



**Universidad Nacional de Rosario**  
**Facultad de Ciencia Política y Relaciones**  
**Internacionales**  
**Escuela de Trabajo Social**

---

**LA DIMENSIÓN POLÍTICA EN EL  
NUEVO PLAN DE ESTUDIO DE LA  
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL  
DE LA UNR – PROPUESTA 2017**

---

**MARÍA LAURA GARCÍA CAÑÓN**

**Tesina de Grado**

**Licenciatura en Trabajo Social**

**Legajo N° 6-2092/3**

**Directora: María Evangelina Benassi**

**ROSARIO**

**2018**

GARCÍA CAÑÓN, María Laura. *La dimensión política en el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNR – propuesta 2017.*

**Directora:** María Evangelina Benassi. Rosario: Escuela de Trabajo Social UNR, 2018.  
Tesina.

### **Resumen**

El objetivo primordial del estudio es reconstruir cómo se expresa la dimensión política en las definiciones por un nuevo plan de estudios para la Licenciatura de Trabajo Social de la UNR - 2017 desde la mirada de la gestión de la Escuela de Trabajo Social. Los planes de estudios suelen ser concebidos, cuando son implementados, como acabados y a-históricos. Es por eso que en este trabajo nos proponemos reconstruir los debates, encuentros, discusiones, disputas políticas y nudos problemáticos que el proceso de reforma de un plan de estudios conlleva. Nuