendió. La “Noche de los bastones largos” es una de las expresiones cabales de la persecución a estudiantes propia de esta dictadura que se autodenominó “Revolución Argentina”. Sin embargo, desde 1970 y hasta el golpe de 1976 se crearon quince Universidades Nacionales. “De un total de cuarenta y cinco escuelas de trabajo Social, catorce fueron cerradas o suspendidas en ese momento.” (Castronovo 1999, en Moljo y Moljo, 2007:27).

Desde mediados de los sesenta y hasta el golpe militar de 1976, se dio al interior del Trabajo Social en Latinoamérica, sobre todo en los países del cono sur, el llamado movimiento de Reconceptualización²⁰. Esto implica que se “replantean los objetivos del Trabajo Social, pasando de lo asistencial, de la integración del individuo al sistema, a la concientización, la organización y la movilización” (Quezada Venegas, 2004: 16). Tal como afirmó Netto: “después de la reconceptualización el pensamiento de raíz marxista dejó de ser extraño al universo profesional de los asistentes sociales (Netto citado en Moljo, 2005: 197)

Las operaciones de la Triple A, y la posterior instauración de la dictadura cívico militar a partir de

²⁰ El movimiento de Reconceptualización, solidario de una serie de experiencias como la Revolución cubana, el mayo francés, el Cordobazo, la expansión en las ciencias sociales de neomarxismos de diversa índole (Sartre, Mao, Gramsci), la teología de la liberación, la pedagogía de la liberación, el avance de la llamada izquierda nacional, entre otros, fue dando forma a una serie de propuestas para la profesión. Para un análisis sobre la Reconceptualización consultar: Quezada Venegas (2001); Barreix (2003)

1976, orientaron su accionar represor a las juventudes militantes de las izquierdas peronistas y las organizaciones marxistas revolucionarias. Los integrantes del movimiento de Reconceptualización, así como miles de jóvenes estudiantes, docentes y profesionales de diversas disciplinas, ya sean militantes o no, fueron expulsados de las universidades, detenidos, desaparecidos, torturados, eliminados. Algunos de ellos emigraron, o suspendieron sus actividades académico-político-sociales. Todo esto derivó en la interrupción abrupta del proceso de Reconceptualización.

Desde la vuelta a la democracia en 1983, hasta nuestros días, ha habido un proceso de reapertura de carreras suspendidas por la dictadura, creación de nuevas carreras, modificaciones de los planes de estudio, apertura de carreras de posgrado en Trabajo Social, traspaso de Escuelas de Servicio Social al ámbito universitario, como Escuelas Superiores, que luego se incorporaron directamente como Departamento, llegando a constituir Facultades (como es el caso de La Plata y Entre Ríos).

A modo de síntesis podemos decir que la llegada del Trabajo Social a la Universidad Argentina se da en el marco de un proceso histórico en el que el Estado se va configurando como responsable de la ejecución de una determinada acción social que ya no puede ser conducida por instituciones religiosas o filantrópicas. A su vez se observa el carácter para-profesional, y empírico del Trabajo Social en ese momento. La configuración del Estado de Bienestar propone un nuevo modelo de servicio social, diferente del de la filantropía y el Higienismo. Las ideas del desarrollismo le imprimen una lógica modernizadora a la formación en Trabajo Social. La Reconceptualización irrumpe en medio de este debate entre un servicio social tradicional y un servicio social moderno, proponiendo un Trabajo Social inserto en el territorio, fundando sus saberes en las prácticas y poniendo como horizonte la liberación. Las dictaduras militares iniciadas en 1966 y 1976 generan procesos de represión que derivaron en el cierre de carreras de Servicio Social y en la interrupción del proceso de Reconceptualización. Desde el retorno de la democracia se han reabierto y abierto carreras de grado en todo el territorio nacional, llegando a la fecha a contar con 30 Universidades Nacionales que expiden el título de licenciado en Servicio y Trabajo Social.

Concluyendo este análisis, podemos esgrimir algunas reflexiones:

- El ingreso del Trabajo Social al campo de la formación universitaria es diferente de profesiones como la Psicología, que tiene sus orígenes como disciplina (en el campo científico, experimental, de laboratorio como es el caso de Wundt en Alemania), y que luego, en el contexto de Estados Unidos de principio de siglo XX, se redefine como profesión que debe intervenir en la comprensión y modificación de conductas. El Trabajo Social no fue una disciplina científica que devino profesión, sino que su proceso, desde nuestra perspectiva, parece haber sido el opuesto.
- Los distintos modelos de Estado y desarrollo a lo largo de la historia del país fueron

impactando en la configuración de la profesión y en su lugar en la Universidad.

Estas notas sobre el ingreso del Trabajo Social a la Universidad como carrera de grado, pueden recuperarse desde la mirada benjaminiana de la historia. Así vemos vestigios que hacen presente un pasado no extinguido, y que configuran una realidad sumamente compleja donde conviven las lógicas de la para-profesionalización médico-jurídicas de los orígenes de la profesión, con las nuevas corrientes que definen al Trabajo Social como un actor más con peso propio en las ciencias sociales.

3- Sistema universitario argentino: datos actuales

La educación superior y el sistema universitario se han constituido en los últimos años en objeto privilegiado de estudio y debate. Dentro de las temáticas que componen la agenda de investigaciones sobre este campo de estudio encontramos: los marcos normativos-legales, sus instituciones y sus procedimientos, el desgranamiento de la matrícula, la relación ciencia-universidad-sociedad, las necesidades sociales y del mercado y su influencia en la formación, el impacto de las TIC's, las problemáticas didácticas propias de la Educación Superior, etc.

Dentro de la complejidad que reviste este campo de estudio, en este apartado nos focalizaremos en presentar una serie de datos actuales respecto del sistema universitario así como una serie de reflexiones respecto de la situación actual de la educación superior en Argentina.

Composición del sistema universitario argentino

El sistema universitario argentino cuenta en la actualidad con 115 Instituciones, las cuales se agrupan de la siguiente manera:

- 47 Universidades Nacionales
- 46 Universidades Privadas
- 7 Institutos Universitarios Estatales
- 12 Institutos Universitarios Privados
- 1 Universidad Provincial
- 1 Universidad Extranjera
- 1 Universidad Internacional

La existencia de estas 115 instituciones de nivel superior demuestra el aumento notable de casas de estudio superiores en las últimas décadas, así como la complejidad de un sistema donde conviven instituciones de diverso tipo.

Focalizando nuestro análisis a la formación universitaria en Trabajo Social, observamos que de las

47 Universidades Nacionales, 30 expiden el título de licenciado en Servicio Social o Trabajo Social, es decir que un 64% del total de las universidades públicas ofrece la carrera. De éstas, 24 cuentan con formación completa, y 6 sólo con ciclo superior (al que acceden trabajadores sociales egresados de instituciones terciarias). Las unidades académicas que cuentan con carrera en Trabajo Social se nuclean en la llamada FAUATS (Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social).

4- Características del Sistema de Educación Superior en la actualidad

La Universidad como institución así como los procesos en materia de educación, ciencia e investigación que ésta comporta, han atravesado una serie de transformaciones de alta magnitud desde la creación de la primera Universidad en Bolonia en 1158, hasta la fecha.

En el contexto internacional, un hito fundamental es el llamado proceso de Bolonia iniciado en 1999, que deriva en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.²¹ El proceso de Bolonia se entiende en el contexto de la llamada “sociedad del conocimiento”, y que se expresó en diversas declaraciones que enfatizan: la necesidad de convergencias en las políticas en materia de Educación Superior en Europa, la necesidad de reformas curriculares, la orientación a formaciones flexibles donde el intercambio de estudiantes y docentes que puedan circular por diversas casas de estudio sea facilitado y promovido. Estos horizontes reclamaban una serie de modificaciones estructurales, reformas normativas y financieras para fortalecer la dimensión tecnológica y la orientación a la homologación de títulos, entre otras cuestiones. Dentro de las críticas al proceso de Bolonia se enuncian la mercantilización de la educación superior, el desfinanciamiento, la falta de participación en los procesos de reforma, la visión del proceso de Bolonia como una respuesta a las presiones y lobby del sector productivo-empresarial.

Diversas son las miradas desde América Latina respecto del fenómeno universitario Europeo, que se plasman en experiencias concretas muy diferenciadas que van desde el rechazo rotundo de la comunidad universitaria de Brasil a las reformas inspiradas en el proceso de Bolonia, a la recepción casi directa de los postulados del EEES en México. Algunos autores sostienen que “La influencia del Proceso de Bolonia en el sistema universitario argentino así como en sus componentes, las universidades, ha sido escasa. Sin embargo, las dinámicas que dieron origen a Bolonia, también están presentes en países de desarrollo intermedio como el nuestro.” (Astur y Larrea, 2009:1) Estas autoras afirman que dentro de los procesos que evidencian la influencia de Bolonia en nuestro país

²¹ El EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) fue creado en 1999. Comenzó sus actividades con nueve países signatarios, todos pertenecientes a la UE. En la actualidad cuenta con 47 países participantes. Tiene como objetivo armonizar los distintos sistemas educativos superiores de los países que integran la UE, bajo la premisa del cambio económico social y cultural que emerge a partir de la llamada economía y sociedad del conocimiento. Para más información puede consultarse su página web: <http://www.eees.es/>

se encuentran la acreditación y la movilidad. La primera implica la evaluación como política y está vinculada a la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521, vigente desde el año 1995; la segunda puede visualizarse en la aplicación de programas como el InterU (que es un sistema integral de apoyo a las universidades nacionales que promueve la cooperación y la articulación interuniversitaria, facilita el intercambio académico de docentes, investigadores, estudiantes y técnicos y propicia el uso eficaz y compartido de los recursos de las universidades públicas), y en el ámbito regional, desde los años noventa, programas como el de Cooperación Interuniversitaria (PCI), el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), las experiencias realizadas por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y el Consejo de Rectores para la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS).

Un punto importante de la reflexión de estas autoras es que la Ley de Educación Superior que hoy está en vigencia surgió en un contexto nacional de retraimiento del Estado y de privatización. Pero desde hace algunos años es otro el contexto y las posibilidades que éste brinda para pensar la Educación Superior. Es así que desde el 2004 se viene discutiendo fuertemente la necesidad de una nueva Ley de Educación Superior:

“En el año 2007 los rectores de las Universidades Nacionales (...) acordaron una serie de principios básicos en un documento que servirá de base para la reforma. El pensamiento predominante actual desarrolla una concepción de la educación superior como bien público y social, con una noción de calidad en estrecha vinculación con la pertinencia social, que tenga el objetivo permanente de ampliar las fronteras del conocimiento en beneficio de la sociedad; (...) que sea inclusiva; y donde el Estado asuma un rol comprometido con la universidad pública y ésta se convierta en un instrumento de políticas públicas para lograr los objetivos de desarrollo del país con inclusión social.” (Astur y Larrea, 2009: s/d)

Es necesario explicitar que se ha venido dando un proceso de integración a nivel regional, particularmente en el marco del Mercosur. En esta línea, uno de los primeros esfuerzos fue en 1998, la Reunión de Ministros de Educación de los países socios y asociados del Mercosur, que derivara en la creación del mecanismo experimental de acreditación (MEXA). Y dentro de los sucesos centrales de los últimos años en materia de integración fueron: la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) celebrada en Colombia, que instituye la Educación superior como bien público y social, derecho humano universal y deber del Estado; la Declaración de Guadalajara (2011), que hace hincapié en la defensa de la autonomía universitaria; y la creación de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA)

Por último, uno de los debates centrales de la educación superior de este continente es, en palabras

de Brunner (2008) su “tendencia endémica hacia la irresolución de la tensión entre legitimidad y efectividad”. Esto implica la convivencia del modelo de gobierno derivado de la Reforma Universitaria de 1918, propio de las Universidades Nacionales públicas, con los modelos empresariales de las universidades privadas. A su vez, entra en juego en este debate, el delicado tema de la autonomía universitaria, la tensión autoridad/participación²², el impacto de las nuevas estrategias de democracia directa, la necesidad de operar con mecanismos efectivos y de rápida respuesta que chocan con las lógicas y mecanismos de la burocracia, etc.

En el Informe 2010 sobre la Educación superior en Iberoamérica elaborado por el CINDA, encontramos una serie de datos relativos a la Argentina que permiten dar una caracterización general de la situación de la Educación Superior, la investigación y el desarrollo. De los diversos puntos presentados por Lugones et. Al (2010) destacamos a modo de resumen los siguientes:

Los procesos científicos tecnológicos en Argentina vienen desarrollándose desde mediados de siglo XX, registrando una extensión y complejización de los mismos en las últimas décadas.

La creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) en 2007 demuestra una transformación en materia institucional, instrumental y presupuestaria, que jerarquiza las actividades científicas y tecnológicas a nivel nacional.

Los recursos provenientes del Estado Nacional se incrementaron en un 80% aproximadamente en el período 1998-2007.

Los financiadores del sistema de investigación y desarrollo del país son, en términos relativos (en el período 2000-2007): 70% el Estado; 27% las empresas; 2,8% recursos internacionales.

El 80% de los estudiantes de Educación Superior se encuentran en las Universidades Públicas, concentrándose el 43% del total en el área de ciencias sociales.

Desde 2008 existe un sistema de becas cuyo objetivo es orientar la elección de los estudiantes a carreras científico-técnicas y carreras TICs

Recursos, investigadores y estudiantes, se concentran principalmente en el centro del país (Universidad de Buenos Aires, La Plata y Córdoba). A pesar de esto el número de investigadores creció en los últimos años un 34% en todas las Universidades del país.

Ampliación del presupuesto general, así como de recursos destinados al incentivo de docentes-investigadores y de gastos en ciencia y técnica. Se fortaleció el sistema de becas (ingreso de un 100% más de becarios respecto del 2000)

²² El funcionamiento colegiado, y la necesidad de construir acuerdos y consenso, muchas veces se encuentra reñido con la necesidad propia de la gestión, de actuar de forma rápida: “La ineficacia de la autoridad frente a la administración de los sistemas de educación superior se funda principalmente en la resistencia de los sistemas educativos a la concentración de poder.(...) De allí la necesidad institucional de dividir el poder, apoyar la diversidad y legitimar el desorden, necesidad que Clark ha hecho famosa con un oxímoron que ha fascinado a los estudiosos del tema: las instituciones universitarias son anarquías organizadas”. (Peon, 2004:12)

Aumento del 55% en publicaciones científicas en período 2000-2008. (El CONICET y las Universidades públicas representan más del 90% del total de las publicaciones)

Producción poco significativa de patentes por parte las Universidades e Institutos del Estado (mientras las empresas muestran un desempeño interesante en la producción de las mismas)

La UBA produce aproximadamente el 50% de los doctores. Solo el 20% de los doctores son egresados de Universidades de gestión privada.

EL CONICET elevó el número de becas doctorales en un 300% en los últimos 6 años.

El Programa Raíces repatrió más de 700 científicos y tecnólogos que actualmente se desempeñan en Universidades del país.

Hemos intentado precisar algunas notas relativas a los debates respecto del pasado y presente de nuestra Universidad Argentina, dando cuenta de los contextos históricos, políticos y su impacto en los modelos y culturas universitarios. Se describieron algunos procesos y sucesos de la historia de la Universidad en nuestro país, vinculándolos con los procesos a nivel macro. Se presentaron algunos datos relativos al sistema universitario argentino, para dar una idea de la amplitud y problemáticas del mismo. Se puntualizó en la historia del ingreso del Trabajo Social al sistema universitario, y la actual situación en materia de oferta educativa. Se consignaron algunos de los debates contemporáneos centrales relativos a los modelos de Universidad en el contexto internacional, latinoamericano y nacional.

Fue ésta una caracterización general que tuvo por objeto ofrecer una mirada global sobre la Universidad argentina, haciendo visibles algunas de las características que asume la formación universitaria en Trabajo Social en nuestro país. Estos insumos nos permiten poder contextualizar históricamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como las prácticas discursivas que atraviesan hoy la formación universitaria en Trabajo Social, y que abordaremos en los próximos capítulos.

V- Curriculum nulo y Trabajo Social²³

*Para comprender el curriculum,
debemos llegar a convertirnos en
historiadores, teóricos sociales, filósofos
(Kemmis, 1998: 44)*

En el capítulo anterior hemos historizado, de manera sintética, una serie de procesos vinculados al surgimiento y la estructuración del campo de la educación superior en nuestro país, poniendo el foco en el devenir del Trabajo Social en ese contexto de formación académica a lo largo de la historia.

Avanzando en ese esfuerzo de comprensión de una serie de elementos que atraviesan la formación de grado en Trabajo Social, en este capítulo presentamos el análisis de algunos conceptos, que a modo de caja de herramientas, permitirán un acercamiento más profundo a los interrogantes de esta investigación. El acercamiento a estas categorías (que provienen de una diversidad de campos como son el de la didáctica, la sociología de la educación y el Trabajo Social), se presenta en el marco de debates académicos y políticos de profundo impacto en la configuración de proyectos educativos.

Haremos especial hincapié en dos conceptos que nos permiten ingresar en estos debates recuperando saberes e interrogantes de especial interés para nuestra investigación. Estos conceptos son el de *curriculum nulo* (Eisner, 1979) y el de *producción de ausencias* (De Sousa Santos, 2006)

Entendemos que los *currícula* de las licenciaturas en Trabajo Social, estructuran y condicionan la realidad de cada aula, la identidad estudiantil y docente, la apropiación/construcción de determinadas formas de dar sentido a la profesión, la particular manera de significar al *otro* de la intervención, la conceptualización de fenómenos políticos que atraviesan el ejercicio cotidiano de la profesión, etc.

El *curriculum*, en tanto proceso y praxis, se configura así en objeto privilegiado de análisis. En este sentido se presentan algunas notas relativas a los significados atribuidos a la noción de *curriculum* así como al surgimiento e historia de la teoría del *curriculum*. En este marco, la categoría de *curriculum nulo* nos ofrece la oportunidad de interpelar la formación en Trabajo Social, buscando detectar esos silencios y rupturas, aquello que no estamos enseñando, entendiendo que lo no dicho es productivo en su ausencia.

Sumamos a estos aportes del campo de la didáctica, los análisis que desde la opción descolonial y la Epistemología del Sur nos ofrece Boaventura de Sousa Santos (2006), a partir de una serie de

²³ Este capítulo contiene reflexiones producidas para el trabajo final del Seminario 4: Planes de estudio. Docente: Prof. Alicia Camilloni (UBA) – Mag. Cristina Sarasa (UNMDP) – Dr. Luis Porta (UNMDP) de la cohorte n°8 de la CEDU. Una versión de este trabajo ha sido publicado en Hermida (2014)

categorías como son las de razón indolente, monoculturas y ecologías del saber/es y la sociología de las ausencias. En estos conceptos rastreamos la idea central de una Modernidad que produce ausencias, invisibilizando experiencias y contrayendo el presente. Este “desperdicio de la experiencia” implica la invisibilización de realidades con potencial emancipador.

Sabemos que todo *curriculum* de forma explícita prescribe una serie de contenidos, y de forma implícita, reproduce de manera más o menos acrítica una serie de prácticas, valores y normas. Pero a estos dos niveles de los procesos curriculares hay que sumar un tercero: el *curriculum* nulo.

La propuesta de este trabajo implica reparar en algunos aspectos de aquello que en la forma de *curriculum* nulo, se proscribió. Estas proscripciones se erigen en verdaderas desapariciones, ausencias de diversa índole: de debates, de teorías, de enfoques epistemológicos, de prácticas, de lógicas de enseñanza y de aprendizaje alternativas. La idea es ingresar al debate de la formación desde estas reflexiones en pos de aportar a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de reforma curricular que se dan en nuestra formación de grado en la actualidad.

1- El *curriculum* como categoría compleja

Entendemos que los *currícula* de las licenciaturas en Trabajo Social del país, condicionan la realidad de cada aula, la identidad estudiantil y docente, la apropiación/construcción de determinadas formas de significar la profesión, la particular manera de significar al *otro* de la intervención, la dotación de sentido en relación a los fenómenos políticos que atraviesan el ejercicio cotidiano de la profesión, etc.

El *curriculum*, en tanto proceso y praxis, se configura así en objeto privilegiado de análisis, y es en ese marco, que una serie de precisiones conceptuales deben ser explicitadas para clarificar qué se analiza, desde donde, cómo y para qué.

La categoría de *curriculum*, ha sido abordada por diversos autores y en distintos contextos, presentándose en la actualidad como concepto polisémico, y es en este sentido que se hace imperiosa una definición respecto de los alcances de esta categoría. En este sentido, Gimeno Sacristán afirma que el *curriculum* “es una realidad difícil de aprisionar en conceptos sencillos, esquemáticos y clarificadores por su misma complejidad (...) al ser objeto de enfoques contradictorios y reflejo de intereses conflictivos.” (1998: 24). La definición de un término en la academia puede ser considerada un proceso de confrontación, en tanto los efectos de sentido que produce conceptualizar de determinada manera un objeto, proceso o situación, trascienden los límites propios de la reproducción de ideas para convertirse en herramientas políticas que o bien legitiman ciertos ordenes vigentes, o bien producen transformaciones.

Definir que es *curriculum* implica aquí entonces dar cuenta (aunque sea de forma parcial y

perfectible) de un proceso histórico, político, económico, social y educativo. Sin embargo, cuando nos acercamos a la literatura que aborda la problemática curricular, es común encontrar que el tratamiento sobre el *curriculum* se da en términos de enumeración de definiciones. Esta situación no es privativa del campo de la didáctica y la pedagogía. “Que la delimitación del campo del *curriculum* haya dependido tan claramente de las definiciones del término es un testimonio de la fuerza de la escuela conceptual analítica de filosofía y de su impacto sobre la educación. (Kemmis, 1998:28). Partimos aquí entonces de proponernos un desafío: el de trascender los enfoques analíticos que bregan por acotar en una definición una realidad.

Pero éste no es el único desafío al que nos enfrentamos, en tanto partimos también de presuponer que el acceso al concepto de *curriculum* es sólo viable en tanto demos cuenta de una teoría del *curriculum* (Kemmis, 1998), teoría que es en realidad metateoría, en tanto implica una reflexión sistemática sobre: la teoría en tanto tal y su relación con la práctica en el campo curricular, y la relación entre educación y sociedad.

2- Historia del campo del *curriculum*

La palabra *curriculum* proviene del latín y etimológicamente se traduce como carrera o carrera corta. Pero su uso en el campo técnico de la educación no existió sino hasta el siglo XVII. Así, Hamilton y Gibbons afirman que el término *curriculum* aparece registrado por vez primera en países de habla inglesa, en la Universidad de Glasgow, en 1633. (Hamilton y Gibbons, 1980 citados en Kemmis, 1998: 31). Este dato se enmarca en una lectura que los autores proponen: la de contextualizar “la emergencia de este término con circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas específicas: las de la Reforma Calvinista Escocesa.” (Kemmis, 1998: 32). En el uso que se le da en esos momentos fundacionales a la noción de *curriculum* encontramos la confluencia de dos sentidos: el que alude a la educación en su carácter secuencial y ordenado, y el que refiere a la pretensión de totalidad o completud del ciclo de enseñanza que se ofrece.

Estas primeras apreciaciones no pueden hacernos pensar que la problemática educativa y su conceptualización se inician en el siglo XVII. Ya la filosofía antigua hubo dedicado páginas de hondas reflexiones al problema de la enseñanza, como fue el caso de los sofistas y de la dialéctica socrática. En el medioevo la escolástica, y entre los siglos XV y XVI los jesuitas, elaboraron argumentos y métodos que tendieron a dar respuesta a interrogantes y propósitos de cada momento histórico:

“... las ideas sobre el *curriculum* no son universales (permaneciendo por encima de la historia y de la verdad en todo tiempo). Más bien, el *curriculum* es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy

significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad...” (Kemmis, 1998:42)

Esta insistencia relativa al carácter histórico de los *currícula* y de la teoría que se pretenda esgrimir para estudiarlos, elaborarlos o modificarlos, no es ociosa. Es necesario remarcar este carácter histórico, atentos a la pretensión de las corrientes hegemónicas sobre el *curriculum*, provenientes de la tradición americana²⁴.

Siguiendo la afirmación de que el *curriculum* es un proceso histórico, proponemos como hipótesis entonces que:

El advenimiento de la Modernidad (siglos XVI- XVII), su consolidación como proyecto con la Ilustración (siglos XVIII y XIX), y su expansión y complejización (siglos XX-XXI) -entendida ésta como Modernidad tardía, se configuran como los procesos históricos que determinan el surgimiento, continuidades, rupturas, y reconfiguraciones del campo del curriculum.

De esta manera podemos observar que los primeros acercamientos al análisis de los *currícula* se dieron a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, de forma concomitante al surgimiento de los sistemas educativos masivos en clara asociación con la Revolución Industrial y la hegemonía del pensamiento positivo enciclopedista. Los Estados necesitaban configurar un campo de conocimiento que permitiera una mirada sistemática y racional asociada a la selección y definición de los contenidos a enseñar, con el objeto de formar la clase trabajadora que el nuevo orden económico- social y cultural reclamaba. Desde el desarrollo de este naciente campo del *curriculum*, se fueron configurando dos tendencias diferenciadas: una de corte progresista que tiene en Dewey su máximo exponente, y en las nociones de vivencia, experiencia, resolución de problemas y aprendizaje significativo algunas de sus categorías centrales, entendiendo que el *curriculum* debe reflejar los estadios del desarrollo humano. La otra tendencia estuvo asociada a un enfoque institucional y conductista, que bregaba por una enseñanza por objetivos, tendiente a la generación de habilidades y hábitos adecuados al orden social vigente. En esta línea Bobbit, influenciado también por el taylorismo, va a entender el *curriculum* como ciencia, y la educación como el entrenamiento de los alumnos para la vida adulta.

De forma paralela a estos enfoques, en Europa, se observa el surgimiento de la llamada Escuela Nueva, y su consolidación en las tres primeras décadas del siglo XX. Esta Escuela presenta grandes divergencias respecto del modelo magistrocentrista y taylorista de la educación, (encontrando por otra parte una gran cantidad de puntos comunes con el modelo de educación progresista iniciado por Dewey y de gran influencia en EEUU hasta la segunda posguerra, donde fue decayendo su

²⁴ “La teoría del *curriculum*, dentro de una tradición en los EEUU, que a nosotros nos ha llegado durante mucho tiempo como base de racionalización del *curriculum*, se ha ido definiendo como una teorización ahistórica, que le lleva en muchas ocasiones a difundir modelos descontextualizados en el tiempo y respecto de las ideas que los fundamentan, bajo la preocupación utilitarista de buscar las “buenas” prácticas y los “buenos” profesores para obtener buenos resultados educativos.” (Kliebard, 1975 en Sacristán 1998: 43)

preeminencia) proponiendo situar en el centro del interés pedagógico al niño. Raíces de este movimiento se han encontrado en pensadores de diversa procedencia, como pueden ser Rousseau o Tolstoi. Uno de los grandes exponentes de la Escuela Nueva fue Arthur Neill, quien convulsionó el campo de la didáctica inglesa al proponer como principio fundante la felicidad del niño, la importancia del juego, entendiendo que el niño nace sabio y bueno.

Pero estos enfoques progresistas, de gran aceptación en las clases medias, fueron cediendo terreno en el contexto de la segunda guerra mundial, momento en que se profundizó el enfoque racionalista, de la mano de creciente influencia de las corrientes conductistas y la hegemonía de los planteamientos de eficacia y eficiencia. Hacia fines de la década del cincuenta, el llamado *movimiento de las disciplinas* (en donde se inscriben Schwab y Bruner entre otros), reconfiguró el sentido atribuido al *curriculum*, para ser leído entonces como suma de las disciplinas individuales. A su vez implicó cambios en la manera de entender la enseñanza, en tanto se propuso hacer hincapié en el conocimiento no sólo de los contenidos de las disciplinas, sino en cómo se construye ese conocimiento, lo que sugiere una enseñanza por descubrimiento, y que ha sido conceptualizado como el *curriculum* espiral (Bruner, 1963).

Ya en las décadas del sesenta y setenta, una serie de reflexiones y debates tensaron el campo de la teoría del *curriculum*, en consonancia con las fuertes confrontaciones que atravesaban a la sociedad toda y al campo académico en ese contexto histórico. Vemos entonces el surgimiento de categorías de profundo interés para la investigación en el campo de la didáctica como son la de *curriculum* oculto (Jackson, 1968; Eggleston, 1977, Apple 1979), y el análisis de Schwab (1974) respecto de la profunda crisis del campo del *curriculum* y la necesidad de abandonar los enfoques tecnocráticos. También encontramos las reflexiones de Stenhouse (1981) respecto del carácter hipotético de los *currícula*, que deben ser puestos a prueba en las aulas. En el marco de este énfasis por desnaturalizar el *curriculum*, haciendo ver que el mismo no es un objeto dado sino una construcción y un proceso, encontramos los aportes de Eisner (1979) que nos advierte sobre la existencia del *curriculum* nulo, cero o ausente. Este corpus de lúcidos aportes preparó de algún modo el camino para lo que fue llamado el movimiento de reconceptualización *del curriculum*²⁵ -1969-1980- y el surgimiento de las teorías críticas en educación, en clara consonancia con la proliferación de experiencias de re-flexión que atravesaron diversas disciplinas y profesiones en esa época (Psicología, Sociología, Trabajo Social, etc.) Estas teorías críticas plantearon la importancia de repensar el para qué de la educación, poniendo como eje del debate las aspiraciones de emancipación y liberación.

Ya sobre fines de la década del ochenta y hasta la actualidad, la teoría del *curriculum* recibió la

²⁵ Iniciado por James Macdonald, quien plantea como fin del *curriculum* la liberación.

influencia de las corrientes postestructurales y posmodernas. El perspectivismo, la toma de conciencia de la complejidad, el acento en los procesos de significación, entre otros aspectos, atravesaron la reflexión del campo curricular.

En la actualidad los enfoques cualitativos, comprensivistas y hermenéuticos parecen ocupar el lugar de orientaciones primeras en la investigación en el campo curricular. Los enfoques biográficos, el estudio de las buenas prácticas, los procesos de subjetivación, los sentidos, prácticas y representaciones que circulan en los procesos educativos, son parte de la agenda y enriquecen las producciones de esta área de investigación.

A su vez se observa el incipiente interés por hacer interaccionar las perspectivas asociadas al pensamiento de colonial y pos colonial, que viene expandiendo su influencia en Latinoamérica en los últimos años, con el campo de la didáctica. Este trabajo se enmarca en esta última línea.

Para concluir este apartado y a modo de síntesis podemos decir que hasta mediados de siglo XX los estudios curriculares en el campo de la didáctica se orientaron a un análisis que hoy podemos calificar como tradicional, centrado en los contenidos, tareas y evaluaciones. Esta mirada tecnocrática, que aun sigue vigente, tuvo sin embargo que ceder parte de su terreno a una nueva agenda, en la que ingresaron los estudios vinculados a creencias, discursos, prácticas, en síntesis a una mirada del *curriculum* como praxis o como proceso curricular.

Una primera apreciación que puede hacerse al respecto, implica tomar conciencia de que el *curriculum* como objeto de estudio ha dado lugar a análisis que trascienden ampliamente la dimensión técnica. Ha dejado de ser visualizado como un objeto dado, para dar lugar al reconocimiento de que es un proceso, que no se subsume a un aspecto técnico o instrumental, sino que está atravesado por varias dimensiones, o en palabras de Giméno Sacristán (1998) subsistemas que dan estructura y caracterizan a cada *curriculum* y que dan cuenta de la diversidad de aspectos que se entrecruzan y que reclaman la atenta mirada del investigador a la hora de buscar respuestas a interrogantes que interpelen los procesos curriculares.

3- *Curriculum* nulo: de lo proscripto en la formación en Trabajo Social

3-a La noción de *curriculum* nulo

Tal como venimos afirmando, se entiende que el *curriculum* como objeto de estudio ha dado lugar a análisis que trascienden ampliamente la dimensión técnica, a la luz del reconocimiento de que está atravesado por varias dimensiones. Así como advertimos que el estudio de los *currícula* no puede agotarse en una mirada tecnicista, también es necesario afirmar que al referirnos al *curriculum* estamos dando cuenta de mucho más que de un documento escrito. Esta cuestión nos acerca al

problema de lo prescriptivo en el campo curricular. Al respecto Terigi afirma que el estudio de los *currícula* debe ser entendido como análisis de lo que ella denomina **procesos curriculares**, “entendiendo por tales los procesos de aceptación, rechazo, re definición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo.” (2004:86). Diversas clasificaciones nos ha ofrecido la didáctica en relación con la categoría de *curriculum*. Entre ellas encontramos las de *curriculum* obligatorio, prescrito, o escrito, *curriculum* realizado, (Gimeno Sacristán 1998), *curriculum* oculto (Jackson, 1968), entre otras. En este trabajo tomaremos la clasificación que propone Eisner (1979) por su potencialidad heurística para los fines que aquí nos proponemos.

Eisner (1979) diferencia la realidad curricular en tres categorías: *curriculum* explícito, *curriculum* implícito y *curriculum* nulo:

- El primero refiere a los contenidos enunciados en los documentos curriculares, a los que también solemos referirnos como *curriculum* prescripto o escrito. El análisis de los mismos permite desentrañar las perspectivas que explícitamente el plan de estudios pretende asumir²⁶.
- El *curriculum* implícito, llamado por otros autores como oculto, incluye todos aquellos contenidos que se persiguen, que se enseñan y que se aprenden sin estar abiertamente explicitados. Entre ellos encontramos las lógicas de la competencia, el valor de la obediencia, el lugar que deben ocupar docentes y estudiantes en el marco del proceso educativo, las formas adecuadas de evaluar, entre muchos otros. Las lógicas de reproducción institucionales favorecen el desarrollo de este *curriculum* implícito.
- Por último, el *curriculum* nulo está formado por aquello que no se enseña. Aquello que la escuela no enseña “puede ser tanto o más importante que aquello que enseña” (Eisner, 1979: 83 en Silva Águila, s/d). El *currículum* nulo tiene según Eisner dos dimensiones: 1) los procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y 2) los contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito.

Tomando esta tercera categoría, entendemos que lo no dicho, lo descartado como contenido, como objetivo de formación, como bibliografía a incorporar, es paradójicamente parte del *curriculum*. Esto se entiende en tanto afirmamos que detrás de cada ausencia hubo una decisión de selección, de priorizar un contenido por sobre otros. Esta decisión no necesariamente implica la definición consciente de un sujeto. Lógicas y dinámicas históricas, culturales y políticas pueden ayudarnos a explicar por qué ciertos contenidos, ciertos procesos cognitivos, incluso ciertas dimensiones de lo humano, son relegadas, olvidadas, anuladas. En este sentido, “ningún *curriculum*, por obsoleto que

²⁶ Para clarificar la diferencia entre *Curriculum* y Plan de estudios hay que comprender que cada una de estas categorías se inserta en un nivel de análisis distinto. De alguna manera el *curriculum* contiene al plan de estudios en tanto este último es el texto o documento escrito donde se precisan las especificaciones en términos de perfil del estudiante, objetivos, asignaturas, contenidos, carga horaria y correlatividades. Podemos decir que el plan de estudios es la expresión documental del *curriculum* prescrito.

sea, es neutro. La ausencia de contenidos valiosos es otro contenido, y las prácticas para mantener a los alumnos dentro de *currícula* insignificantes para ellos es todo un *curriculum* oculto.” (Gimeno Sacristán, 1998: 22)

3-b- Algunas precisiones en torno a la proscripción en el campo académico en la actualidad
Proponemos hacer dialogar la categoría de *curriculum* nulo con la de proscripción. Esto implica redefinirla desde un posicionamiento no solo pedagógico-didáctico, sino enfatizando su carácter político. Históricamente la proscripción se entendió como negación de derechos civiles y políticos, tendientes a la eliminación de una fuerza política en términos de participación eleccionaria y su correlato en la representación de los intereses de un determinado sector en los órganos ejecutivos y deliberativos. A su vez implicó la persecución de ciudadanos, la criminalización de prácticas de participación y de actividades sociales y culturales vinculadas con el partido, movimiento o ideario proscrito, y la estigmatización de sectores sociales. Incluso algunas palabras fueron proscriptas: el nombre del partido o movimiento, el nombre del líder. La proscripción no implica la mera prohibición sino que acarrea una sanción directa en caso de que lo reglamentado sea trasgredido. Invariablemente quienes pusieron en marcha procesos de proscripción fueron sectores que ocupaban el lugar del Estado (lugar al que por norma acceden no por medios democráticos sino a través de golpes). Los procesos de proscripción sólo pueden ser entendidos en términos de violencia. Los oscuros años de terrorismo y dictadura nos hicieron conocer de la forma más violenta proscripción, la coerción, y el genocidio (golpes del Estado de 1955, 1966 y 1976). Desde el retorno a la democracia en nuestro país, distintos procesos de lucha han logrado ir recuperando terreno en la defensa de los Derechos Humanos. La derogación de las vergonzosas leyes de obediencia debida y punto final así como del indulto, junto a los procesos judiciales concomitantes y las políticas de recuperación de la memoria, procesos éstos que vienen desarrollándose en la última década, nos permiten reconocer un escenario diferente. ¿Por qué hablar entonces de proscripción? ¿Quién proscribe y qué se proscribe?

En principio, entendemos que hoy, en la proscripción de contenidos, procesos y experiencias en la formación universitaria, no existe una orden superior de eliminar ideas o autores de los programas, no hay prácticas represivas o criminalizantes oficiales y directas para castigar a quienes quieran convertir lo que otrora fuera *curriculum* nulo en *curriculum* explícito. El proceso se da de forma mucho más compleja. Aquí entran en juego las categorías que Bourdieu (1999) propone en relación con el campo científico. Este juego de poderes que se entabla en la academia, donde la disputa se da por un capital específico, el capital científico, cobra una serie de particularidades. En principio este capital se define en términos de poder, poder de definir qué es conocimiento científico y qué no. En

segundo lugar, este capital que es la autoridad científica funciona en tanto no se apele a un poder externo o superior para ser definido. Esto implica que la capacidad de proscribir no viene del campo político o económico directamente, sino que se dan complejas relaciones de articulación y confrontación. Digamos que el proscriptor está dentro del mismo campo²⁷. Una categoría útil para analizar estas prácticas de proscripción (de ideas, paradigmas y experiencias) que se viabilizan mediante la permanencia de lógicas liberales en el campo de la investigación y la docencia, es la que Bourdieu denomina como *estrategias de sucesión*. La inercia misma de la autoreproducción del campo que tiende a mantener la estructura desigual de distribución de poder-capital, hace que el campo académico se vuelva extremadamente reactivo al cambio. A estas lógicas de sucesión se contraponen las *estrategias de subversión*²⁸. En términos foucaultianos nos encontramos con un verdadero régimen de verdad, que circula autolegitimándose en los discursos que atraviesan nuestras aulas, nuestros pasillos, nuestros encuentros y nuestras prácticas, pero que existe frente a un contrapoder, una resistencia, que se le opone, generando opciones y cambios. Así, las lógicas de la proscripción, funcionales a intereses económicos y políticos de sectores concentrados, no pueden explicarse solamente en pos de esta funcionalidad. El campo científico tiene sus propias materialidades y lógicas, que no se agotan en la explicitación de la voluntad de sujetos individuales. Estas estrategias de sucesión implican mecanismos de proscripción que permiten la configuración de un determinado *currículum* nulo. La estructura del campo científico funciona en gran medida en relación a los criterios que el sector hegemónico (que tiene el capital de la autoridad científica) determina. De esta forma según la definición hegemónica de ciencia se organizan una serie de políticas de investigación y docencia. Son estos procesos legitimados como los “legales” por la burocracia académica los que definen qué contenidos son verdaderamente científicos y cuáles no. Esta lucha no es desconocida por el Trabajo Social. Todo lo contrario. La profesión ha venido librando una verdadera batalla, que se ha dado en llamar la construcción disciplinar (Cazzaniga, 2007) y que implica jerarquizar la profesión, en términos de revertir las lógicas empiristas, de implementar políticas académicas que favorezcan la formación y la producción en investigación, así como los esfuerzos por avanzar en formación de grado universitaria y no terciaria. Por otra parte en el campo mismo de la producción y circulación teórica vemos cómo ciertas teorías gozan de buena

²⁷ Las lógicas de los noventa, en términos de organización de la política de investigación, a través del sistema de categorizaciones, modelo que Boron (2005) nombraba como el modelo *prêt-à-porter*, aun siguen vigentes dentro de la academia. Y es útil que nos preguntamos por qué no se ha podido avanzar en la reforma de estas lógicas mercantiles de investigación, en tanto un gran número de otras políticas neoliberales han sido eliminadas o modificadas.

²⁸ Contamos también con experiencias de este tipo en el campo académico universitario. Así vemos estrategias de inclusión en universidades nuevas, como son las de José C. Paz y la Matanza, entre otras muchas en las que se ha logrado sustituir los debates de los noventa (relativos a ingresos eliminatorios, incorporación de aranceles y adecuación de los *currícula* a las exigencias del mercado) por nuevos desafíos (becas de apoyo, fotocopiadora social, comedores universitarios, incorporación de franjas horarias, reformas curriculares participativas, etc.)

salud, mientras que otros enfoques no son considerados como científicos, y por lo tanto como valiosos para ser incluidos en el canon de lo enseñable²⁹. Para sintetizar estas primeras reflexiones podemos decir que la proscripción en el campo curricular proviene no desde niveles centrales del campo político que actúan como censores, sino a través de lógicas capilares de funcionamiento de la academia que legitiman cómo válidos ciertos conocimientos y destrezas cognitivas en pos de la reproducción de una estructura del campo universitario donde la concentración de poder (capital científico) siga en manos de los grupos que en ese momento se presentan como hegemónicos.

3-c- Cómo investigar un objeto ausente

Una segunda reflexión queremos hacer en torno al desafío de investigar el *currículum* nulo y los procesos de proscripción. Si entendemos que el *currículum* nulo es *todo* lo que no se enseña, esta categoría deja de tener sentido en términos de análisis, porque todo lo que no se enseña es lisa y llanamente infinito. ¿Cómo indagar entonces en esta cuestión? Creo que si intentamos desentrañar un *currículum* nulo desde un análisis epistémico y político ya estamos tomando una primera definición que acota los márgenes de nuestra indagación. No estamos estudiando “el mundo y sus alrededores” como nos advierte Wainerman (1998).

Si bien hemos intentando sortear el problema “del universo infinito”, nos queda aun el problema del “no universo”, dado que nuestro objeto de indagación, el *currículum* nulo, proscripto, es lo que *no está*. Al respecto Boaventura nos dice:

“...hay que hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen pero son invisibles o no creíbles estén disponibles; o sea, transformar los objetos ausentes en objetos presentes. Nuestra sociología no está preparada para esto, nosotros no sabemos trabajar con objetos ausentes, trabajamos con objetos presentes; esa es la herencia del positivismo. Estoy proponiendo, pues, una sociología insurgente.” (de Sousa Santos: 2006:15)

Podemos entonces comenzar problematizando nuestros *currícula*. Construyendo problemas y conjeturas, como hacemos en nuestras investigaciones habitualmente, Y para esto hacer uso de dos viejas facultades que han dado origen a grandes hipótesis y teorías: la analogía y la comparación. (Samaja, 1993) Así podemos preguntarnos: ¿qué se enseñaba antes? (antes del golpe de Estado, antes de la última gestión, en programas anteriores de mi asignatura) Esto nos permite pensar qué está ausente hoy en relación con una presencia pasada. ¿Qué se enseña en otras unidades académicas? ¿Qué otras formas de organizar la práctica pre profesional existen? ¿Qué se enseña en otras disciplinas de las ciencias sociales? Y aquí encontrar las ausencias por comparación de

²⁹ Un ejemplo de estos son las conceptualizaciones que se vienen haciendo en relación a la noción de “buen vivir”, categoría esta que ha sido inspirada y ha inspirado la lucha de países hermanos de nuestra América.

presencias en *currícula* cercanos. ¿Por qué lo que otros enseñan es distinto a lo que nosotros enseñamos? ¿Quién definió el plan de estudios o los contenidos de un determinado programa? ¿Hasta dónde lo que enseñamos favorece procesos de comprensión de la realidad? ¿Existen otras ideas, otras experiencias, otras teorías, que permitan desentrañar la altísima complejidad de los procesos sociales de manera más adecuada? Estas y otras preguntas permitirían detectar qué actores y que lógicas se asocian a políticas de proscripción, y que procesos por el contrario permitirán la recuperación de experiencias de alto contenido formativo y hasta hoy invisibilizados.

Por último, entendemos que la existencia de un *curriculum* nulo es inherente a toda propuesta curricular. Siempre va a haber algo que no se enseña. El punto aquí no es propender a un estado de perfección en el que todo sea consciente explícito y comunicado (a la manera del psicoanálisis americano “de hacer consciente lo inconsciente”, modelo que tanto ha criticado Lacan). La existencia de lo no dicho es constitutiva de cualquier proceso de comunicación en el plano macro y micro social; incluso en la relación del yo con su si-mismo, median procesos inconscientes. La propuesta entonces es otra: es asumir la tarea política que implica la formación. Es pugnar por el capital de la autoridad científica. Es bregar por la construcción disciplinar en términos de incorporar en la agenda qué es lo que no estamos enseñando y por qué, para comprendernos, y empezar a proponer qué ideas, experiencias y contenidos (nuevos o viejos y olvidados, nuestros o de otras disciplinas hermanas, porque la tarea es grande, compleja y multidimensional) queremos que ingresen a los procesos de formación en Trabajo Social, para transformarnos y transformar.

4- De la producción de ausencia a la recuperación de la experiencia en la formación en Trabajo Social

Los científicos sociales estamos atravesados por una serie de debates que resultan ineludibles. Desde la *problemática del método* que acompañó el surgimiento de las ciencias sociales hasta la actualidad, una serie de contradicciones y tensiones han estructurado el campo científico, y el posicionamiento frente a las mismas adquiere un carácter no sólo testimonial, sino productivo en sus consecuencias.

Uno de estos debates es el que refiere a la Modernidad, a su significación como proyecto. En este sentido dentro de Trabajo Social tenemos diversos posicionamientos. Aquellos que advierten, en una línea habermasiana, que la Modernidad sigue siendo, y que hay que recuperar su potencial emancipador (Matus, 1998), los que plantean que la profesión mantiene un sesgo conservador por su carácter antimoderno (Parra, 2001) y quienes ofrecen una reflexión crítica en torno de la Modernidad, reconociendo sus ligazones con el colonialismo y control social, no como desviaciones sino como prácticas constitutivas y desubjetivizantes. (Carballeda, 2005).

En esta última línea, en el campo de las ciencias sociales, se sitúa Boaventura de Sousa Santos. Su proyecto colectivo de bregar por una Epistemología del Sur, surge en tanto “tenemos problemas modernos para los cuales no tenemos soluciones modernas. Y esto le da a nuestro tiempo el carácter de transición: tenemos que hacer un esfuerzo muy exigente por reinventar la emancipación social” (de Sousa Santos, 2006:4) Este esfuerzo dio origen a una serie de categorías como son las de razón indolente, monoculturas y ecologías del saber/es y la sociología de las ausencias. En estos conceptos rastreamos la idea central de una Modernidad que produce ausencias, invisibilizando experiencias y contrayendo el presente. Este “desperdicio de la experiencia” implica invisibilizar las realidades con potencial emancipador. Para contrarrestar la lógica de la razón moderna³⁰, el autor propone la construcción de una sociología de las ausencias:

“La Sociología de las Ausencias es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Y es esto lo que produce la contracción del presente, lo que disminuye la riqueza del presente.” (de Sousa Santos, 2006:12)

Planteábamos en el punto anterior al *currículum* nulo en términos de aquello que no se enseña, y queda invisibilizado, ausente. Tal como lo sugiere el autor en esta cita, esa ausencia no es un olvido, implica un proceso activo de producción que implica la pérdida de experiencias de altísima riqueza. De esta forma *currículum* nulo, proscripción, y producción de ausencias, son categorías que se van hilvanando, tejiendo un red: la red de aquello de lo que nuestros *currícula* adolece, la red de ideas, teorías, experiencias, procesos cognitivos-afectivos, que *brillan por su ausencia*, empobreciendo nuestra formación y nuestras oportunidades de co-laborar en los procesos de liberación, en la construcción de la justicia social y la *justicia cognitiva* (de Sousa Santos, 2006)

La apuesta es realizar una relectura de las reflexiones de este autor, para pensar que así como nos urge la construcción de una sociología de las ausencias, también es posible pensar en una didáctica de las ausencias en Trabajo Social, que sustituya los procesos de proscripción que configuran un *currículum* nulo (en el que una gran cantidad de ideas, procesos y experiencias quedan ausentes, empobreciendo nuestra formación) por prácticas o ecologías que asuman la tarea de recuperar aquello que la razón indolente ha invisibilizado, silenciado, estigmatizado.

Nuestros planes de estudios están a nuestro entender profundamente condicionados por estas lógicas de la Modernidad que de Sousa Santos explicita como monoculturas que producen ausencias.

³⁰ La razón indolente o perezosa, es la razón hegemónica en la modernidad. Es el tipo de racionalidad del pensamiento occidental, basado en los presupuestos del racionalismo y el empirismo de la primera modernidad junto con el surgimiento del método experimental, como también en el pensamiento ilustrado de los siglos XVIII y XIX y la consolidación de la ciencia moderna como forma de acceso privilegiada al conocimiento cierto en los siglos XIX, XX, y también XXI. Es una razón que deja por fuera la imprevisibilidad, el azar, los afectos, la subjetividad, lo no medible ni cuantificable.

Podemos observar así la preeminencia de una **monocultura del saber**, en tanto el saber privilegiado es el denominado conocimiento científico. Tal como analizábamos con Bourdieu más arriba, la definición de qué es científico y qué no es una definición política, que se determina al interior del campo científico, y que está en manos del sector hegemónico académico. Así vemos el sesgo positivista en las reglas, burocráticas y didácticas, que estructuran gran parte de nuestros planes de estudio. Ejemplos de esto pueden ser:

- La separación en términos de teoría y práctica: por lo general los *currícula* de Trabajo Social, estipulan en el plan de estudio asignaturas específicas para la práctica, a la vez que dentro de cada asignatura prevén carga horaria para teóricos y para prácticos por separado. Así son los docentes los que tienen en sus manos el gran desafío de revertir estos procesos de separación que tanto daño hacen a la formación en tanto dificultan a nuestros estudiantes el pensar situado y la capacidad de lecturas argumentadas de la realidad.
- La interpretación no explícita (*curriculum* nulo) de que el Trabajo Social es una tecnología. Esto puede discernirse al ver que muchos planes de estudio (el de la UNMDP es un ejemplo) se organizan por áreas, siendo una de esta la específica de Trabajo Social. Al ver qué asignaturas la componen encontramos: metodologías (una introductoria a la que le siguen la metodología de trabajo social en grupos, en comunidad y en caso social individual), y talleres de práctica. Más allá del debate (también proscripto) de si es oportuno o no denominar a la intervención en términos de metodología, lo que aquí planteamos es que un elemento ésta ausente e invisibilizado: la teoría. La formación es metodológica, y para ser aplicada a la práctica.
- La no incorporación (*curriculum* nulo) de saberes-otros (Palermo, 2005), que implican no solo los que provienen de enfoques no positivos, sino aquellos conocimientos, lógicas y prácticas que no surgen en el campo académico, pero que significan y orientan procesos emancipadores en las practicas de nuestra América.

También observamos una **monocultura de la escala dominante**. Ésta implica que la Modernidad reconoce un valor superior o dominante a lo universal, entendiendo que lo local o particular es residual. Cuando en nuestros planes de estudio sólo ingresan teorías totalizantes, que subsumen cualquier problemática social a una sola explicación, en términos de adaptación/no adaptación (funcionalismo) o a la preeminencia de una sola contradicción (capital-trabajo), aquellas experiencias donde las cosas suceden de otra manera, distinta a la que la teoría prevé, no se visualizan, se niegan, se distorsionan. Lo particular queda invisibilizado. De esta manera muchas experiencias con las que nuestros estudiantes pueden encontrarse en sus prácticas pueden no ser visualizadas ni reconocidas, por no haberles dado herramientas teórico-prácticas para ver aquello

que de emancipador tienen estas experiencias.

Por otra parte la ausencia de un interés explícito en los planes de estudio por hacer dialogar la formación universitaria con las particularidades del territorio en el que cada Universidad se inserta es notoria. No existen en general seminarios ni otras herramientas pedagógicas que inserten contenidos, debates y experiencias donde se posibilite una formación sistemática que dialogue y se interese por los problemas centrales del territorio donde se da la formación.

La **monocultura del tiempo lineal** también está vigente en nuestra formación y de diversas maneras. En principio, en la literatura sobre teoría curricular hay autores que se preocupan por la cuestión del tiempo y la flexibilidad curricular no sólo en términos de adecuación al presente (pensando el *curriculum* como hipótesis), sino sobre todo por el tema del futuro y la adecuación de la formación al mismo. Sugieren que el valor de los contenidos que prescribe el *curriculum* año a año se va erosionando, al ser expuestos a los fuertes vientos de cambio de nuestras sociedades contemporáneas. Hay una idea lineal de tiempo, en el que el presente prepara para el futuro, y en el que éste último es el que en definitiva importa.

Si bien es cierto que los tiempos cambian, y que la formación debe tener presente que sus egresados trabajarán en escenarios que aún no existen, hay al menos dos maneras de plantear qué implicancias tiene esta cuestión. Desde una idea de tiempo lineal, se priorizará contraer el presente y expandir el futuro. El ritmo lo marcará el mercado y sus exigencias, y los procesos pedagógicos responderán adecuándose a las mismas. El desfase (entre las condiciones del presente en el que se forma y del futuro en el que se ejercerá) es representado aquí como un desafío, en el que los elaboradores de los *currícula* deben prever, presuponer y *predecir* qué ocurrirá, con un margen de error mínimo, para que la formación sea útil.

Desde la concepción de la sociología de las ausencias, este supuesto desfase se conceptualiza de otra manera. En principio porque la idea misma de tiempo es otra que la de la racionalidad moderna. De Sousa Santos (2006) denuncia una razón metonímica que contra el presente, en tanto elimina e invisibiliza experiencias y de una razón proléptica que expande el futuro, en tanto propone un futuro pre-elaborado (progreso) como finalidad a perseguir, para la cual nuestro presente es sólo un medio. Tomando como base estas reflexiones, podemos derivar algunas ideas para pensar desde un lugar otro cómo significar este supuesto desfase entre contenidos previstos para el estudiante y realidad de intervención del egresado.

En principio observamos cierto sesgo positivista en la pretensión de predecir escenarios futuros de intervención. Para el enfoque positivista el conocimiento científico tiene tres funciones: describir, explicar, predecir. Para esta última pretensión los manuales de Investigación y Epistemología suelen agregar, que quizás sea difícil predecir en disciplinas sociales. Pero no ponen en discusión la

categoría de predicción *in toto*. ¿Por qué el conocimiento científico predice? Porque antes pudo explicar. Explicar implica subsumir un caso particular en una ley general. Presupone haber descubierto relaciones causales o regularidades que permiten predecir que teniendo nuevamente una variable independiente X, se dará el caso que una variable dependiente Y asumirá un valor determinado. Así la noción de predicción elimina por completo el contexto, la historia, el azar y la complejidad. El tiempo aquí es un escenario vacío. Su máxima función puede ser la de convertirse en variable espuria, contextual o interviniénte que produzca un sesgo en las regularidades previstas. Más interesante aun es preguntarse para qué el conocimiento quiere predecir. Sin dudas, para controlar. Las ciencias naturales, a partir de la descripción, explicación y predicción, lograron un avance exponencial en el descubrimiento de las leyes que regulan la naturaleza y en su capacidad de controlarlas. Sobre esta base, las ciencias sociales surgieron con la pretensión de describir y explicar sucesos como la Revolución Francesa, con el interés de predecir para evitar revueltas, para controlar conductas, para configurar un cierto orden social. Si nos paramos desde otros enfoques epistemológicos, como son el comprensivismo, la hermenéutica o el pensamiento descolonial, la historia (negada por la pretensión de predicción causal) ingresa nuevamente a escena, convirtiéndose en parte constitutiva de la realidad. Y la idea misma de predicción como factor coadyuvante al control, cae frente al interés de comprender cada situación como vital y compleja, plagada de sentidos, condicionada por una estructura pero no determinada. La correlación de variables es reemplazada por la noción de experiencia (en tanto experiencia vital y no como experimento) que la Modernidad desterró. El problema entonces no es predecir un futuro, sino formar en un presente, que en vez de contraerse para dar lugar a las exigencias del progreso futuro, se expande incorporando experiencias y aprendizajes significativos. Esta estrategia permite que el estudiante, entendido como sujeto senti-pensante y político, sea transformado por su experiencia de formación, en términos de “ruptura con el error” (Bachelard, 2004), y en el sentido de que pueda participar como sujeto individual y colectivo, de experiencias variadas, inciertas, con capacidad crítica, haciendo uso de diversos procesos cognitivos, afectivos y colectivos.

Pensar en términos de temporalidades y no de tiempo lineal, implica a su vez otra reflexión para una didáctica de las ausencias en Trabajo Social. En el proceso de formación conviven distintas temporalidades: las prescriptas por el *curriculum* (en términos de cantidad de años de cursadas, tiempo de cada asignatura anual o cuatrimestral, correlatividades, tiempos para presentar los programas de las materias, etc.) Dentro mismo del proceso pedagógico, es sabido que los tiempos de la enseñanza muchas veces son distintos a los tiempos del aprendizaje. A su vez estos tiempos no siempre hacen sonar su voz de formas armónica con otros, los tiempos de los procesos comunitarios o grupales en los que nuestros estudiantes intervienen en su práctica preprofesional, ni con los

tiempos de reflexión y crecimiento de nuestros estudiantes en el marco de esos complejos procesos. Si no hacemos lugar en nuestras *currícula* a la circulación de diferentes temporalidades, no podremos construir verdaderas experiencias de aprendizaje. Porque el presente queda contraído a un solo tiempo, el lineal, que tiene la pretensión de predecir un futuro para “capacitar” en las “futuras competencias” a los estudiantes, en vez de “favorecer experiencias en el presente” para permitir “aprendizajes significativos y transformadores”. La incorporación de la idea compleja de temporalidades concomitantes a nuestros *currícula*, invisibilizada por el *curriculum* nulo es un desafío más para la didáctica de las ausencias en Trabajo Social.

Conclusiones

Este capítulo tuvo por objeto hacer dialogar las categorías de *curriculum* nulo (Eisner, 1979), producción de ausencias (de Sousa Santos, 2006), tejiendo una serie de reflexiones en las que pudimos detectar que en la formación circulan no sólo procesos de prescripción dados por el *curriculum* explícito, sino también procesos de proscripción, que generan una serie de consecuencias en el devenir del aprendizaje de los Trabajadores Sociales en formación.

Así, una serie de saberes, de debates, de concepciones del tiempo, del presente y de la historia, son invisibilizados. Su ausencia es productiva en términos de consecuencias en la construcción de un determinado perfil profesional.

Hacer presente lo invisible, para tomar la decisión de seguir dejándolo fuera, o de incorporarlo como agenda en la formación, es una oportunidad más de hacer uso de nuestra capacidad crítica, para comprometernos más profundamente con el deber de formar-nos y de trans-formarnos.

VI- Curriculum nulo: presencias y ausencias de discursos sobre Estado, Poder y Política en el Plan de estudios y programas de asignaturas.

En este capítulo ofreceremos algunas notas descriptivas en relación a la UNaM y específicamente a la carrera de Trabajo Social de esta Universidad. A continuación se presentará un análisis de algunos de los elementos que aparecen consignados en el plan de estudio. Por último, se precisarán algunas notas sobre los programas de cuatro asignaturas del plan que abordan de forma específica los temas de Estado, Poder y Política. El acento en el análisis estará puesto en el curriculum nulo, es decir en aquellos elementos vinculados a los temas que nos convocan, que no están presentes en las propuestas del plan de estudio y programas.

1- La Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM: notas sobre su historia y caracterización general

La Universidad Nacional de Misiones (UNaM), ubicada en la Provincia de Misiones, es una institución universitaria de derecho público, autónoma en lo académico e institucional y autárquica en lo económico y financiero. Adopta una organización regionalizada en la jurisdicción provincial, y de concepción operativa descentralizada. Su rectorado y sede principal funcionan en la ciudad de Posadas; además posee sedes regionales en Oberá, Eldorado y Apóstoles, localidades éstas de la provincia de Misiones. Está compuesta por seis facultades y dos escuelas. Cuenta con más de 50 carreras de grado y pregrado, y más de 16 de posgrados.

Fue fundada el 16 de abril de 1973, por la ley 20.286, como parte del plan Taquini, el programa de reorganización de la educación superior que llevaría a la fundación de las de Jujuy, La Pampa, Lomas de Zamora, Entre Ríos, Luján, Catamarca, Salta, San Juan, San Luis y Santiago del Estero.

Forma a más de 22.000 alumnos, entre ellos numerosos extranjeros, dada su ubicación fronteriza cercana a Paraguay y Brasil. Cuenta además con una editorial y

Contando con una historia de más de cuatro décadas, ha logrado alcanzar una serie de importantes logros entre los que se cuentan: el tener el 60 por ciento de su planta categorizada en el programa de incentivos; la conformación de dos institutos de investigación de doble dependencia UNaM-CONICET; contar con un centenar de docentes doctorados; además de estar presente en sus sedes regionales en las localidades de Posadas, Oberá y Eldorado, cuenta con extensiones de carreras en otras ciudades como: Apóstoles, Puerto Rico, Santa Ana y San Pedro. Tiene su propia Editorial Universitaria, una emisora radial (LRH301: FM Universidad Nacional de Misiones) que transmite

además a través de Internet, y un Servicio Médico Asistencial.³¹

En este marco encontramos la Facultad de Humanidades y Ciencias Social³², una de las seis que componen la UNaM. Esta Facultad reconoce su primer antecedente en el año 1957 en la Escuela de Asistentes Sociales, creada por Decreto Ley N° 192/57 y denominada a partir del año 1965 como Instituto de Servicio Social. Dicho instituto, fue cerrado en el año 1968, año en el que se procede a la apertura de la Escuela de Servicio Social dependiente en la Universidad Nacional del Nordeste.

En el año 1974 y por Resolución N° 211/74 de la Universidad Nacional del Nordeste, la Escuela de Servicio Social fue transformada en la Facultad de Ciencias Sociales.

Por otro lado, en el año 1961, fue creado por el Gobierno de la Provincia de Misiones el Instituto Superior del Profesorado, que pasó a depender de la Universidad Nacional de Misiones el 20 de Abril de 1974.

En el año 1980, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se conformó finalmente como unidad académica de la Universidad Nacional de Misiones, a partir de la fusión de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste y del Instituto Superior del Profesorado de la Universidad Nacional de Misiones, mediante el Decreto Nacional N° 2425/80.

En la actualidad la Facultad cuenta con una nutrida oferta académica compuesta por carreras de pregrado, grado y posgrado:

Carreras de Pregrado

- Bibliotecología
- Guía de Turismo
- Técnico en Investigación Socioeconómica
- Técnico en Comunicación Social
- Técnico en Promoción Sociocultural

Carreras de Grado

- Profesorado en Ciencias Económicas
- Licenciatura en Turismo
- Licenciatura en Trabajo Social
- Licenciatura en Antropología Social
- Profesorado en Letras
- Profesorado en Historia con Orientación en Ciencias Sociales
- Licenciatura en tratamiento y análisis de datos para la investigación socioeconómica
- Licenciatura en Historia
- Profesorado en Portugués

³¹ Estos datos han sido extraídos del sitio periodístico “Opygua digital”. Cfr con: <http://opyguadigital.com.ar/lab/?p=1639>

³² Los datos que figuran a continuación han sido extraídos de la página oficial de la UNaM y de la FhyCS de la UNaM Cfr con: <http://www.unam.edu.ar/> y <http://www.fhyes.unam.edu.ar/content/view/2608/248/>

- Profesorado en Educación Especial
- Licenciatura en Comunicación Social
- Licenciatura en Bibliotecología 4 años
- Profesorado en Educación
- Licenciatura en Educación
- Licenciatura en Turismo – Articulación
- Licenciatura en Inglés

Carreras de Postgrado

- Doctorado en Ciencias Humanas y sociales
- Doctorado en Antropología Social
- Maestría en Antropología Social
- Maestría en Semiótica Discursiva
- Maestría en Políticas Sociales
- Maestría en Desarrollo Rural.
- Especialización en Políticas Sociales
- Especialización en Docencia Universitaria

La carrera de Trabajo Social es entonces fundacional, siendo el dispositivo de enseñanza alrededor del cual se fueron nucleando las demás propuestas formativas que componen hoy la Facultad.

Algunos de los hitos importantes de los últimos años en relación a la carrera fueron: la modificación del plan de estudios en el año 2010, la celebración del Encuentro Nacional y Asamblea de FAUATS (Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social) en el año 2013 -en coincidencia con los 40 años de la Universidad-, la realización del Encuentro Nacional de Estudiantes de Trabajo Social en 2014, y el hecho de contar por primera vez con una Decana de la Facultad que reviste el título de Trabajadora Social.

2- El Plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM.

El plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM, regido por resolución C.S. n° 002/10 a.m. 898/0, expide el título de licenciado en trabajo social, siendo su nivel el de carrera de grado y su duración de 5 años.

2.a- Asignaturas del Plan de Estudios

La malla curricular que compone el plan de estudios está constituida por treinta y dos asignaturas, algunas de ellas cuatrimestrales y otras anuales, organizadas por año de cursado, tal como a continuación listamos:

Primer año:

- Introducción al conocimiento de la Sociedad y del Estado
- Introducción al conocimiento científico

- Trabajo Social conceptualización y perspectivas
- Filosofía Social y Política
- Políticas Económicas y Rol del Estado
- Taller I Configuración de Problemas Sociales

Segundo Año:

- Estadística
- Psicología Social
- Procesos Políticos, Económicos y Sociales
- Antropología social y cultural
- Trabajo Social en Ámbitos institucionales
- Taller II Aproximación al campo de la actuación profesional

Tercer año:

- Teorías Sociales Clásicas
- Teorías Sociales Contemporáneas
- Metodología de la Investigación social
- Planificación y gestión de proyectos sociales
- Trabajo Social en Espacios organizacionales y grupales
- Ciencias políticas
- Taller III "Actuación profesional en ámbitos socio grupales organizacionales"
- Metodología de la investigación social cualitativa

Cuarto año:

- Trabajo social en ámbitos locales comunitarios
- Políticas sociales
- Evaluación de programas y proyectos sociales
- Trabajo Social en Ámbitos socio-familiares
- Taller IV actuación profesional

Quinto año:

- Actualización profesional
- Taller V actuación profesional en ámbitos socio familiares
- Taller para la producción del Plan de Trabajo final de grado
- Seminario optativo I
- Seminario optativo II
- Seminario Optativo III
- Trabajo Final de grado

Las asignaturas son de cursada obligatoria. Sin embargo se estipula en el plan el cursado de seminarios optativos. Éstos pueden tomarse a partir del tercer año. el alumno debe cursar y aprobar tres seminarios optativos. La oferta de los mismos es estipulada por el departamento de Trabajo Social. Los estudiantes pueden elegir consecutivamente los seminarios de cada año en una misma línea temática o bien, en diferentes temáticas según intereses y expectativas personales. También pueden solicitar autorización al Departamento para cursar otros seminarios de carreras universitarias que se dicten en la UNaM u otras Universidades Públicas, conforme a reglamentaciones vigentes.

Si nos ceñimos a la temática específica que aborda nuestra investigación, vinculada al Estado, el

Poder y la Política, podemos observar que existe un número elevado de asignaturas que en su denominación abordan de manera directa estos temas. Nos referimos a estas seis materias: Introducción al conocimiento de la Sociedad y del Estado; Filosofía Social y Política; Políticas Económicas y Rol del Estado, Procesos Políticos, Económicos y Sociales; Ciencias políticas; Políticas sociales. También de forma indirecta abordan estos temas las asignaturas de: Teorías Sociales Clásicas; Teorías Sociales Contemporáneas; así como materias específicas de Trabajo Social.

Observamos entonces que existe un número muy elevado de espacios curriculares que atienden a la enseñanza de contenidos asociados al Estado, el Poder y la Política. No podemos hablar de un borramiento o una ausencia de estos temas como problemas de estudio para la formación en Trabajo Social. Lo que sí resta analizar es qué aspectos de estas categorías, y desde qué enfoques particulares se hace el abordaje.

Además de la malla curricular y los contenidos mínimos de las asignaturas, el plan de estudios explicita objetivo general, objetivos específicos, perfil del graduado y alcances del título.

2.b- Objetivos del Plan de Estudios

En cuanto a los objetivos, los mismos son:

Objetivo general:

- Formar profesionales en Trabajo Social con sólidos conocimientos teórico-epistemológicos, metodológico-técnico-instrumental, capaces de tomar decisiones y actuar éticamente en las manifestaciones de la cuestión social en el marco de los procesos sociales contemporáneos.

Objetivos específicos:

Que al finalizar el recorrido curricular el alumno esté en condiciones de:

- Analizar críticamente los procesos sociales contemporáneos.
- Intervenir generando alternativas para la modificación, superación y/o transformación de situaciones problemáticas valorando y respetando la dignidad humana.
- Diseñar y desarrollar investigaciones sociales.
- Diseñar propuestas de política, programación social y administración en los diferentes ámbitos sociales.
- Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de atención, prevención y promoción social.
- Elaborar, monitorear, coordinar y evaluar programas y proyectos sociales.
- Asesorar, monitorear e integrar equipos interdisciplinarios

De la lectura de los objetivos y de la malla curricular, podemos concluir que el enfoque de la formación es generalista, es decir, no propone la especialización en un campo de actuación profesional específico. A su vez, el objetivo general plantea como espacio convocante de la intervención el de la cuestión social, lo que nos da la pauta de su enfoque generalista, en tanto la cuestión social se aparece como el ámbito de la conflictiva social, de la disputa por el acceso a derechos, que no es privativa de ningún campo específico, sino inherente al sistema económico, político y social vigente.

Un análisis especial merecen los objetivos específicos. De los siete objetivos propuestos, tres se formulan a partir del verbo en infinitivo "diseñar". Esto es importante, en el marco de una profesión que carga aun el peso del influjo empirista. La idea de diseño (de investigaciones, de programas, de acciones) implica un papel protagónica en la concepción de un proceso, en el planeamiento, en la toma de decisiones. El Trabajador Social que diseña, no es el Trabajador Social que simplemente instrumenta lo que otros diseñan, resuelven, planifican.

Por otra parte el primero de los objetivos específicos plantea "analizar críticamente". El agregado del adverbio "críticamente" alude a que existe al menos la posibilidad de un análisis no crítico. De esta forma el plan de estudios quiere marcar una impronta, situarse en un particular enfoque, el del pensamiento crítico.

Si explicitamos el campo semántico que se propone en el objetivo general y los específicos encontramos la siguiente lista de sustantivos:

Quién	Qué	Dónde	Con qué	Desde dónde
Profesionales	Proyectos de atención, prevención y promoción social	Manifestaciones de la cuestión social	Conocimientos	Dignidad Humana
Trabajo Social	investigaciones sociales	Procesos sociales contemporáneos (2)	Decisiones	
equipos interdisciplinarios	Propuestas de políticas	Situaciones problemáticas	Alternativas	
	Programación social			
	Administración en los programas y proyectos sociales.	Ámbitos sociales.		
	Modificación, superación, transformación			

Podemos observar entonces aquí un reordenamiento del campo semántico que los objetivos trazan,

y a partir del mismo analizar tanto el *curriculum* explícito como el nulo en términos de metas a alcanzar que el plan de estudios propone.

Curriculum explícito:

Quién: Los sujetos que aparecen en escena son: la profesión, los profesionales de nuestra disciplina, y profesionales de otras disciplinas (equipos interdisciplinarios)

Qué: Se alude a los campos de la gestión social (administración, proyectos, programación programas), pero también al ámbito del desarrollo comunitario (atención prevención y promoción social). También al campo científico (investigaciones)

Dónde: Nominaciones provenientes de distintas corrientes epistémicas (el concepto de cuestión social, proveniente de los enfoques críticos, y los conceptos de “procesos, situaciones y ámbitos” de uso corriente en las disciplinas sociales, de carácter genérico y descriptivo) que aluden a “lo social” *in extenso*.

Con qué: Con elementos gnoseológicos (conocimientos), y a través de la puesta en acto por parte del profesional de decisiones y alternativas (elementos del propio profesional)

Desde dónde: Hay una alusión de corte deontológico: “Dignidad Humana”. Este concepto, transita en la intersección de distintos campos semánticos: el religioso, el filantrópico, el de la ética secular.

Curriculum nulo:

Quién: No aparecen de forma explícita otros “sujetos” de la intervención. Ni las denominaciones de uso corriente en los inicios de la profesión: asistido, cliente, caso social; ni las denominaciones de la segunda mitad de siglo XX: caso, grupo, comunidad; ni las propias del período reconceptualizador: pueblo, clase subalternas, oprimidos; ni las que circularon en el neoliberalismo: sociedad civil, ciudadanía, barrio, excluidos. Tampoco aparecen alusiones a otros sujetos-institucionales que configuran la intervención: Estado, instituciones, políticas públicas. Ni alusiones a sujetos colectivos como: movimientos sociales, organizaciones sociales, territorio. Sí aparece el concepto de política, pero en tanto objeto a diseñar, y no como marco de actuación.

De alguna manera “el” sujeto de la intervención es el profesional, los otros quedan invisibilizados en la redacción de los objetos en tanto sujetos activos.

Qué: No hay ninguna alusión a actividades vinculadas a las llamadas escuelas psicosociales del Trabajo Social, o del modelo médico vinculado al trabajo en el nivel de atención individual. Pero sí en términos del enfoque de riesgo, explicitado en el concepto “prevención”. No aparecen términos como el de diagnóstico o tratamiento. Al haber un marcado enfoque de gestión social, las tareas centradas en abordaje de la subjetividad no son tematizadas. Tampoco hay alusiones a campos

específicos de actuación (salud, género, educación, justicia, etc.).

Dónde: En consonancia a las ausencias respecto de los sujetos de la intervención, también en relación al espacio y los contextos en los que la profesión se ejerce, se produce un efecto de velamiento u ocultamiento de los condicionantes en términos políticos e institucionales. Así, al desarrollarse en el ámbito social, de la cuestión social, de los problemas sociales, se invisibiliza el hecho que una amplísima mayoría de los profesionales trabajamos en el ámbito público, en instituciones del Estado o en políticas públicas (sociales, sanitarias, educativas u otras) del Estado. Hablar en términos de “ámbito Social” puede crear el efecto discursivo de opacar que eso “social” se configura en un espacio particular, que es el de lo público, donde circulan condicionantes no solo culturales o sociales, sino político-económicos. De esta forma en el dónde de la intervención, no se alude ni a Estado, ni a políticas públicas, ni a instituciones. Tampoco a territorio, que es una categoría central en la planificación de los nuevos enfoques de las políticas públicas actuales.

La ausencia del Estado como contexto de intervención es llamativa, sobre todo si la cruzamos con la malla curricular donde se observa que existen varias asignaturas que abordan la cuestión del Estado.

Con qué: Una ausencia primera que aparece es la del término recursos. En consonancia con la no-alusión a las viejas categorías de asistido, pobreza, diagnóstico psicosocial, tratamiento, tampoco aparece la noción de recurso. Esta ausencia marca también un distanciamiento crítico respecto de enfoques tradicionales que han caído en sus expresiones más reduccionistas, en intervenciones disciplinadoras o moralizantes. Sin embargo, la asistencia y la transferencia de recursos siguen siendo parte de la tarea profesional, no ya en términos de ayuda, sino de acceso a derechos. En los objetivos no aparecen los recursos materiales como parte de las herramientas del ejercicio profesional. Esta ausencia, pareciera sustentar la idea de que con conocimientos y decisiones acertadas alcanza para intervenir. Al respecto que la idea de trabajar “sin recursos materiales” puede aparecer: como un avance respecto de los enfoques asistencialistas, pero también como una mirada liberal, que no problematiza la necesidad de la re-distribución del ingreso, y del derecho a la asistencia y al acceso a un serie de recursos materiales y simbólicos (como son la vivienda, la alimentación, la educación, la salud, etc.)

Desde dónde: no se alude al denominado “Proyecto ético-político”, concepto éste de gran circulación en el campo disciplinar. Tampoco a los “Derechos Humanos” (recordemos que desde hace dos años, se ha cambiado el Día del Trabajador Social al 10 de diciembre, día de los Derechos Humanos)

2.c- Alcances del título

El Plan de estudios propone un listado de alcances del título. Al respecto afirma que:

El Licenciado en Trabajo Social será capaz de:

- Construir alternativas para la modificación, superación y/o transformación de situaciones problemáticas –reales y/o potenciales de personas, familias y grupos en los niveles de prevención asistencia y promoción, valorando siempre la dignidad humana.
- Generar, potenciar y /o fortalecer los procesos de organización comunitaria y/o institucionales, articulando entre las necesidades e intereses de los sectores que participan, mediante la construcción de espacios flexibles que tiendan a legitimar los derechos humanos.
- Diseñar, elaborar, planificar, asesorar, coordinar, administrar, evaluar y gerenciar planes, programas y proyectos sociales a nivel macro, medio y micro, en el orden público y privado, favoreciendo la participación de los sujetos sociales involucrados en el campo problemático.
- Orientar, supervisar y capacitar equipos de trabajo.
- Participar en equipos interdisciplinarios, realizando aportes inherentes a la especificidad profesional.
- Elaborar informes sociales, diagnósticos y estrategias de intervención profesional, en las diferentes instancias del campo social relacionadas a situaciones problemáticas abordadas, requeridas por personas, instituciones gubernamentales y no gubernamentales.
- Realizar peritajes en el ámbito de la justicia como peritos de oficio, de parte, mandatarios y/o consultores técnicos.
- Actuar en instancias de mediación judicial y extra judicial.
- Dirigir y desempeñar funciones de docencia, extensión e investigación y otras tareas en áreas académicas de formación profesional afines a las ciencias s

Si analizamos los alcances del título que consigna el plan de estudios podemos observar con claridad algunos aspectos que la teoría del curriculum sostiene, respecto de entender que un curriculum es un proceso, espacio de disputa, negociación y sedimentación de diversas maneras de entender la disciplina objeto de formación. De esta forma podemos reconocer en los distintos alcances listados, la impronta de las diferentes fases por las que atravesó la profesión desde su inserción en el ámbito universitario en la década del treinta del siglo pasado hasta la actualidad.

Así, el primer y segundo ítem, reconoce los clásico “niveles de intervención” (persona, familias y grupo -sin aludir al nivel comunitario que se aborda en el siguiente ítem-)

Aparecen también enunciados como niveles de abordaje la prevención, asistencia y promoción. Este escalonamiento evoca la terminología del llamado enfoque de riesgo.³³

Los conceptos de necesidades, intereses, situaciones problemáticas, se vinculan también con tradiciones diferenciadas, que hablan de distintos enfoques teóricos.

De los nueve alcances que se estipulan, uno se vincula con el abordaje de personas, familias y grupo, otro con comunidad, dos con equipos de trabajo, uno con proyectos, programas y planes, uno a la intervención en el “campo social” enfatizando las tareas de elaboración de informes, diagnóstico y estrategias de intervención, dos corresponden a las incumbencias en el plano de la justicia, y el último al trabajo en el campo universitario. De esta forma observamos una variedad de campos de actuación, no sólo en términos de problemas específicos o ámbitos particulares en los que se interviene (el único ámbito explicitado para la intervención social es el de justicia, también se menciona el de educación superior pero como profesional docente investigador), sino también aludiendo a las tareas que se desempeñan y a las habilidades específicas que se ponen en juego.

3- Análisis de los programas de las asignaturas: Una aproximación al tratamiento sobre los temas de Estado, Poder y Política.

Para el estudio de los discursos que circulan en relación al Estado, el Poder y la Política en la formación de grado en Trabajo Social en la UNaM, hemos seleccionado distintas unidades de análisis³⁴. Así, además de abordar el tema a partir de una encuesta a estudiantes, hemos optado por realizar un análisis documental del plan de estudios vigente, y de los programas de una serie de asignaturas que lo componen y que por su vinculación con los conceptos que este trabajo explora, fueron seleccionadas como muestra para el análisis. Estas asignaturas son entonces:

Tabla n° 1: Asignaturas de la Licenciatura en Trabajo Social vinculadas a los temas de Estado, Poder y Política. UNaM según año de cursada, modalidad y cantidad de horas anuales.

Asignatura	Año cursada	Modalidad	Cantidad de horas anuales
Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado	1	cuatrimestral	60
Filosofía Social y Política	1	cuatrimestral	60
Políticas Económicas y Rol del Estado	1	anual	90
Procesos políticos, económicos y sociales a partir del siglo XX	2	cuatrimestral	60

³³ Un análisis de las concepciones de asistencia y promoción en Trabajo Social puede encontrarse en Arias (2012)

³⁴ Tal como hemos explicitado detalladamente en el capítulo metodológico.

Ciencias Políticas	3		60
Políticas Sociales	4	cuatrimestral	90

Como se puede observar, es un número elevado (casi un 19%) el de asignaturas que convocan de forma directa al menos en su denominación a los ejes centrales que aquí analizamos (Estado, Poder y Política). Se seleccionaron una serie de variables a ponderar, partiendo de la estructura común de los programas, que solicitan a cada cátedra una serie de ítems a completar. De los mismos, los elegidos para ser abordados aquí fueron: objetivos de la asignatura, unidades temáticas (o ejes), contenidos y bibliografía. Para realizar la tarea se confeccionaron dos matrices. En la primera se consignaron los objetivos, los nombres de las unidades y los contenidos que estuvieran directamente vinculados con los temas de Estado, Poder y Política. En la otra matriz se cargó la bibliografía consignando los datos de: autor, título del texto, año de edición, nacionalidad del autor, disciplina del autor. A continuación se presentan los resultados del análisis

3.a- Análisis de los objetivos de las asignaturas

En la siguiente tabla se consignan los objetivos explicitados en cada programa.

Tabla n°2: Unidades temáticas de asignaturas de la Licenciatura en Trabajo Social UNaM según Programa 2013

Asignaturas	Objetivos
Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado	<p>Introducir a los alumnos en algunas claves conceptuales para conocer y reflexionar acerca del fenómeno de lo político y del Estado, en el marco del proceso de organización de las sociedades modernas.</p> <p>Distinguir las rupturas y continuidades del proceso de constitución del estado capitalista en Latinoamérica y Argentina.</p> <p>Reconocer a partir del proceso histórico y del vínculo entre fenómenos sociales y políticos los modos particulares en que se instituyen las relaciones entre Sociedad y Estado.</p>
Filosofía Social y Política	<p>Examinar los principales conceptos de la teoría social y política moderna, su influencia y significación en la concepción del Trabajo Social.</p> <p>Reconocer la doble dimensión teórico-práctica del Trabajo Social. Comprender la perspectiva y función de la reflexión filosófica a partir de la experiencia de pensar en el Trabajo Social utilizando conceptos filosóficos como herramientas.</p> <p>Elucidar la problemática comprometida con el posicionamiento del Trabajo Social.</p> <p>Dar cuenta de lo social en términos de contrato social y de la relación poder-saber-subjetivación.</p> <p>Analizar el trabajo social en términos de campo profesional.</p> <p>Brindar elementos críticos y reflexivos que puedan aplicarse al tratamiento de los problemas en el ejercicio profesional del Trabajo Social.</p>
Políticas Económicas y Rol del Estado	<p>Identificar las teorías fundacionales de la economía; que el alumno alcance el conocimiento básico sobre las doctrinas económicas y su relación con el desarrollo de la sociedad. Identificar los principales problemas económicos de cada realidad regional o situación socioeconómica de Argentina. Comparar las herramientas utilizadas para encarar</p>

	los problemas económicos y su empleo sectorial con políticas impuestas, incentivando el análisis crítico de las mismas.
Procesos políticos, económicos y sociales a partir del siglo XX	Generales: Lograr que los alumnos: Comprendan la relación entre los hechos históricos nacionales y regionales y sus consecuencias en las modificaciones sociales. Identifiquen los elementos sustanciales que intervienen en las transformaciones sociales y económicas en un contexto histórico. Reconozcan los nuevos elementos que se conforman en ese contexto histórico.
Ciencias Políticas	Conocer y comprender el campo y la naturaleza de la ciencia política y su ubicación dentro de las ciencias sociales. Reflexionar sobre la especificidad del análisis político. Analizar los marcos teóricos y analíticos específicos de la disciplina. Comprender enfoques, modelos analíticos y conceptos fundamentales de la teoría política. Conocer los temas y los rasgos característicos de las grandes tradiciones ideológicas y, especialmente de las corrientes ideológicas clásicas. Comprender que las ideologías tienen un impacto significativo en los movimientos políticos y sociales, tanto pasados como presentes. Reflexionar acerca de la relación Trabajo Social-políticas
Políticas Sociales	Que los alumnos: Analicen el proceso de los cambios sociales que vienen ocurriendo en este final de siglo y el papel que juega en los mismos la incorporación de la ciencia y la tecnología al proceso productivo. Analicen los cambios en el paradigma tecnológico productivo y su impacto en la sociedad del trabajo, en los sistemas de seguridad social y en la configuración de los estados de bienestar. Analicen el desarrollo histórico del Estado de Bienestar en el mundo, América Latina y Argentina. Identifiquen el nuevo perfil de las políticas sociales en el marco del proceso de globalización de la economía.

Operaciones/ acciones que proponen los objetivos: Una primera lectura permite observar que si bien en todos los programas se pide que se expliciten los objetivos de las asignaturas, en dos de ellas los mismos fueron redactados como expectativas de logros de los estudiantes. Es decir que el sujeto de la acción varía. En algunos casos es el estudiante (cuando se pide por ejemplo que “alcance el conocimiento básico,” o que “comprenda”) en otros es el equipo docente (cuando se propone por ejemplo “incentivar” el análisis crítico o “introducir” algún tema). En relación a las operaciones que los objetivos proponen encontramos una diversidad que exhibe distintos niveles de profundidad en las operaciones cognitivas a las que apuntan. De esta manera los objetivos proponen introducir temas, examinar, reconocer, pensar. Pero también tienden a generar procesos más complejos como pueden ser reflexionar, elucidar, analizar, comparar, comprender.

Temas que abordan los objetivos: Ciñendo el análisis a la cuestión del Estado, el Poder y la Política, observamos que difiere sustancialmente la alusión a estos conceptos en las diferentes materias.

En “Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado”, encontramos cinco alusiones a dos estas categorías:

- fenómenos de lo *político* y del *Estado*,
- rupturas y continuidades del *Estado* capitalista en América latina y Argentina.
- procesos históricos de los fenómenos sociales y *políticos*,
- relaciones entre sociedad y *estado*.

Haciendo un análisis semántico de estos contenidos observamos que aparecen contextualizados con

aspectos históricos, sociales (relación estado-sociedad), económicos (estado capitalista) geopolíticos (en América Latina y Argentina). No aparecen explicitada la relación de estos temas con el Trabajo Social.

En “Filosofía Social y Política” aparecen dos alusiones a nuestros conceptos. En este caso aparece nombrado el poder, y no el Estado:

teoría social y *política* moderna
relación *poder-saber- subjetivación*.

Vemos también que se incorpora el tratamiento desde un enfoque que suponemos foucaultiano, del poder en su relación con el saber y la subjetividad. Y aparece también otro elemento central que es el de la Modernidad como tema clave para la contextualización de los problemas conceptuales que abordamos. Los cruces de los contenidos con el Trabajo Social son constantes.

En “Procesos políticos, económicos y sociales del siglo XX”, si bien la asignatura enuncia los procesos políticos en su propia denominación, no aparece ninguna mención ni al Estado, ni al poder ni a la política en los temas que los objetivos se plantean abordar. Un caso similar es el de “Políticas económicas y rol del Estado” que sólo enuncia en una ocasión el término política, pero en alusión a políticas impuestas en un sector particular como es el económico.

En la asignatura “Ciencias Políticas”, no se nombra ni al Estado ni al poder pero sí a la política en cinco ocasiones:

campo y la naturaleza de la ciencia *política*, su ubicación dentro de las ciencias sociales.
especificidad del análisis *político*.
enfoques, modelos analíticos y conceptos fundamentales de la teoría *política*
ideologías y su impacto en los movimientos *políticos* y sociales,
relación Trabajo Social-*políticas*

Por último en la asignatura “Políticas sociales” se nombran las categorías Estado, en dos ocasiones, y políticas en una:

configuración de los estados de bienestar
desarrollo histórico del Estado de Bienestar
nuevo perfil de las políticas sociales

El término política alude a las políticas sociales, eje central de la asignatura, y el de Estado, al Estado de Bienestar. No hay menciones en los objetivos al Trabajo Social.

3.b- Unidades temáticas de las asignaturas

En la siguiente tabla se consignan las unidades que propone cada asignatura en su programa.

Tabla n° 3: Unidades temáticas de asignaturas de la Licenciatura en Trabajo Social. UNaM según Programa 2013.

Asignaturas	Unidades temáticas
Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado	1- Ciencias Sociales y Sociedad: Nociones fundamentales. Una aproximación a los clásicos. 2- Acerca de lo Político, la Política y el Estado. 3- Acerca del Estado, las políticas sociales y la vida cotidiana.
Filosofía Social y Política	1- Filosofía Social y Política y Trabajo Social. 2- Lo social/ lo político en el proyecto de la Modernidad. 3- El “posicionamiento” del Trabajo Social en el campo de las ciencias sociales, en el ejercicio profesional y en la construcción de Ciudadanía.
Políticas Económicas y Rol del Estado	1- Nociones de economía política 2- Rol del estado en el pensamiento económico. 3- El Estado y la limitación del poder de mercado 4- Política económica e indicadores macroeconómicos. El financiamiento de la actividad económica. 5- Estrategias de crecimiento y desarrollo.
Procesos políticos, económicos y sociales a partir del siglo XX	1- El contexto del siglo XIX 2- Las corrientes de pensamiento argentino y los conflictos sociales. 3- Los acontecimientos de la primera mitad del siglo XX
Ciencias Políticas ³⁵	1- Ciencia política, política y filosofía y especificidad de lo político. 2- Iusnaturalismo: poder, política y democracia. Weber, Marx, Foucault: política, comunismo, poder e ideologías políticas. 3- Estado: sus tipos, sus crisis. Soberanía. Partidos políticos 4- La política desde la perspectiva antropológica. 5- Trabajo Social y política
Políticas Sociales	1- Cuestión social y sistemas de protección social. 2- Los cambios en el paradigma tecnológico productivo y su impacto en el mundo del trabajo y en los sistemas de protección social. 3- Origen y desarrollo de las políticas sociales en América Latina y en Argentina. 4- Política social y Trabajo Social

En “Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado”, observamos un enfoque que combina elementos epistemológicos (tratamiento del problema científico en relación a lo social, a través de abordar la construcción de las ciencias sociales), teóricos (la alusión a los clásicos, la distinción que el posestructuralismo ofrece entre lo político/ la política) y político-sociales (a partir del estudio de la vida cotidiana y las políticas sociales).

La asignatura “Filosofía Social y Política” también exhibe estos tres niveles de abordaje ya que se preocupa por discutir el estatuto epistemológico del Trabajo Social al aludir a su posicionamiento en las ciencias sociales. El abordaje teórico y sociopolítico puede observarse en dos categorías que su por su importancia y complejidad exigen este doble tratamiento como son las de Modernidad y Ciudadanía. A diferencia de lo explorado en los objetivos de esta asignatura, donde la alusión era al

³⁵ En esta asignatura las unidades no tienen denominación, sino que están numeradas. Se toma entonces los contenidos más relevantes y representativos de cada una de ellas, que harían las veces de conceptos englobadores de las unidades temáticas.

concepto de poder, aquí esta categoría no es elegida como parte de las denominaciones de las unidades, aunque seguramente será tratada en los contenidos específicos de alguna de las mismas.

En “Políticas económicas y rol del Estado” la noción de política aparece en tanto política económica pero también en términos epistémico como subdisciplina (economía política). El Estado aparece en su vinculación con el mercado, como límite del mismo. El poder es enunciado aquí pero en relación al mercado y no a la política. Se observa una permanencia en el campo semántico de la disciplina Economía, sin alusiones claras al campo de la teoría o filosofía política.

En “Ciencias Políticas” aparecen los tres elementos que abordamos en el estudio. Se observan aproximaciones históricas y conceptuales, ya que los conceptos de política y Estado son abordados desde diferentes teorías/autores que van desde el iusnaturalismo de los siglos XVII-XVIII a la teoría social y la crítica postestructural (siglo XIX y XX).

La asignatura “Procesos económicos, sociales y políticos del siglo XX” no enuncia en las denominaciones de sus unidades, ninguna de nuestras categorías. El abordaje se presenta muy vinculado al campo disciplinario de la Historia.

Por último, en “Políticas sociales” aparece sólo este concepto como denominación de su última unidad, en su vinculación con el Trabajo Social. No se nombra al Estado o al Poder en los títulos de las otras unidades.

3.c- Bibliografía de las asignaturas

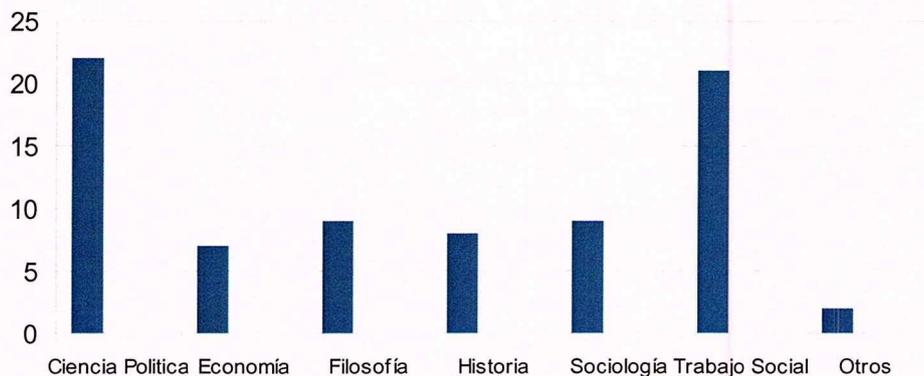
Realizar un análisis bibliográfico es quizás una de las operaciones que mayores complejidades revista. De hecho existen técnicas específicas tanto desde el campo del análisis del discurso como desde los enfoques bibliométricos para abordar el estudio bibliográfico.

En este trabajo proponemos la caracterización de una serie de variables que pueden llegar a aportar a la consecución de nuestros objetivos de caracterizar los discursos que circulan en relación al Estado, el Poder y la Política, detectando a su vez el curriculum nulo en relación a estos temas.

Las variables que relevamos en una matriz en relación a la bibliografía obligatoria propuesta por estas asignaturas según sus programas son: Autor, nombre del texto, año de la publicación, lugar³⁶, disciplina en la que se encuadra el autor. También se consignaron comentarios relativos a las obras en relación a la predominancia de diversos enfoques epistemológicos y la ausencia de otros.

Gráfico 1: Distribución de la Bibliografía obligatoria de las asignaturas según disciplina de referencia del

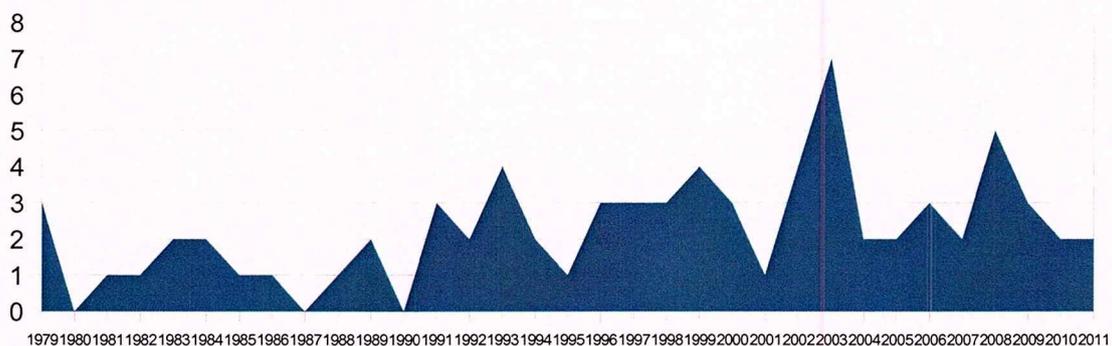
³⁶ Por lugar entendemos el lugar de nacimiento o residencia del autor. En caso que difieran se toma el lugar en el cual el autor desarrolló su proceso de formación/producción académica. No se toma el lugar de edición del texto. Esto es así porque lo que nos interesa problematizar es, en términos descoloniales, los locus de enunciación, es decir los espacios geográficos pero también simbólicos (norte/sur) donde surgen las teorías que enseñamos y reproducimos.



autor/a

Como puede observarse si bien hay una distribución algo dispersa la mayoría de los textos remiten a Trabajo Social o a Ciencias Políticas. Sin embargo cabe aclarar que de los 21 textos de Trabajo Social, 16 son de la asignatura Políticas Sociales. Es decir que la prevalencia de textos de Trabajo Social en las otras cinco asignaturas es escasa o nula. Por otra parte de esos 21 textos de Trabajo Social, 5 pertenecen a autores que exceden el campo disciplinar; nos referimos a Estela Grassi, cuyas producciones pueden ubicarse en la interfaz Trabajo Social / antropología, y Claudia Danani cuyos textos podemos remitir tanto al Trabajo Social como a la ciencia política.

Gráfico 2: Distribución de la Bibliografía obligatoria de las asignaturas según año de edición.

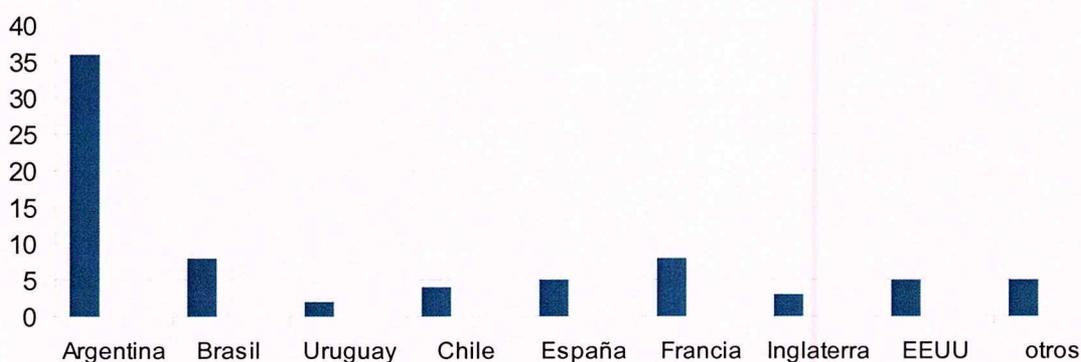


Se puede observar que los textos relevados se distribuyen en el rango de tiempo que va desde 1979 a 2011 (debe recordarse que los programas son del año 2013, y que se presentan a las unidades académicas a fines del ciclo lectivo anterior para su evaluación, es decir que fueron confeccionados en 2012). La línea muestra una frecuencia relativamente homogénea, siendo la media de 2 libros por año. Hay un pico en el año 2003. Buscando alguna hipótesis explicativa respecto de este salto llamativo, cruzamos la información de esta variable con las otras. Así nos encontramos que de estos

7 textos, cinco son de Trabajo Social. Respecto de sus títulos³⁷ que aquí consignamos también sacamos algunas conclusiones: Vemos que estos textos remiten a problematizar la cuestión social y la realidad política y económica de Latinoamérica y Argentina. Dos de ellos remiten a un análisis de períodos históricos pasados, y los otros son de actualidad, problematizando el marco de la globalización y el neoliberalismo propios de ese 2003. De esta lectura podemos derivar que los inicios del siglo XXI vieron una creciente producción editorial preocupada por hacer una lectura crítica de los efectos económicos, sociales y políticos de un proceso neoliberal que estaba llegando a su eclosión.

Por último cabe aclarar que del total de los 79 textos relevados, cuatro de ellos remiten a obras clásicas pertenecientes a los contractualistas Rousseau, Locke, Hobbes y a Montesquieu siendo las únicas cuatro obras que no fueran redactadas en el siglo XX o XXI. Las ausencias de autores del siglo XIX como Marx y Hegel y principios del XX como Weber, de estrecha vinculación con los temas de Estado y Poder, se deben a que estos autores están incorporados a la asignatura Teoría Social que no forma parte de este corpus de materias. La exclusión de la misma se debe a que su enfoque es prioritariamente epistemológico y sociológico, de esta forma los contenidos de estos autores que son recuperados remiten centralmente a cuestiones del hacer científico-social y de la organización de lo social y no a las temáticas de lo político en su especificidad. Sin embargo es un dato que en las asignaturas relevadas no se retomen estos autores en la bibliografía.

Gráfico 3: Distribución de la Bibliografía obligatoria de las asignaturas según año de país de referencia del autor.



Se puede ver que cerca de la mitad de los textos son de autores argentinos. A diferencia de lo

³⁷ Los títulos de las obras publicadas en 2003 son: “Ensayos sobre Ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social. Cinco notas a propósito de la cuestión social”; “De las lógicas del estado a las lógicas de la sociedad civil y el mercado.” “Crítica al tercer sector y el nuevo trato de la cuestión social.”; “Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal.”; “Hacia la construcción del proyecto ético político profesional crítico.”; “Historia contemporánea de América Latina.”; “Tierra en llamas. América latina en los años 1930.”

presupuesto no hay una presencia destacada de textos provenientes del mundo académico anglosajón. Respecto de las ausencias hay dos que destacan. No hay ningún texto de autores alemanes. Esto es particularmente llamativo ya que la teoría crítica tiene en la Escuela de Frankfurt un espacio destacado, y no hay ningún texto vinculado directamente a la misma. Por otra parte no hay textos de autores colombianos, costarricenses, cubanos, ecuatorianos, venezolanos, etc. Estas ausencias se cruzan con el supuesto de que la perspectiva descolonial estaba ausente de las curriculas. Lamentablemente la misma fue validada. Sólo tres textos pueden vincularse con la misma: uno de ellos de Boaventura de Souza Santos, que es lusitano, y dos de Norbert Lechner, autor que figura entre las influencias del grupo modernidad/colonialidad/descolonialidad.

Por último, algunas reflexiones respecto de los enfoques teóricos presentes y ausentes en la bibliografía merecen ser explicitadas. Ya hemos comentado en el párrafo anterior la ausencia de la perspectiva frankfurtiana como la descolonial. En relación al poscolonialismo no hay ninguna referencia a sus autores. Respecto del enfoque posestructural, encontramos sí algunos textos de clara pertenencia a esta perspectiva. Entre ellos se destacan tres obras de Foucault, una de Deleuze, una de Donzelot y una de Healy, que es una autora foucaultiana de Trabajo Social. También hay dos textos vinculados al pensamiento biopolítico.

La mayoría de los textos podrían encuadrarse en lo que en términos generales podemos denominar un enfoque de derechos, o también las teorizaciones en relación al enfoque de ciudadanía. Estas líneas entrecruzan aportes de diversas corrientes conceptuales pero poniendo el foco en la cuestión de los derechos, la democracia, la ciudadanía. Otros textos se inscriben también dentro del campo de estudios de la globalización, que tuvo un auge en la década del noventa y principios de este siglo, y del enfoque de riesgo. Figuran también algunos textos vinculados con el enfoque marxista, pero en la particular expresión que el marxismo adquiere a partir de la lectura del servicio social brasileño que tiene en Paulo Netto su primera referencia, y que se expandió por el cono sur con las producciones de Montañó, Parra, entre otros. En esta línea encontramos textos de estos autores ya mencionados así como de Faleiros.

Un último dato de interés es que hemos identificado una fuerte afluencia de textos de intelectuales de la ciencia política argentina que podemos caracterizar como pragmatistas teóricos³⁸, y que haciendo uso de las mejores tradiciones de la teoría social y política, llevaron adelante investigaciones varias para caracterizar al Estado y las políticas de nuestro país y región.

³⁸ Esta denominación es propuesta por Bulcourf para referirse a autores de la talla de Oszlak y O'Donnell entre otros, y alude a la triangulación teórica de estos intelectuales que no renegaron de diversas tradiciones como fuera el neoinstitucionalismo, el marxismo, entre otras. "Este "pragmatismo teórico" se articuló con la necesidad de construir una ciencia política empírica, poseedora de conceptos capaces de explicar y comprender la compleja trama de relaciones sociales" (Bulcourf, 2012:9)

VIII- Curriculum nulo: presencias y ausencias de discursos sobre Estado, Poder y Política en el registro de los estudiantes

En este capítulo se presentan los resultados del procesamiento, tabulación, análisis e interpretación de los datos arrojados por la encuesta³⁹ realizada en el mes de agosto de 2013 a estudiantes de la asignatura Evaluación de Programas y Proyectos sociales⁴⁰ de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Misiones.

Para el procesamiento de los datos se recurrió a técnicas de análisis de estadística descriptiva. Para las preguntas abiertas se trabajó con análisis semántico y construcción emergente de categorías a partir de los resultados. El capítulo sigue el orden de las variables medidas. Para una mejor comunicación de la información construida, la misma se presenta en algunos casos en tablas y gráficos. Ofrecemos un análisis e interpretación de los mismos, orientado en todos los casos, a profundizar en el problema de investigación construido y contrastar eventualmente los supuestos de la investigación en curso. En algunos casos las respuestas de los estudiantes validaron las hipótesis y en otros refutaron supuestos de la investigación.

La totalidad de las encuestadas es del sexo femenino. El promedio de edad de las mismas es de 23 años al momento de la toma de la encuesta. La totalidad ingresó a la carrera en el año 2010.

Respecto al grado de avance en la carrera, las opciones seleccionadas fueron:

A mitad de la carrera: 6 estudiantes

Habiendo cursado más de la mitad: 7 estudiantes

Muy pronto a recibirme: 2 estudiantes

1- Percepciones sobre el proceso de formación

1.a- Percepción de los estudiantes del nivel de pertinencia de las asignaturas en la formación.

Esta pregunta de la encuesta tuvo por objeto conocer el nivel de pertinencia que los estudiantes otorgan a las asignaturas cursadas. Se proponía valorarlas teniendo como niveles de pertinencia a seleccionar: nada, poco, bastante, mucho⁴¹. Para proceder a la tabulación de estos datos se

³⁹ La encuesta fue organizada atendiendo a una serie de variables no explicitadas en el formulario pero que dan sentido a las preguntas que operativizaron las dimensiones a ponderar, ya que se vinculan con el problema de investigación y las hipótesis que orientan el trabajo de campo. Estas variables fueron: A- Datos del encuestado. (ítem 0 del formulario) B- Situación del encuestado en la carrera. (pregunta 2) C- Percepciones sobre el proceso de formación. (preguntas 1, 3, 4a) D- Pertinencia de ámbitos temáticos para la formación en Trabajo Social. (preguntas 4b, 5 y 6) E- Representaciones sobre la relación del Trabajo Social con las categorías Estado, Poder y Política. (preguntas 7, 8, 9 y 10) .

⁴⁰ La selección de esta asignatura para la toma de la encuesta responde al criterio de tomar como muestra los estudiantes del último año de cursada. Dado que el plan es 2010, y la encuesta fue tomada en 2013, no hay alumnos cursando el quinto año del plan nuevo, sino que los más avanzados están en cuarto. Es por esto que se seleccionó esta asignatura de cuarto año y de cursada obligatoria.

⁴¹ Los valores se cuantificaron siendo Nada: 0; poco: 1 (0,5 a 1,5) bastante: 2 (1,6-2,5); mucho: 3 (2,6-3) De esta manera se

cuantificaron los valores de la variable. El valor promedio que los estudiantes asignaron fue de 2,30 (en términos cualitativos :“bastante”).

Tabla nº 4: Pertinencia de la asignatura para la formación según los estudiantes

Asignatura	valoración
Introducción al conocimiento de la Sociedad y del Estado	Bastante
Introducción al conocimiento científico	Bastante
Trabajo Social conceptualización y perspectivas	Mucho
Filosofía Social y Política	Bastante
Políticas Económicas y Rol del Estado	Bastante
Taller I Configuración de Problemas Sociales	Mucho
Estadística	Bastante
Psicología Social	Bastante
Procesos Políticos, Económicos y Sociales	Bastante
Antropología social y cultural	Bastante
Trabajo Social en Ámbitos institucionales	Bastante
Taller II Aproximación al campo de la actuación profesional	Mucho
Teorías Sociales Clásicas	Bastante
Teorías Sociales Contemporáneas	Bastante
Metodología de la Investigación social	Bastante
Planificación y gestión de proyectos sociales	Mucho
Trabajo Social en Espacios organizacionales y grupales	Mucho
Ciencias políticas	Bastante
Taller III “Actuación profesional en ámbitos socio grupales organizacionales	Bastante
Metodología de la investigación social cualitativa	Bastante
Trabajo social en ámbitos locales comunitarios	Mucho
Políticas sociales	Bastante
Evaluación de programas y proyectos sociales	Bastante

podieron realizar algunas operaciones de estadística descriptiva.

Trabajo Social en Ámbitos socio-familiares	Bastante
Taller IV actuación profesional	Mucho
Actualización profesional	S/d
Taller V Actuación profesional en ámbitos socio familiares	Mucho
Taller para la producción del Plan de Trabajo final de grado	S/d
seminario optativo I	Bastante
seminario optativo II	Bastante
Seminario Optativo III	S/d
Trabajo Final de grado	S/d

Las asignaturas marcadas con amarillo son aquellas que han sido seleccionadas por su vinculación directa con el problema que indaga esta investigación: los discursos sobre Estado, Poder y Política en la formación. Se observa entonces, que la media de las asignaturas seleccionadas no se diferencia de la media del total del plan de estudios.

1.b- Asignatura más significativa; motivos para seleccionar como más significativa una asignatura:

El objetivo de esta pregunta fue doble. Por un lado poder detectar qué asignaturas les resultan más significativas a los estudiantes y si entre ellas figuran las materias que abordan la problemática del Estado, del Poder y de la Política. Pero a su vez, el interés estuvo en poder indagar en los motivos que hacen a esta elección. Indagar en este aspecto tiene una gran potencialidad en tanto permite un primer acercamiento a los presupuestos que sostienen los estudiantes en relación a qué hace que una materia sea significativa, qué es enseñar, aprender, qué es un buen contenido en la formación, etc. Se elaboró una lista de motivos para que seleccionen los cuatro que más se adecúen a su elección. Si bien los mismos aparecían listados en un orden aleatorio, correspondían a una serie de variables que no estaban explicitadas. Las mismas refieren a distintas categorías que hacen a la formación, a saber: los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje, los contenidos, y la relación de la asignatura con su formación como futuros trabajadores sociales.

La lista de motivos presentada fue la que sigue:

me pareció bien cómo evaluaban	aprendí cosas importantes
el programa estaba actualizado	la cátedra era ordenada
las clases eran divertidas	los docentes preparaban las clases
los docentes explicaban muy bien	los temas eran centrales para el Trabajo Social

me abrió la cabeza
había buen vínculo entre docentes y estudiantes
los contenidos me resultaron útiles
me hizo cambiar de idea en algún tema

leí textos muy interesantes
aprendí cosas nuevas
otros:

La organización de los mismos para el proceso de tabulación fue:

Los procesos de enseñanza:

me pareció bien cómo evaluaban
las clases eran divertidas
los docentes explicaban muy bien
la cátedra era ordenada
los docentes preparaban las clases
había buen vínculo entre docentes y estudiantes

Los procesos de aprendizaje:

me hizo cambiar de idea en algún tema
me abrió la cabeza
aprendí cosas importantes
aprendí cosas nuevas

Los contenidos:

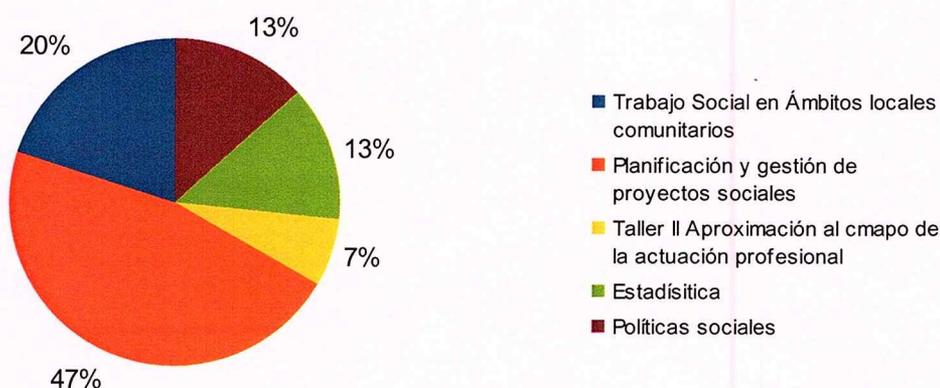
el programa estaba actualizado
leí textos muy interesantes
los contenidos me resultaron útiles

Relación con su formación como futuros trabajadores sociales :

los temas eran centrales para el Trabajo Social

Respecto entonces de las asignaturas que aparecieron como más significativas en las respuestas de los estudiantes encontramos que fueron cinco: Políticas sociales (2), Trabajo social en ámbitos locales comunitarios (3), Planificación y gestión de proyectos sociales (7), Taller II :Aproximación al campo de la actuación profesional (1), Estadística (2)

Gráfico nº4: Asignatura más significativa para estudiantes de Trabajo Social UNaM. 2013



Se ve una clara preferencia de los estudiantes por la asignatura Planificación y gestión de proyectos

sociales como la más significativa. Le sigue Trabajo Social en Ámbitos locales comunitarios, Políticas sociales, Estadística y Taller II.

En la siguiente tabla se precisan la cantidad de respuestas sumadas para cada uno de los motivos que se seleccionaron como los determinantes para evaluar la asignatura como más significativa.

Tabla nº5: Asignaturas más significativas para los estudiantes según motivos de selección.

	Planificación y gestión de proyectos sociales	Trabajo Social en ámbitos locales comunitarios	Taller II al campo profesional	aprox. Políticas de sociales	Estadística
me pareció bien cómo evaluaban	0	0	0	0	0
el programa estaba actualizado	0	0	0	1	0
las clases eran divertidas	0	0	0	0	0
los docentes explicaban muy bien	3	1	0	1	1
aprendí cosas importantes	6	2	1	0	1
la cátedra era ordenada	2	0	0	0	0
los docentes preparaban las clases	1	1	0	0	2
los temas eran centrales para el Trabajo Social	5	0	1	2	1
me abrió la cabeza	0	1	0	0	0
había buen vínculo entre docentes y estudiantes	0	0	0	0	0
los contenidos me resultaron útiles	5	1	1	1	2
me hizo cambiar de idea en algún tema	1	2	0	2	0
leí textos muy interesantes	1	0	1	0	0
aprendí cosas nuevas	2	1	0	1	1
otros: su vinculación con las demás materias	1	0	0	0	0
otros: porque recurrí	0	0	0	0	1

Vemos que hay un grado de dispersión elevado en las elecciones que hicieron los estudiantes. Sin embargo si atendemos a la frecuencia de cada respuesta, y si reagrupamos las respuestas atendiendo a los motivos de acuerdo a las variables construidas, veremos que hubo aspectos del proceso de formación que los estudiantes visualizaron como de mayor peso a la hora de evaluar una asignatura como más significativa. En la siguiente tabla puede observarse diferenciado por colores, el peso relativo de cada motivo en el total de respuestas. El rojo representa los motivos que ningún estudiante seleccionó. El verde los seleccionados en menor medida, y el celeste los más elegidos.

Tabla n°6: Valor relativo de los motivos de selección de asignaturas como significativas según estudiantes de Trabajo Social. UNM. 2013

Motivos por los cuales la asignatura es significativa	Valor relativo de elección
me pareció bien cómo evaluaban	0,00%
el programa estaba actualizado	1,75
las clases eran divertidas	0,00%
los docentes explicaban muy bien	10,50%
aprendí cosas importantes	17,50%
la cátedra era ordenada	3,50%
los docentes preparaban las clases	6,00%
los temas eran centrales para el Trabajo Social	15,75%
me abrió la cabeza	3,50%
había buen vínculo entre docentes y estudiantes	0,00%
los contenidos me resultaron útiles	17,50%
me hizo cambiar de idea en algún tema	8,75%
leí textos muy interesantes	3,50%
aprendí cosas nuevas	8,75%
otros: su vinculación con las demás materias	1,75%
otros: porque recurrí	1,75%

De esta manera vemos que los aspectos lúdico-afectivos (representados en las opciones “las clases eran divertidas” y “había buen vínculo entre docentes y estudiantes”) no fueron tomados en cuenta a la hora de evaluar las asignaturas como significativas. Y también dentro de las estrategias de **enseñanza**, las vinculadas con los procesos evaluativos tampoco fueron elegidas por ningún alumno (“me pareció bien como evaluaban”). Los motivos que sí fueron elegidos por los estudiantes y que hacen al procesos de enseñanza fueron: “Los docentes explicaban muy bien” y “los docentes preparaban las clases”. Ambos fueron los dos items más seleccionados en el grupo de los vinculados a las estrategias de enseñanza, y también elegido aunque en menor medida fue: “la cátedra era ordenada”. Estos elementos nos permiten arriesgar alguna conjetura, en relación a la valoración que los estudiantes hacen de la profesionalización de la docencia. Es decir, la capacidad de los docentes de cualificarse y cumplir su rol atendiendo a los requerimientos específicos de la tarea de enseñar. Respecto de los motivos más seleccionados en el total de respuestas, observamos que se vinculan con los procesos de **aprendizaje**, representados en el item “aprendí cosas importantes” (aspecto que alude a la valoración de buen aprendizaje como aprendizaje significativo), y “aprendí cosas nuevas”, lo que permite pensar en el proceso de formación como aquel que permite al estudiante

tener acceso a ideas, preguntas y habilidades a las que le hubiera sido difícil acceder si no hubiera mediado la formación como espacio de contacto con lo nuevo o desconocido hasta ese momento. En este mismo grupo de motivos asociados al aprender encontramos “me hizo cambiar de idea en algún tema”, elemento éste que rápidamente nos remite a la concepción bachelardiana de conocer en contra de conocimientos anteriores. En esta línea también fue seleccionado, aunque en menor medida el ítem “me abrió la cabeza”.

Los **contenidos** fueron evaluados como motivos significativos a través de la elección del ítem “los contenidos me resultaron útiles”. La elección de este ítem con una alta frecuencia, asociada a la no elección de los ítems lúdico-afectivos, permite poner en discusión una verdad del sentido común que reza que los estudiantes valoran más “pasarla bien en el aula” o divertirse, que la propuesta de contenidos.

En cuanto a la **relación de la asignatura con su formación en Trabajo Social**, observamos que tuvo una altísima frecuencia de elección el ítem “los temas eran centrales para el Trabajo Social”. La pertinencia de la asignatura en el marco de un plan de estudios destinado a formar profesionales del Trabajo Social, ha sido entonces altamente valorada.

1.c- Necesidad de modificar el plan de estudios, los contenidos, la bibliografía.

Algunos de los ítems del formulario referían a una serie de aspectos vinculados al plan de estudios. Particularmente se consultó a los estudiantes sobre la necesidad o no de modificar el plan de estudios, si hay temas, asignaturas o bibliografía que estén ausentes y sean importantes, o la inversa, si algunos de los existentes son prescindibles. En todos los casos las posibles respuestas eran: No, Sí, No sé. Y en caso de responder de forma afirmativa se solicitaba que se expliciten los cambios que se observaban como necesarios.

Respecto de la necesidad de modificación del plan de estudio, dos estudiantes respondieron no sé y otros dos no. El resto (que representa un 73%) respondió afirmativamente. Este dato fue de alguna forma inesperado, dada la juventud del plan, reformado en 2010. Dentro de los cambios que los estudiantes creen que deben hacerse se encuentran:

- **Modificar las correlatividades:** la totalidad de los estudiantes que marcaron que era necesario modificar el plan de estudios, enunciaron a continuación la necesidad de modificación de las correlatividades. Es decir que es sin dudas la necesidad sentida más generalizada en relación con el interés de modificar el curriculum. Muchos de ellos especificaron el por qué de esta necesidad. Así se enfatiza que no están correctamente asignadas las correlatividades con respecto “a las asignaturas de los talleres y de Trabajo

Social” (E2)⁴². A su vez, las correlatividades tal y como están en la actualidad implican para algunos estudiantes la “imposibilidad de terminar de cursar en 5 años.” (E5) , “es una traba para muchos alumnos” (E7) “por quedar libre en una materia perdes el año entero” (E6); por otra parte los estudiantes afirmaban que “en algunas materias troncales no te dejan cursar por las materias que no son tan específicas de la carrera”(E13); “las correlatividades no tienen mucha coherencia algunas de las mismas” (E14)

- Necesidad de ordenar horarios, cargas horarias y cantidad de materias dentro de un año.
- Presencia de dos metodológicas en un mismo año: Dos estudiantes plantean críticas respecto a esta situación: Es “poco productivo y desgastador cursar dos metodológicas un mismo año, y además seis materias” (E3); “cursar dos metodológicas que es muy difícil de realizarlas en paralelo” (E4)
- Garantizar la optatividad de los seminarios: Una estudiante refiere que no son optativos en tanto “ hay 3 y debemos hacer 3” (E3)
- Implementar prácticas desde primer año.
- Cambiar el año en el que está prevista la cursada de algunas materias. Entre ellas: “Producción de discurso en Trabajo Social”, que es un seminario propuesto para cuarto año, y que se visualiza como importante para los primeros años dado que la exigencia de presentación de informes escritos aparece desde el inicio de la carrera “ya que es fundamental para aprender a redactar” (E2) Esta sugerencia fue expresada en dos de las encuestas. También sugieren que “Estadística” tendría que estar en primer año y “Planificación” en segundo” (E9)

1.d- Pertinencia de ámbitos temáticos y bibliografía para la formación en Trabajo Social

- *Pertinencia de los temas que se enseñan:* Sólo una estudiante manifestó que hay temas que se enseñan que no tienen pertinencia para su formación (consignó tres asignaturas que a su criterio “disponen de mucho tiempo y con pocos insumos para nuestra profesión” (E6), refiriéndose a las asignaturas Filosofía social y política, Teorías sociales clásicas y Teorías sociales contemporáneas. El resto de las respuestas (salvo una respuesta inválida) fue negativa, es decir que el 93 % de los estudiantes no perciben que se estén enseñando temas no pertinentes.

⁴² Se codifica la extracción textual de dichos de los encuestados en las preguntas que habilitaban respuestas abiertas, entrecorriendo los mismos, y agregando la referencia del encuestado a quien pertenece el dicho entre paréntesis. Por ejemplo: (E2) significa que el encuestado es estudiante (E) y que es el número dos en la matriz de datos. Cuando lo que aparece entre paréntesis es sólo un número, estamos haciendo referencia a frecuencia absoluta de esa respuesta. Por ejemplo: no sé (8).

- *Asignaturas que faltan en el plan de estudios:* Del total de los encuestados, 6 estudiantes (el 40%) manifestaron que faltan asignaturas en el plan de estudios. Tres de ellos se referían a asignaturas vinculadas al derecho: Derechos Humanos, Derecho, Leyes, Derechos de los Niños, Recursos de amparo, Código civil). Otros dos se refirieron a materias vinculadas a la práctica: “más trabajo de campo” fue una de las respuestas, y la otra solicitaba práctica preprofesional fuera del aula antes de cuarto año, a la vez que proponía poder cursar seminarios de otras carreras. Por último, un estudiante proponía agregar una asignatura vinculada a la historia de la región y los procesos sociales demográficos y económicos de Misiones.
- *Temáticas que no forman parte del plan de estudios pero deberían estar:* De los quince encuestados, cuatro respondieron afirmativamente a la pregunta de si había temas que no estaban incluidos en el plan de estudio, pero que ellos evaluaran que sí sería importante estudiar. Uno de los cuatro refirió que la cuestión no era la falta de temas sino que algunos de ellos requerían ser tratados en mayor profundidad; dos de ellos aludieron nuevamente a la cuestión de las prácticas preprofesionales a lo que agregaron la discusión del proyecto ético político profesional y personal, así como temáticas más actuales para tener un panorama del contexto en el cual se van a insertar, a lo que agregaron también dar tratamiento a la historia de la provincia. Otros cinco respondieron de forma negativa, es decir que no visualizan temáticas de importancia que queden por fuera del plan de estudios. Por último, seis respuestas fueron “no sé”. Es decir que un alto porcentaje no tiene una opinión formada sobre lo que no se enseña.
- *Bibliografía que hoy no forma parte del plan de estudios pero que debería estar:* Las respuestas a esta pregunta son altamente significativas. Un 73% de las respuestas seleccionadas fue “no sé”. El resto fueron negativas. Una sola respuesta fue afirmativa. La consigna pedía que en caso de responder de forma afirmativa se consigne el autor o nombre del libro que se visualizaba como importante. La respuesta afirmativa entonces no pudo consignar autor y nombre de libro, sino una temática: Trabajo Social forense, a la vez que proponía actualizar la bibliografía. Estas respuestas nos permiten inferir que el peso del denominado curriculum nulo es altamente significativo. Es decir, ningún estudiante conocía y visualizaba como importante a autores o textos que no fueran los ofrecidos en el curriculum vigente. Aparentemente los estudiantes no toman contacto con bibliografía de la

profesión por fuera de la que la carrera les provee. Lo que no está en el plan de estudios queda oculto, invisibilizado para ellos.

- *Pertinencia de temas para la formación:* Una pregunta proponía a los estudiantes clasificar una serie de temas de acuerdo a la pertinencia que le atribuían para su formación. En principio se construyeron áreas temáticas, de las cuales se desprendieron temas específicos. Los mismos no fueron presentados en ese orden, sino que se prescindió de explicitar las áreas temáticas, y así los temas fueron distribuidos en una tabla, ordenados de forma alfabética. La idea de no presentarlos de forma ordenada por áreas fue para evitar condicionar las respuestas, y para, de forma inductiva, llegar a componer una idea respecto de qué áreas los estudiantes significan como más pertinentes para su formación. Esta estrategia permite una vez más poner a prueba algunas de las hipótesis de esta investigación, en este caso las relativas a pensar que los temas vinculados al Estado, el Poder y la Política no siempre son significados como de vital importancia en la formación por los estudiantes. Al ofrecer una batería amplia de temas, y dejar librado al interés de cada estudiante el valorar como más o menos importante cada uno de ellos, se nos abre la posibilidad de ver qué valor relativo le asignan a los temas vinculados a lo político en el concierto de las diferentes áreas de formación. Las opciones ofrecidas para clasificar los temas fueron: muy importante, importante, poco importante y nada importante. Un primer análisis nos permite afirmar que sólo dos temas fueron clasificados como “nada importante” por un solo estudiante. La mayoría de las respuestas se concentraron en las opciones “muy importante” e “importante”. Esto nos permite inferir que, en principio, la reacción general fue la de dotar de un nivel relativamente elevado de importancia los temas consignados. En la tabla que sigue se presenta cada tema, con los valores totales que recogió en las encuestas. En la última fila se presenta el valor ponderado. El mismo fue construido mediante la operación de asignar valor numérico a cada categoría cualitativa⁴³. Así, “políticas públicas” aparece como el tema de mayor pertinencia, y “mapeo de actores” como el de menor pertinencia.

⁴³ Donde: muy importante: 1x4; importante: 1x3; poco importante: 1x2 y nada importante: 1x1. La cantidad de respuestas de cada tema fueron entonces multiplicadas por el valor asignado a cada categoría, sumadas y consignadas en la columna valor ponderado, que permitió ordenar los temas de acuerdo a la prioridad que el grupo de estudiantes asignó a los mismos.

Tabla n°:7 Temas para la formación según su nivel de importancia para los estudiantes de Trabajo Social. UNM. 2013

Temáticas	muy importante	importante	poco importante	nada importante	s/d	Valor ponderado
Políticas públicas	12	3				57
Estado	9	6				54
Técnicas de intervención con grupos	10	3	2			53
Participación popular	10	3	2			53
Modelos económicos	8	6	1			52
Poder	11	2	2			51
Economía social	7	7	1			51
Discapacidad	7	7	1			51
Diagnóstico psicosocial	7	7	1			51
Culturas populares	7	7	1			51
Niveles de prevención de la salud	8	5	1	1		50
Adicciones	5	8	2			48
Pensamiento latinoamericano	5	7	3			47
Administración y gestión pública	3	9	3			45
Trastornos de la personalidad	4	5	6			43
Minorías	3	7	5			43
Género y subjetividad	8	6	1			42
Distribución de la renta	1	9	5			41
Etnografía	2	9	4			39
Mapeo de actores	2	7	4	1	1	37

Presentamos aquí las áreas temáticas generales de las que se desprendieron los temas que se listaron a los estudiantes en la encuesta, (recordando que las mismas no fueron explicitadas en la encuesta con el fin de no sesgar las respuestas).

Problemáticas vinculadas a la salud:

- Niveles de prevención de la salud
- Discapacidad
- Adicciones
- Trastornos de la personalidad

Economía, gestión y sociedad:

- Distribución de la renta

- Economía social
- Modelos económicos
- Administración y gestión pública

Problemáticas socioculturales:

- Culturas populares
- Etnografía
- Género y subjetividad
- Minorías

Estado, políticas públicas y contexto político:

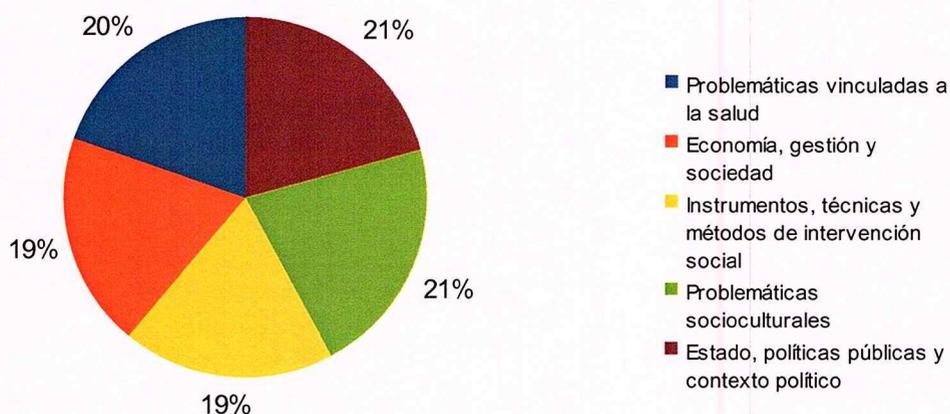
- Políticas públicas
- Poder
- Estado
- Pensamiento latinoamericano

Instrumentos, técnicas y métodos de intervención social:

- Diagnóstico psicosocial
- Mapeo de actores
- Técnicas de intervención con grupos
- Participación popular

En el siguiente gráfico se observa la distribución de las respuestas por área temática:

Gráfico n° 5: Percepción de los estudiantes de la pertinencia de ámbitos temáticos para la formación en Trabajo Social. UNM. 2013



Se puede observar entonces que no hay preponderancias significativas de un área en detrimento de otras. De esta misma apreciación, y en relación a nuestro problema de investigación, se pueden derivar dos conclusiones significativas: por un lado no sería adecuado sostener que los estudiantes no visibilizan las temáticas vinculadas al Estado, al Poder y la Política como pertinentes en su formación. Esto es así en tanto el área temática que nuclea estos temas cuenta con un peso

específico de un 21% en relación con los otros subgrupos temáticos que cuentan con un 20% o 19%. A esto hay que sumarle que los temas Políticas Públicas y Estado cuentan con la valoración más alta, así como el tema Poder que en la tabla de ponderaciones puede visualizarse como sexto en orden de prioridad de selección en el listado de los veinte temas ofrecidos.

1.e- Prácticas pre profesionales: ámbitos de ejercicio, categorías centrales

Consultamos a los estudiantes en relación a sus prácticas preprofesionales, si estaban realizando (o habían realizado) prácticas y en qué ámbito. Les solicitamos también que enumeren del 1 al 3 en orden de importancia, categorías o conceptos vinculados a sus prácticas.

De los 15 encuestados, 12 estaban realizando o habían realizado prácticas preprofesionales.

Las tres respuestas negativas sorprendieron ya que la encuesta se realizó a estudiantes de una asignatura de cuarto año. Por lo tanto se cruzó esta respuesta con la de la pregunta n° 2 que consultaba en qué etapa de la carrera estaban. Dos de los que respondieron negativamente habían afirmado estar a mitad de carrera, y el tercero haber cursado más de la mitad. Podemos asociar estas respuestas con aquellas que, en relación a la necesidad de reformar el plan de estudio, pedían más asignaturas de práctica desde los primeros años.

En relación al ámbito de ejercicio de la práctica, todas las respuestas aludieron al ámbito comunitario, salvo una que manifestó estar haciendo la práctica en el ámbito de salud mental. Una especificó que lo realiza en zonas rurales, otra en un asentamiento barrial. Dos estudiantes refirieron estar haciendo la práctica en el marco de un voluntariado. Otra de las respuestas especificó que trabajaban en un proyecto de voto joven, y otra en historia argentina, relativa al golpe de Estado y la guerra de Malvinas.

De las doce respuestas positivas, y en relación a la consigna de enunciar las categorías más importantes que se vinculan con sus proyectos de práctica, observamos tres grandes familias semánticas. Una que refiere a categorías asociadas a nombrar lo social, otra que alude a la noción de sujeto, y por último conceptos vinculados con la dimensión de la intervención. Un cuarto grupo más heterogéneo y menos numeroso estaría compuesto por términos que no se refieren sólo a un concepto teórico sino a un fenómeno más amplio (como son los casos de: Trabajo Social y Derechos Humanos).

Para un análisis más minucioso presentamos en esta tabla la totalidad de las respuestas positivas tabuladas, manteniendo su lugar en orden de prioridad (en la columna n°1 figuran las categorías seleccionadas como primeras por los estudiantes, y así sucesivamente) resaltando con distintos colores las mismas de acuerdo a la familia semántica en la que las hemos ordenado.

Azul: reúne a las categorías vinculadas a lo social.

Verde: relativas a la noción de sujeto.

Rojo: asociadas a la intervención.

Amarillo: Conceptos meta-teóricos, con incidencia en todos los campos semánticos organizados.

Tabla n°8: Categorías centrales para la práctica preprofesional por orden de prioridad según los estudiantes de Trabajo Social. UNM. 2013

Prioridad 1	Prioridad 2	Prioridad 3
sujeto de derecho	operativización de conceptos	ciudadanía
sujeto colectivos	potencialidades	planificación
cuestión social	política social	actores
inserción	diagnóstico	planificación
sujeto como objeto de construcción	derechos humanos	intervención profesional
cuestion social	trabajo social	politicas sociales
comunidad	tecnicas grupales	intervencion fundada
proyectos y programas	investigación	familia, comunidad y niños
derechos humanos	aplicación políticas sociales	actores involucrados
comunidad	redes o relaciones	rol del trabajo social en el ámbito comunitario
metodología de intervención	Cultura-revalorización	organización social

Ensayemos ahora una lectura de esta tabla de acuerdo a los campos semánticos construidos.

Lo social: Encontramos aquí categorías vinculadas a definir el espacio de la intervención. Entre ellas encontramos cuestión social (elegida por dos estudiantes en primer lugar), comunidad (elegida por dos estudiantes en primer lugar) y ciudadanía (elegida por un estudiante en tercer lugar).

El sujeto: Varios estudiantes enumeraron conceptos vinculados a nombrar al “otro” de la intervención, ya sea como sujeto de derecho, como sujeto colectivo, como sujeto objeto de intervención, como actores. Una estudiante enumeró “familia, comunidad y niños”, también en alusión a los sujetos con los que trabajamos.

La intervención: La gran mayoría de los conceptos listados por los estudiantes se vinculan de forma más directa con la intervención, en este sentido encontramos categorías asociadas a la dimensión técnico-instrumental y sus fundamentos (metodología de la intervención, técnicas grupales), a los momentos en el proceso de intervención (inserción, investigación, diagnóstico, planificación) a los espacios públicos de la intervención (política social, proyectos y programas), u otras categorías que hacen al problema de intervenir (redes o relaciones, organización social, rol de trabajo social en el ámbito comunitario, intervención profesional, intervención fundada, potencialidades, operativización de conceptos)

Otros: Dos estudiantes enumeraron cómo categorías centrales los Derechos Humanos, el Trabajo Social y la Cultura. Podemos pensar estas categorías como meta-teóricas en algún sentido, ya que de manera explícita problematizan dimensiones más amplias vinculadas a lo ético y a lo político.

La consigna de la encuesta pedía enumerar los conceptos en orden de prioridad, siendo el primero el más importante para su práctica. Si hacemos una lectura por columnas, es decir analizando qué categorías fueron enumeradas primero y por lo tanto tienen mayor peso para los estudiantes, nos encontramos que las asociadas con lo social y con el sujeto tienen prioridad.

Llama la atención que los estudiantes no hayan seleccionado categorías vinculadas a las problemáticas específicas que abordan en sus prácticas (como puede ser género, salud, educación, violencia, entre otras).

En relación a las categorías objeto de nuestro análisis (Estado, Poder y Política), observamos que no están presentes de forma literal. Quizás sí de forma oblicua en aquellas respuestas vinculadas a las políticas sociales pero que no tienen mayor incidencia en el total de respuestas.

Sin dudas los conceptos asociados con la intervención en su dimensión práctica o instrumental son los que aparecieron en mayor medida.

2- Percepciones sobre la relación del Trabajo Social con las categorías Estado, Poder y Política

Una parte de la encuesta buscó explorar específicamente cada una de las categorías de Estado, Poder y Política. Se consultó a los estudiantes si en alguna de las asignaturas cursadas trabajaron contenidos asociados al Estado, al Poder y a la Política, siendo para cada caso las opciones posibles: sí, no, no sé. En caso de optar por sí, se les pidió que expliciten en qué asignaturas estudiaron cada una de estas categorías y qué contenidos recuerdan.

2.a- Asignaturas donde se estudian contenidos asociados al Estado, el Poder y la Política.

El plan de estudios cuenta con 32 asignaturas. Si restamos el trabajo final de grado y dos de los tres seminarios optativos (ya que para esta cohorte de estudiantes relevados a la fecha de recolección de datos sólo se había impartido uno de los tres), nos quedan 29 asignaturas. De éstas, 14 fueron seleccionadas como materias en las que se trabajó algunos de estos tres conceptos. Es decir que para los estudiantes, aproximadamente la mitad de las materias cursadas han tratado alguno de estos conceptos.

A continuación presentamos una tabla donde se precisan las materias en las que se trabajaron estas

categorías, determinando la cantidad de estudiantes que nombraron cada materia para cada una de las categorías.

Tabla n°9: Asignaturas donde se trabajan las categorías Estado, Poder o Política según los estudiantes de Trabajo Social. UNM. 2013

Asignaturas	Estado	Poder	Política
Introducción al Conocimiento de la Sociedad y del Estado	14	8	9
Trabajo Social conceptualización y perspectivas	1		
Filosofía Social y Política		7	1
Políticas Económicas y Rol del Estado	3	3	2
Taller I Configuración de Problemas Sociales	2		2
Procesos Políticos, Económicos Sociales a partir del S .XX	1	1	1
Taller II Aproximación al Campo de la Actuación Profesional	1		1
Teorías Sociales Clásicas		2	1
Teorías Sociales Contemporáneas		1	
Planificación y Gestión de proyectos sociales		2	2
Ciencias Políticas	5	4	6
Trabajo . Social en Ámbitos Locales comunitarios	1		
Políticas Sociales	2	1	4
Seminario Género y Desarrollo	1		

Como se observa en la tabla, la asignatura con la que más referencian estas categorías es Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado. En relación a la categoría de Estado, sólo un encuestado no la nombró. Respecto de la categoría Poder, aparece junto a la materia antes mencionada, la asignatura Filosofía Social y Política como aquellas que los estudiantes más refieren. Para el concepto de Política, tanto Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, como Ciencias Políticas son las materias con más frecuencia de aparición.

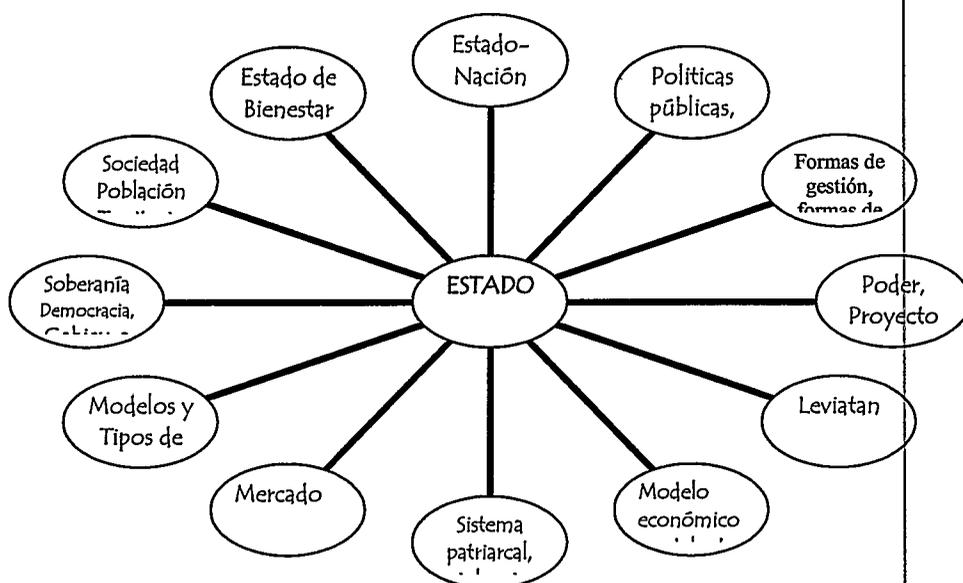
Cabe aclarar que hubieron 3 estudiantes que para estas tres categorías afirmaron que fueron tratadas en las materias “Trabajo Social” y en los “talleres” sin discriminar a cuáles aludían. Estas respuestas por ese motivo no pudieron ser incluidas en la tabla. Pero son un dato importante porque nos permiten concluir que, sumados a los estudiantes que afirmaron haber trabajado estos conceptos en

los talleres I y II y en las asignaturas Trabajo Social conceptualización y perspectivas, y Trabajo Social en ámbitos locales y comunitarios, estas categorías fueron trabajadas en asignaturas específicas. Esta apreciación es compartida por 6 de los 15 estudiantes encuestados. Es decir que un 40% de la muestra ha detectado en asignaturas específicas de Trabajo Social, contenidos vinculados al Estado, al Poder o a la Política.

2.b- Contenidos vinculados al Estado, el Poder y la Política

Para cada categoría se pedía a los estudiantes que enumeraran brevemente contenidos o palabras clave asociados a ellas. En los siguientes gráficos se pueden observar las respuestas.

Gráfico nº 7: Contenidos asociados al Estado según los estudiantes de Trabajo Social. UNM. 2013



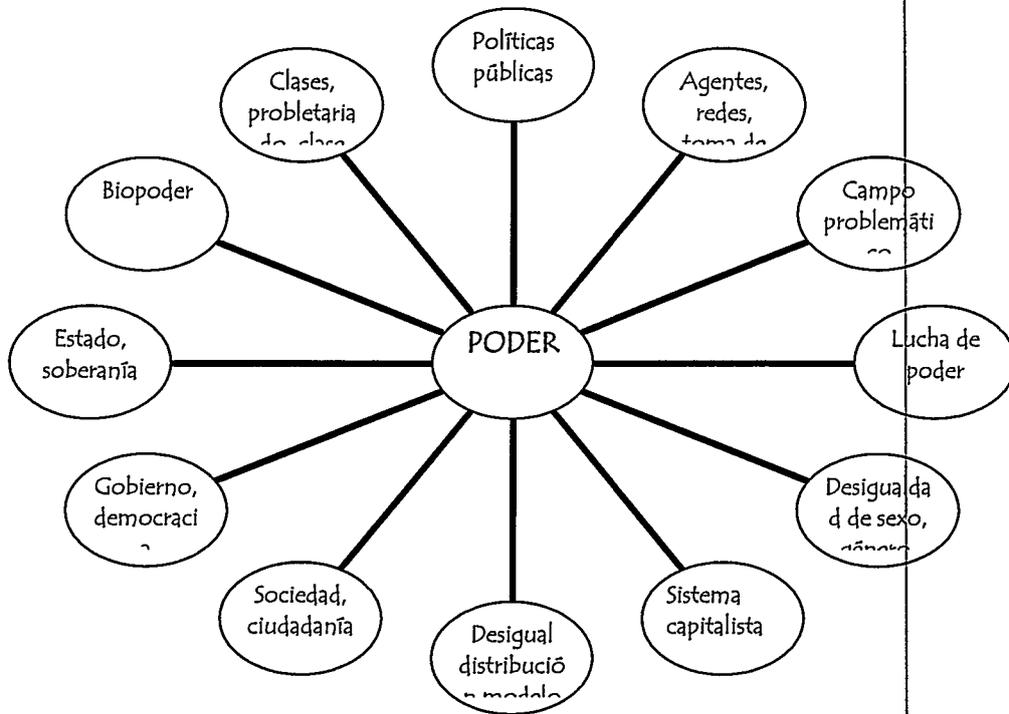
En relación al Estado, podemos observar conceptos asociados a la gestión y administración del Estado, entendiendo a éste como decisor político y ejecutor de sus políticas (Estado de Bienestar, políticas públicas, políticas sociales, formas de gestión, formas de intervención); otros conceptos estuvieron vinculados a la relación Estado- Sociedad, apelando a distintas categorías para nombrar a la sociedad (sociedad, población, territorio, polis). En este punto llama la atención la ausencia del concepto sociedad civil, y de categorías de la tradición marxista que sí aparecen asociadas a los conceptos de poder y política. Se aludió también a diferentes formas de nombrar al Estado como Estado- Nación, Leviatán, y a su accionar en términos de soberanía y democracia. Se lo relacionó con variables económicas (modelos de desarrollo, modelos económicos, mercado), culturales (cambios culturales, sistema patriarcal, violencia a la mujer). Por último no se desconoció la

relación del Estado con el Poder, y del Estado como elaborador de un proyecto político.

Un dato de interés es que siete de los quince entrevistados utilizó la palabra “modelos”, es decir que la concepción dinámica de Estado se puede visualizar en esta idea de que existen diferentes modelos de Estado, modelos de desarrollo, modelos de políticas públicas.

Solo un estudiante no respondió esta pregunta.

Gráfico n° 8: Contenidos asociados al Poder según los estudiantes de Trabajo Social. UNaM. 2013

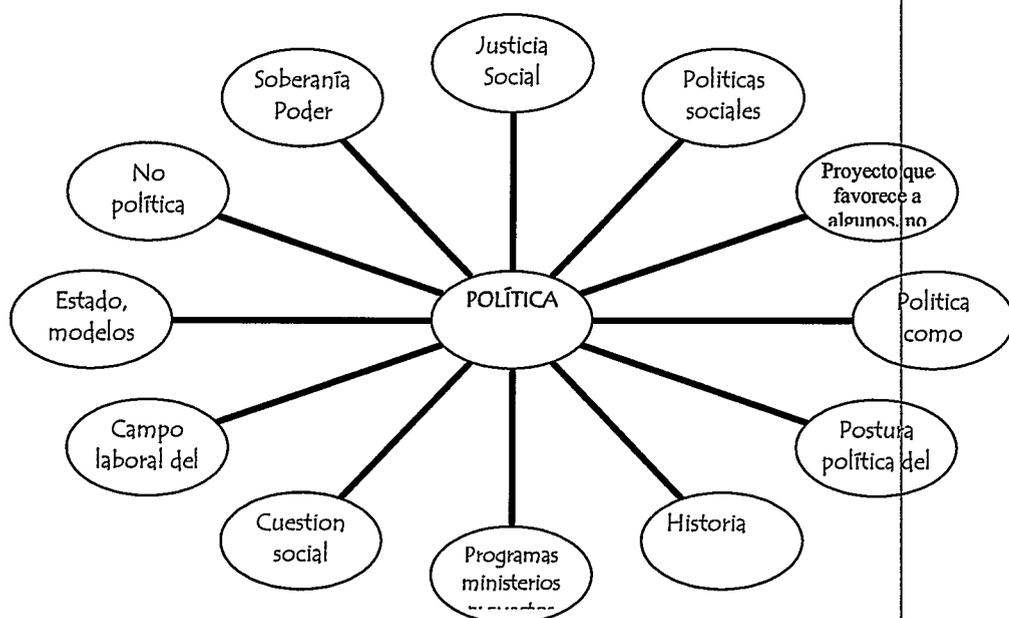


Observamos que en este caso los estudiantes apelan a diferentes sentidos, aludiendo a categorías de distintas tradiciones. Así por ejemplo encontramos que algunos asocian la categoría Poder a conceptos vinculados al marxismo como es clases, proletariado, clase burguesa, sistema capitalista. Llama la atención la incorporación por parte de una estudiante de la categoría Biopoder. Estos conceptos provenientes de distintas tradiciones nos permiten contrastar una de las hipótesis de esta tesis que supone que las nociones de Estado, Poder y Política son mayormente tratadas desde los enfoques vinculados al marxismo o al funcionalismo, dejando de lado las tradiciones postestructuralistas entre otras. Veríamos aquí que si bien hay una preeminencia del universo semántico marxista, el término biopolítico de biopoder, se hace presente, como un indicador de que otras tradiciones epistémicas también circulan en las aulas.

Por otra parte se observan términos vinculados a la gestión e intervención social, como es el de campo problemático, agentes, redes, toma de decisiones. Se lo vincula también con la dimensión

económica (desigual distribución- modelo económico), con la cuestión de género (Desigualdad de sexo, género y familia), con el espacio de lo público (Estado, soberanía, gobierno, democracia, políticas públicas) y con los sujetos que en la arena de lo público circulan (Sociedad, ciudadanía) y eventualmente confrontan (lucha de poder).

Gráfico nº 9: Contenidos asociados a la Política según los estudiantes de Trabajo Social. UNM. 2013



Una gran cantidad de los contenidos que los estudiantes relacionan con el concepto de política remite a la gestión de lo público. Tal es el caso de términos como: programas, ministerios, proyectos, políticas sociales, política como medio. Otros asocian la categoría política a cuestiones que abordan la dimensión agonística, de confrontación, son aquellos que hablan de un “proyecto que favorece a algunos, no a todos”, o que hablan del Estado, pero en términos de modelos. También aparece el término cuestión social, vinculado a la tradición marxista. Una de las respuestas enunció como contenido vinculado a esta categoría: “no política partidaria”. Inferimos que su interés estuvo puesto en diferenciar la política como concepto, de las manifestaciones políticas como son los partidos políticos.

Dos estudiantes lo vinculan directamente al Trabajo Social, pero de diferente manera. Mientras uno alude a la política en un sentido de exterioridad, como campo laboral del Trabajo Social, el otro se sitúa en el plano de las definiciones ético-políticas del profesional hablando de la “postura política del Trabajo Social”.

Soberanía, Poder y Justicia Social, por último, son tres conceptos que nos hacen suponer que los estudiantes vinculan el problema de la política con el de la agencia del Estado para actuar en el

campo de lo social.

Llama la atención que en ninguna de las respuestas para ninguno de los conceptos se aludió a la categoría de derechos o derechos humanos como contenidos vinculados.

2.c- Bibliografía sobre el Estado, el Poder y la Política

Uno de los aspectos que se indagó, refiere a las lecturas que los estudiantes realizaron en relación a estas categorías. Se les consultó si habían leído algún texto vinculado a los temas de Estado, Poder y Política. En caso de que sus respuestas fueran positivas, se les pedía que especifiquen: tipo de texto, si lo habían leído en el marco de alguna asignatura, y si recordaban los autores de los textos leídos.

La totalidad de las respuestas fue positiva. Respecto del tipo de texto leído, 9 leyeron libros, 12 apuntes de cátedra, 5 artículos de revistas y 4 documentos de internet.

En relación a la pregunta de si habían sido leídos por interés personal y/o para una materia de la carrera, la totalidad de encuestados seleccionó la opción “para una materia”, y 6 de ellos marcaron también “por interés personal”. Una de las encuestadas marcó “otros motivos”, especificando que tiene un especial interés en un autor específico, que es Maquiavelo.

En relación con las asignaturas en las que leyeron los textos, de los 15 encuestados, 10 pudieron reconocerlas, y 5 no las especificaron. Dentro de las nombradas se cuentan:

Tabla n°10: Asignaturas con bibliografía relativa al Estado, el Poder y la Política según los estudiantes de Trabajo Social. UNaM. 2013

Asignatura	
Introducción al Conocimiento de la Sociedad y del Estado	5
Filosofía Social y Política	2
Políticas Económicas y Rol del Estado	1
Taller I Configuración de Problemas Sociales	1
Procesos Políticos, Económicos Sociales a partir del S .XX	1
Taller II Aproximación al Campo de la Actuación Profesional	1
Teorías Sociales Clásicas	1
Teorías Sociales Contemporáneas	1
Planificación y Gestión de proyectos sociales	2
Ciencias Políticas	3
Taller III "Actuación profesional en ámbitos socio grupales/organizacionales".	1
Trabajo . Social en Ámbitos Locales comunitarios	1
Políticas Sociales	2

Vemos entonces que los estudiantes reconocen trece asignaturas de su carrera en las que circulan textos vinculados a estas categorías (algo menos de la mitad). Nuevamente la asignatura Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado es la más nombrada por los estudiantes.

En cuanto los autores de los textos leídos sobre Estado, Poder y Política, observamos que sólo 3 de los 15 estudiantes no pudieron precisar autores. Es decir que la gran mayoría tenía en mente el nombre de los autores que recordaba en relación a la temática.

Dentro de los nombrados se encuentran como los más citados los de Maquiavelo (4), Foucault (3) y Susana Torrado (3). Si bien Maquiavelo fue el más nombrado, no faltan los otros padres de la filosofía política moderna como Rousseau, Locke, Hobbes. Hubieron múltiples referencias a autores propios del Trabajo Social como Paulo Netto, Margarita Rozas Pagaza, Pilar Fuentes, Patricia Acevedo, Norberto Alayón, Vicente Faleiros, Liliana Barg.

Además de Susana Torrado, se aludió a otros autores de la sociología, la historia y la ciencia política tanto nacionales (Andrenacci, Tenti Fanfani, Bobbio, y O'Donnell que fue nombrado por dos estudiantes) como europeos, tal es el caso de Bourdieu que se suma al de Foucault antes nombrado. Por último, y más vinculados a la política en un sentido de gestión, encontramos la alusión a Pichardo Muñiz y a la CEPAL.

2.d- El Estado, el Poder y la Política en las prácticas pre profesionales

Se indagó respecto de la relación que los estudiantes encontraban entre las nociones de Estado, Poder y Política y sus prácticas pre profesionales.

De los 15 encuestados, 5 no estaban realizando prácticas. De los restantes 10, sólo uno manifestó que la noción de Poder no tiene que ver con sus prácticas, y respondió *no sé* en relación con el Estado y la Política. Los otros 9 respondieron afirmativamente respecto de la relación de sus prácticas con los tres conceptos.

Para quienes contestaran de forma positiva, se les pedía que caracterizaran brevemente cuál era la relación que encontraban. Algunos para cumplir esta tarea recurrieron a la díada microsocial/macrosocial:

“Si bien la intervención se hace en un espacio micro social, responde a un modelo de Estado y a un entramado de políticas y es afectado por ellas. Así también como un campo de lucha de poder.” (E3)

“Las intervenciones sociales, si bien pueden ser microsociales, responde a un contexto macro (Sociedad, Estado, proyecto político, etc.) Por otra parte porque las Políticas Sociales se articulan con políticas estatales.” (E15)

Se observa que el vínculo es caracterizado como unidireccional. Es decir que el Estado, el Poder, la Política impactan en la intervención. Pero no así a la inversa.

Otros refieren al impacto del Estado no en la intervención propiamente dicha, sino en la conformación de lo social y en la generación de los problemas sociales:

“Sí tiene relación debido a que se analizan las situaciones que tienen que ver con el Estado, el poder y las políticas. Como impactan e influyen en la sociedad.” (E11)

“En todas las categorías existe relación vinculada a las prácticas pre-profesionales que realicé debido a las necesidades que pude notar en esa comunidad, que algunas se encuentra en mejores condiciones que otras, y no tienen acceso a ciertos beneficios” (E4)

“Tanto el Estado, la política y el poder influyen en la forma en la cual se dan las diferentes problemáticas que vemos por ejemplo: el hambre es el Estado el que descuida esto dejando en manos de políticos para que sean éstos los que lo utilizan para sus campañas mientras que deberían encargarse ellos que poseen el poder y recursos teniendo una política que se enfoque en todo esto” (E5)

“La relación sobre estos conceptos con las prácticas pre-profesionales es que una comunidad está inserta en un Estado y por lo tanto responde a ciertas características” (E10)

El carácter relacional del poder se observa en una de las respuestas:

“...por otro lado el poder y la política se visualiza en las relaciones de las personas dentro de la comunidad.” (E10)

En el caso que sigue el sujeto interventor es el Estado y no el Trabajador Social. El término “supuesta redistribución” permite inferir una visión negativa respecto del Estado en este rol:

“La relación es que tienen en cuenta el Estado que interviene por medio de una supuesta redistribución y políticas sociales. Ej: obra social, pensión y jubilación.” (E2)

También se visualiza en uno de los testimonios el carácter organizador de la política pública por parte del Estado. El poder está vinculado al poder decidir, y la política a las ejecuciones:

“Estado: diseña- implementa- financia programas sociales. Poder: En decisiones tanto políticas y sociales por parte de la sociedad. Política: vinculado al Estado como medio para ejecutar programas sociales.” (16)

2.e- Percepciones de los estudiantes en torno al Estado, el Poder y la Política en su vínculo con el Trabajo Social

La última pregunta proponía calificar una serie de enunciados, siendo las opciones: 1- Totalmente de acuerdo 2- Bastante de acuerdo 3- Algo en desacuerdo 4- Totalmente en desacuerdo

Los enunciados describen algunas de las ideas que circulan en relación al Estado, el Poder, la Política y las políticas públicas. El objetivo de esta pregunta era indagar en las percepciones

entendidas como creencias, supuestos y orientaciones con las que los estudiantes se sienten más identificados, y cuáles rechazan de plano en relación con nuestras categorías.

En la siguiente tabla se presentan los enunciados ordenados de acuerdo al nivel de acuerdo con los mismos, siendo el primero el que más adhesión obtuvo y el último el que menos acuerdo recaudó.

Tabla nº11: Valoración de nivel de acuerdo de enunciados relativos al Estado, el Poder y la Política en su relación con el Trabajo Social según los estudiante. de Trabajo Social. UNM. 2013

Enunciado	Frec
1 El Trabajador Social interviene en el campo de las políticas publicas	22
2 Desde el retorno de la democracia (1983) hasta la actualidad, hubo modificaciones sustanciales en el modelo de políticas sociales.	23
3 El Trabajador Social debe participar activamente en el debate político	26
4 Los intereses de los sectores populares pueden ser realizados por políticas de Estado.	27
5 Las políticas públicas reproducen el orden social vigente	29
6 Las políticas públicas puéden permitir el acceso a Derechos	29
7 El Estado puede representar diversos intereses	30
8 Las instituciones públicas tienen como finalidad el mantenimiento del status quo	30
9 El Estado siempre representa los intereses de la clase burguesa	37
10 El Trabajador Social debe implementar estrategias de resistencia al poder	40
11 Los intereses del Estado siempre son contrarios a los de los sectores populares	42
12 El Trabajador Social busca construir poder	43
13 El Trabajo Social interviene en el ámbito del Estado contra la política del Estado	46
14 El Trabajador Social no debe atender a los lineamientos de las políticas públicas	47
15 El Trabajo Social debe mantenerse ajeno a las lógicas de poder	50
16 Desde del retorno de la democracia (1983) a la actualidad, el modelo de política social sigue siendo el mismo	50
17 El Trabajador Social debe mantenerse ajeno al debate político	52

Los enunciados que más fueron calificados con la opción “totalmente en desacuerdo” (siendo 10 de los 15 estudiantes encuestados los que eligieron esa opción) fueron los que aparecen en la tabla con los números 14 y 17.

Los enunciados que cuentan con una mayor frecuencia de la opción “totalmente de acuerdo” son el número 1 (con 12 estudiantes que lo calificaron de ese modo) y el 2 (con 9 respuestas de ese valor). Los enunciados 2,3,4,5,7 y 8 no contaron con ninguna respuesta que los califique como “totalmente en desacuerdo”. Y los enunciados 8, 9, 12, 13,15,16 y 17 con ninguna respuesta “totalmente de acuerdo”.

Del procesamiento de estos datos podemos extraer algunas conclusiones. En principio, que hay un

consenso en ubicar el ejercicio profesional en el campo de las políticas públicas. Hay una valorización del espacio de lo público y lo estatal como medio de la intervención. No hay consenso sin embargo en la valoración respecto del rol y la orientación de las políticas del Estado. Mientras que algunos estudiantes se inclinan a visualizar al Estado como reproductor del sistema y garante del status quo, otros tantos lo definen como espacio que puede realizar los intereses de los sectores populares. Sin embargo hay una visión dinámica del Estado. Los enunciados que describen al Estado como espacio que se modifica y que no permanece igual a sí mismo o reproduciendo siempre la misma lógica son bien aceptados por los estudiantes. Y aquellos que afirman que el Estado reproduce siempre las mismas políticas cuentan con un alto grado de desacuerdo. Tampoco obtuvieron consenso los enunciados que afirmaban que el Trabajador Social debe intervenir contra las políticas del Estado, ni los que afirmaban que el Trabajador Social no debe atender a los lineamientos de las políticas públicas. En esta línea hay un recupero de la política para el Trabajo Social. De hecho el enunciado más rechazado es que el Trabajador Social debe mantenerse ajeno al debate político.

VIII- Conclusiones.

Este trabajo profesional enmarcado en el campo de los estudios curriculares, tuvo como interés central el análisis de algunos aspectos vinculados al diseño curricular de la carrera de Trabajo Social de la UNaM. Se enfocó en *analizar qué discursos circulan en relación al Estado, el Poder y la Política en la formación en Trabajo Social, y cuáles no circulan (el estudio del denominado curriculum nulo)*. El **objetivo general** de este trabajo profesional fue entonces:

- Interpretar la presencia y la ausencia de discursos relativos al Estado, Poder y Política en la formación en Trabajo social en la UNaM, en el año 2013.

Los objetivos específicos:

- Describir el plan de estudios de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM
- Explorar en los programas de las asignaturas de la carrera aspectos conceptuales ligados a categorías sobre el Estado, el Poder y la Política.
- Analizar los discursos sobre Estado, Poder y Política que circulan con mayor énfasis y aquellos que no están presentes en los programas en la carrera.
- Conocer los sentidos que los estudiantes atribuyen a las categorías de Estado, Poder y Política, y a la relación de las mismas con el Trabajo Social

Para el abordaje y cumplimiento de dichos objetivos se fueron desarrollando en los distintos capítulos una serie de reflexiones y análisis. De esta forma en los capítulos I y II dimos cuenta de la formulación del problema de investigación a abordar y de las estrategias metodológicas seleccionadas, dando cuenta de las definiciones relativas a la concepción de discurso incluida en el problema, y de aspectos epistemológicos y técnicos que hacen a la investigación como son las técnicas utilizadas, las fuentes, el universo de análisis y demás aspectos que guiaron el trabajo de campo.

En la unidad III el foco estuvo puesto en sistematizar algunas de las reflexiones de mayor peso en términos de circulación y recepción, de las distintas teorías contemporáneas relativas al Estado, el Poder y la Política. Dado que el interés de este trabajo es interpretar qué discursos circulan y cuáles están ausentes en debate sobre estos temas en la formación en Trabajo Social, es que se visualizó como necesario ofrecer de manera sintética una serie de precisiones epistémicas sobre estos distintos discursos.

Ya en la unidad IV pudimos reconstruir algunos aspectos relativos al particular lugar que el Trabajo

Social tienen dentro del campo de la Educación Superior, dando cuenta de su devenir histórico como carrera de grado, y precisando características propias de la Educación Superior (y de la Universidad en particular) en nuestro país, puntualizando en algunos datos específicos de la realidad del Trabajo Social Universitario Argentino.

La unidad V propuso una serie de reflexiones a partir de otra categoría central de este trabajo que es la de curriculum nulo, y su especial funcionamiento dentro del campo de análisis de la formación en Trabajo Social, a partir de un cruce con los aportes del llamado giro descolonial.

Por último las unidades VI y VII ofrecieron los resultados del trabajo de campo, en términos de analizar el plan de estudios, los programas de las asignaturas vinculadas a Estado Poder y Política, y las percepciones de los estudiantes relativas a su proceso de formación y la pertinencia de los temas de Estado Poder y Política para la disciplina del Trabajo Social, análisis que fuera realizado de acuerdo a los lineamientos explicitados en el capítulo II, cuyos resultados fueron leídos y analizados a la luz de los aportes conceptuales de los capítulos III, IV y V.

Entendemos entonces, habiendo pasado revista al capitulado de este trabajo, que el objetivo general y los específicos han sido alcanzados, en tanto hemos podido describir y analizar los aspectos del plan de estudio y los programas de asignaturas vinculadas al Estado, el Poder y la Política. Hemos logrado a su vez dar cuenta de la particular visión de los estudiantes sobre estos aspectos enmarcados en su formación como futuros Trabajadores Sociales. De esta manera hemos podido visualizar la presencia labil en algunos casos y persistente en otros, de determinados discursos relativos a estos temas.

De manera global, y haciendo un repaso por los puntos destacados tratados en cada capítulo podemos ensayar las siguientes conclusiones:

1- El Curriculum no puede entenderse como un documento escrito, cerrado e inmóvil:

El análisis del documento "plan de estudios" exhibe ya en su particular configuración los "restos de la batalla" que se libró en su construcción. Prueba de estas confrontaciones de puntos de vista pedagógicos, conceptuales y disciplinares diversos, es la existencia de categorías que provienen de diversos enfoques y que conviven en el desarrollo de objetivos, alcances del título y denominación de asignaturas. Ya hay entonces un dinamismo, una tensión y una serie de contradicciones que nos hablan del plan de estudios como un espacio de cruces y disputas.

A su vez, si observamos la diversidad de matrices y tendencias que pueblan los diferentes programas, podemos dar cuenta que este proceso se da entre asignaturas pero también en cada asignatura.

Del análisis de las encuestas a estudiantes, también podemos concluir que no solo hay diversidad entre los distintos encuestados, sino también entre las respuestas de cada uno de los estudiantes, que, de formas más o menos lineales, más o menos creativas, más o menos complejas, buscan armar como un rompecabezas, una serie de horizontes de sentidos que les permitan comprender qué es el Estado, el Poder y la Política, a partir de la puesta en juego de sus saberes, experiencias y de los contenidos que atravesaron su formación, pero que no siempre pueden recuperar con precisión.

El curriculum entonces es proceso y producción que se reactiva en cada sujeto de manera diferenciada, pero no de cualquier manera. Esto implica que más allá de la dispersión de respuestas y de dinamismo propio de todo proceso social y educativo, algunas referencias a los temas de Estado, Poder y Política fueron observadas con mayor peso y nitidez que otras.

2- No hay una relación lineal entre procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje:

Con esta afirmación nos referimos al hecho de que no son trasladables de forma mecánica los contenidos y discursos sobre Estado, Poder y Política que los docentes proponen en los programas de las asignaturas, con los sentidos y discursos que los estudiantes esgrimen sobre estos temas.

3- El curriculum nulo no sólo es una cuestión de contenidos, enfoques teóricos y bibliografía.

Esta afirmación implicó un fuerte replanteo del proceso mismo de investigación, que en un primer momento estuvo enfocado particularmente en el análisis de contenidos y autores presentes y ausentes. De la experiencia de dejarse interpelar por el propio trabajo de campo, es que llegamos a esta autocrítica que implica asumir que es un reduccionismo entre el curriculum nulo sólo en esos términos. Creemos que hay que entender que el curriculum nulo se teje y produce ausencias a través de determinadas prácticas discursivas que como ya hemos afirmado, según la postura de Foucault “ensamblan diversas disciplinas y ciencias o las atraviesan y reagrupan en unidades inesperadas... son encarnadas en procesos técnicos, en instituciones, modelos de comportamiento general, formas de transmisión y difusión, y en formas pedagógicas que los imponen y conservan...”. El curriculum nulo no es sólo el conjunto de teorías o autores que quedan fuera de los programas. Es también el efecto discursivo que produce el enseñar de determinada manera y no de otra, de aprender de determinada manera y no de otra. Hay que tener cuidado de no caer en posturas ingenuas, conspiracionistas, suponiendo que detrás de un plan de estudio hay “una mano invisible” que deja de lado teorías y autores. Por el contrario, es más potente pensar el curriculum en términos dinámicos, de poder y resistencia, donde algunas posturas hegemónicas pero no siempre ni en todos los espacios del devenir formativo. A su vez, del trabajo de campo y el análisis documental podemos concluir que no solo quedan fuera de circulación determinados contenidos sobre el Estado, el Poder y la Política, sino también determinadas formas de enseñar y de aprender sobre estas cuestiones (y otras). Hay preguntas o problematizaciones sobre estas categorías que no aparecen de

forma explícita ni en las respuestas de las encuestas, ni en los programas de las asignaturas relevadas.

4- El Estado, el Poder y la Política son parte del curriculum explícito, del oculto y del nulo:

Por último observamos que a diferencia de una primera y un tanto ingenua, hipótesis que hubimos concebido, que afirmaba que estos temas no eran parte privilegiada del curriculum, vemos por el contrario una alta prevalencia de su tematización tanto en la grilla curricular (seis asignaturas los abordan de manera central y directa), como en el registro de los estudiantes avanzados para quienes estos conceptos no son en absoluto desconocidos. Lo que se vuelve interesante analizar entonces no es "si están o no están", sino cómo están, de la mano de corrientes, pero también atravesados por qué procesos de enseñanza y de aprendizaje, para qué son evocados, con qué elementos de la práctica profesional se los asocia, a qué valores personales y profesionales se los vincula, etc.

Esta investigación, que puso el foco en detectar los discursos sobre Estado, Poder y Política en la formación en Trabajo Social en la UNaM, ha intentado dar cuenta de este carácter relacional de lo discursivo, reconstruyendo a partir del análisis documental y del trabajo de campo con estudiantes esas relaciones entre texto y contexto, entre sujetos y las estructuras en las que los mismos circulan.

Pensar las prácticas docentes, situarse como docente investigador, hacer jugar saberes propios disciplinares, pedagógicos, metodológicos, y epistémicos, nos permite construir preguntas y también algunas respuestas provisionarias que nos llevan a nuevas incertezas. Donde aparece la duda por lo evidente, se da la posibilidad de abrir una brecha, de sembrar lo distinto, de correrse del lugar de la rutina fosilizante, y lograr así que advenga el deseo por el trabajo, la apertura a lo diferente. Investigar puede ser, (si lo dejamos que sea) una oportunidad más de vivir con pasión y compromiso la identidad de trabajador/a de la educación, de gestor/a de vida, de derechos, de caminos y horizontes compartidos.

X- Referencias

- AGAMBEN, G (2000) *Une biopolitique mineure*. Entrevista realizada por Stany Grelet y Mathieu Potte-Bonneville. Revista Vacarme, Vol. 10. Año 2000. Disponible en <http://www.vacarme.org/article255.html>.
Fecha de consulta: 24/02/2010
- AGAMBEN, G (1998) *Homo Sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos, 1998.
- ALAYÓN, N (2007) *Historia del Trabajo Social en Argentina*. 5ta edición. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- ANDER EGG, E (1985) *Apuntes para una Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Humanitas
- ANGENOT, M (2010) *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- APPLE, M (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid.: Akal Universitaria.
- ASTUR, A; LARREA, M (2009) *Proceso de Bolonia en América Latina. Estudios de Caso: Argentina y el Mercosur Educativo*. Institut de recherche et débat sur la gouvernance Disponible en: <http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-434.html> Fecha de consulta: 30 de junio 2012
- AUSTIN, J (1982) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós
- BACHELARD, G (2004) *La formación del espíritu científico*. 25 edición en castellano. Mexico: Siglo XXI
- BADIOU, A (1999) *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- BARREIX, J (2003) *La reconceptualización hoy. Trabajo Social como utopía de la esperanza*. Mar del Plata: Editorial de la UNMDP
- BASSI FOLLARI, J (2014). *Cuali/Cuanti: La distinción paleozoica* [113 párrafos]. Forum Qualitative. Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs140279>. Fecha de captura: 07/06/2014
- BAUMAN, Z.(2009) *Modernidad líquida*. 1ra edición. 11ava reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U. (1998) *La invención de lo político*, México: Fondo de Cultura Económica
- BORÓN, A. (2005) *Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico*. ALAS, Porto Alegre. Disponible: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/alas/alas05.pdf>
- BORSANI, M (2012) *Disputar a Fanon: a propósito de un "secuestro epistémico"*. En: De Oto, Alejandro (2012) *Tiempos de homenajes/ tiempos descoloniales: Frantz Fanon América Latina*. Buenos Aires: Del Signo.
- BULCOURF, P. (2012) *El arte de nombrar: Guillermo O'Donnell y el desarrollo de la ciencia política en América latina*. Temas debates (En línea) no.24 Rosario dic. 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-984X2012000200012&script=sci_arttext#no
- BOURDIEU, P. "El campo científico", en su: (1999) *Intelectuales, política y poder*, Bs. As., EUDEBA, pp. 75-110.
- BRUNER, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. México: UteHA
- BRUNNER, José (2008) *El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades*. Revista de Educación (España), Número Extraordinario 2008. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_06.pdf
- BUENFIL BURGOS (1996) *Foucault y la analítica del discurso*. *Revista Topos y Tropos*. N°2 Disponible en: <http://www.die.cinvestav.mx/die/acad/buenfilRNBidia/PDFRBUENFILARTICULOS/foucault%20y%20la%20analitRNB.PDF>. Fecha de captura: 5/07/11

- BUTLER, J; LACLAU, E; ZIZEK, S (2011) Contingencia, hegemonía, universalidad: dialogos contemporáneos en la izquierda. 2da edición. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- CAMILLONI, Alicia *et al* (2007) El saber didáctico. Buenos Aires: Editorial Paidós
- CARBALLEDA, A (2005) *Algunas consideraciones sobre la reflexión histórica en Trabajo Social. Una mirada genealógica a la intervención en lo social*. En: FERNANDEZ SOTO, Silvia (coord.) (2005) El Trabajo Social y la cuestión social. Crisis, movimientos sociales y ciudadanía. Buenos Aires: Espacio Editorial
- CARBALLEDA, A (2006) El trabajo social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CASTRONOVO, R. (1999) Los procesos de revisión, evaluación y reformulación de los proyectos de formación profesional de los trabajadores sociales argentinos. Disertación (Maestría en Servicio Social), Pontificia Universidad Católica, São Paulo.
- CAZZANIGA, S (2007) Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio editorial
- CHARAUDEAU, Patrick (2009) Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales. En: PUIG, Luisa (ed). El discurso y sus espejos. Universidad Nacional Autónoma de México.
- CLARK, Burton (1991) El sistema de Educación Superior. Una visión comparada de la organización académica. Mexico: Nueva imagen.
- DE SOUZA SANTOS, B. (2006) Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Encuentros en Buenos Aires. Buenos Aires: CLACSO
- DELEUZE, G Y GUATTARI, F (2006) Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia. Madrid: Pre-textos.
- DIAZ-BONE *et al* (2007) El campo de análisis del discurso foucaultiano. Características, desarrollos, perspectivas. *Qualitative Reserch*, vol 8, n°2 art. 30. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/234/519>. Fecha de captura: 28/06/11
- EGGLESTON, J (1977) *The Sociology of de School Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- EISNER, E (1979) *The educational imagination : on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan
- FAIRCLOUGH, N (2008) El análisis crítico del discurso y la mercantilización de discurso público de las universidades. *Revista discurso y sociedad*. Vol 2(1). Disponible en: <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Fairclough.html> Fecha captura: 25/06/11
- FERNANDEZ, M (2004) El relato autobiográfico y la construcción del yo. *Revista de Antropología*, UNR.
- FOUCAULT, M (1992). *Microfísica del Poder*. 3ra edición. Madrid: Ediciones La Piqueta
- FOUCAULT, M (1977) *Language, counter-memory, practice: selected essays and interviews*. New York: Cornell University Press
- FOUCAULT, M (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets editores
- GARCIA CANCLINI, N.(1999) *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- GASCON, L (2009) La brecha entre lo óntico y lo ontológico. El problema de las implicancias ético políticas en la Genealogía de M. Foucault y y en la Teoría de la Hegemonía de E. Laclau y Ch. Mouffe. *Revista Kairos* vol. 23. Año 2009. Disponible en <http://www.revistakairos.org/k23-01.htm> Fecha de consulta: 26/08/2010
- GONZALEZ, A *et al* (2009) *Métodos de Investigación en Educación Especial*. Los estudios de Encuesta.. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Encuesta_doc.pdf Fecha de captura: 11/11/2014
- GRAMAGLIA, P (2008) *Democracia Radicalizada y lo Político en Ernesto Laclau*. Córdoba. Jorge

Sarmiento Editor/Universitas Libros

GUYOT, V (2001) Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad. Buenos Aires: Lugar Editorial.

HARDT, M y NEGRI, T. (2002) Imperio. Buenos Aires: Paidós, 2002. En <http://www.rebellion.org/libros/imperio.pdf> Fecha de consulta: 15/05/2011

HERMIDA, M ; MESCHINI, P. (2012) Pensar e intervenir en la Cuestión Social: el Trabajo Social desde un enfoque poscolonialista. En: Catelli, Laura. *Términos claves de la teoría poscolonial latinoamericana : despliegues, matices, definiciones* / Laura Catelli y María Elena Lucero.Rosario : UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2012. (pp 201-218)

HERMIDA, M (2011) *Desatar el nudo: propuestas para la investigación de las relaciones teoría y práctica en la formación en Trabajo Social*. En: VIGNALE, Silvana et al (comp). *Atadas con alambre: Relaciones entre teoría y práctica*. Actas del I Coloquio de Becarios y Jóvenes Investigadores en Filosofía Práctica y Ciencias Sociales. Mendoza: Qellqasqa, 2011.

HERMIDA, M (2013) *Desplazamientos en el espacio biográfico. Un análisis en el campo discursivo de la política venezolana*. Ponencia presentada en el III Tercer Encuentro Internacional Estado, política y transformaciones sociales en América Latina.

HERMIDA, M (2014) El curriculum que prescribe y que proscrib. Por una didáctica de las ausencias en Trabajo Social. Revista de Educación. Volumen 1, nº 7. pp. 327-346. UNMDP. Mar del Plata. Argentina.

JAKSON, P (1968) *Life in classrooms*. New York, Holt, Rinehart & Row

KEMMIS, S (1998) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata S.L

LACLAU, E (2008a), 2005. *La razón populista*. 1ra edición, 3ra reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LACLAU, E (2008b) *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LACLAU, E y MOUFFE, Ch. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LANDER, E. (2006) *Marxismo, eurocentrismo y colonialismo*. En: Atilio A. Boron, Javier Amadeo y González, Sabrina (2006) (compiladores). *La teoría marxista hoy Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO

LECHNER, N, (comp.) (2000), 1981. *Estado y política en América Latina*. 7ma edición Mexico: Siglo XXI editores. Disponible en: <http://books.google.com/books?id=Tng5jvRsBNgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> Fecha de consulta: 12/10/11

MARCHART, O (2009). *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

MARTINELLI, M. (1992) *Servicio Social: Identidad y alienación*. Sao Paulo: Cortez Editora.

MATUS, T. (1998). "Modernidad, globalización y exclusión social: Desafíos de una intervención social de fin de siglo". En AA. VV. (eds.), *Actas del XVI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. La Globalización y su Impacto en el Trabajo Social hacia el Siglo XXI*. [en línea]. Consultado el 10 de agosto de 2012 de < <http://www.ts.ucr.ac.cr/eventos/slets-16-po.htm> >

MOLJO, C.. (2005) *Trabajadores Sociales en la Historia. Una persepctiva transformadora*. Buenos Aires: Editorial Espacio

MOLJO, S, MOLJO, C (2007) A 30 años del golpe militar en Argentina: aproximaciones a la historia del Trabajo Social. Revista Cátedra Paralela. Nro 4. Año 2007. Disponible en: www.catedraparalela.com.ar/images/rev.../arti00043f001t1.pdf

MOUFFE, Ch (2007), 2005. *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- NARVAJA DE ARNOUX, E (2009) Analisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo. 2ª edición. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- NEGRI, T et al (2010) Imperio, multitud y sociedad abigarrada. Buenos Aires: Waldhuter Editores, Clacso.
- NEGRI, T et al (2003). Contrapoder: una introducción. 2da reimpression. Buenos Aires: Ediciones de mano en mano.
- PALERMO, Z (2005) Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina. Córdoba: Alción Editora
- PALERMO, Z (2009) Conocimiento "otro" y conocimiento del otro en América Latina. Revista Estudios digital N° 21 <http://www.revistaestudios.unc.edu.ar/articulos/articulos/palermo.php>. Consultado el 5/04/2012
- PARRA, G. (2001). Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino. Buenos Aires: Espacio.
- PEÓN, C (2004) Universidad y sociedad del conocimiento En: Los desafíos de la universidad argentina. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- PINI, M (comp) (2009) Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico. Una Introducción (disponible exclusivamente en formato electrónico, complementa al libro Discurso y educación: herramientas para un análisis crítico publicado por UNSAM EDITA.) Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/ceiecs/docs/Intro%20a%20compilaci%C3%B3n%20MPini.pdf> Fecha de captura: 5/11/2014
- PORTA, L; SARASA, M; ALVAREZ, Z (2011) Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. En Revista de Educación Año 2, n° 3. julio 2011 (págs. 181-210) Disponible en : https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/52
- QUESADA, B et al (2001) Perspectivas metodológicas en Trabajo Social - Ed. Espacio- Buenos Aires
- QUIJANO, A. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: Lander, Edgardo (2011) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas. -2da edición- Buenos Aires: CICCUS, CLACSO. Págs 219-264.
- RANCIERE, J (2010) El desacuerdo. Política y Filosofía. 1ra ed. 2da reimp. Buenos Aires: Nueva Visión
- ROZAS PAGAZA, M, (2004) La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social. 1ra. reimpression. Buenos Aires: Espacio Editorial
- RUIZ RUIZ, J (2009) Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *FOR. Volumen 10*, Nro 2, Art 26. Disponible en: www.qualitative-research.net
- GIMENO SACRISTÁN, J (1998) El curriculum: una reflexión sobre la práctica. 6Ta reimpression. Madrid: Ediciones Morata S.L
- SAMAJA, J (1993) El lado oscuro de la razón. Buenos Aires: Episteme
- SANTELICES, Beatriz (coord.) (2010) El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación en Iberoamérica. Informe 2010. CINDA-Universia. Santiago de Chile: RIL Editores.
- SAUTU, R (2005) Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. 1º edición. Buenos Aires : Lumiere. Disponible en: <http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/SAUTU-2005-Todo-es-teor%C3%ADa.pdf> Fecha de captura: 23/11/2014
- SAUTU, R et al (2005b) Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Editorial CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo%203.pdf> Fecha de captura: 23/11/2014
- SCHWAB, J (1974). Un enfoque práctico para la planificación del currículo. Buenos Aires: El Ateneo.
- SILVA ÁGUILA, M (2009) Concepto y orientaciones del curriculum. Disponible en:

http://educacionygenero.files.wordpress.com/2009/12/silva_orientaciones_y_conceptos.pdf Fecha de captura: 10 de junio 2013.

SOSA, M (2009) Discurso y sujetos políticos en la propuesta teórica de Ernesto Laclau: Una indagación de los aportes del psicoanálisis a la construcción de categorías para el análisis político. Tesis de Maestría Ciencia Política y Sociología Flacso. Disponible en: http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/2368/1/Tesis_Maria_Martina_Sosa.pdf. Fecha de consulta: 10/10/2011

STENHOUSE, L. (1994). El currículo como proceso. En: Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.

SVAMPA, M. (2010) "Movimientos Sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina." One World Perspectives. Working Papers 1 (2010): 19-25. En: <http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo45.pdf>

TERIGI, F (1999), 2004. *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. 1Ra reimpresión. Buenos Aires: Ediciones Santillana S.A

TRAVI, B. (2010) *Construcción de la Identidad, Historia y Formacion Profesional*. En: IBAÑEZ, Viviana (comp.) (2011) Historia, identidad e intervención profesional. III Encuentro interuniversitario de investigadores en Trabajo Social. Grupo GIITS. Mar del Plata: Ediciones Suárez

VALLES, M. (2003) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional, Editorial Síntesis: Madrid

VAN DIJK, S (1999) El análisis crítico de discurso. En: *Anthropos* (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36. Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/E1%20an%20E1%20lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>

VERON, E (1993) La semiosis de lo social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. 1ra reedición. Barcelona: Gedisa

VITARELLI, M. (2010) "Educación superior y cambio: la universidad argentina entre tensiones y transformaciones". - 1a ed. en CD-ROM - Buenos Aires: Editorial Mnemosyne, Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/observatorios/pensamientouniversitario/libro_vitarel%20li_educacion_superior_y_cambio.pdf Fecha de consulta: 30 de junio 2012

WAINERMAN, C y Sautu, R (1998), *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires, Edit. Belgrano.

WALLERSTEIN, I (1999) *Impensar las ciencias sociales*. Mexico: Siglo XXI

WITTGENSTEIN, L (2004) *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México, Editorial Crítica.

Documentos y fuentes consultadas:

ANUARIO 2009. Secretaría Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/66203/Anuario-2009.pdf?sequence=1> Fecha de consulta: 5/07/12

EEES (Espacio Europeo de Educación Superior)- Sitio web: <http://www.eees.es/> Fecha de consulta 20/08/13.

OPYGUA DIGITAL- Sitio periodístico. Disponible en: <http://opyguadigital.com.ar/lab/?p=1639> Fecha de consulta 15/10/15

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES. Sitio web: <http://www.unam.edu.ar/> Fecha de consulta: 15/10/15

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES (UNaM) Sitio web: <http://www.fhyc.unam.edu.ar/> Fecha de consulta 15/10/15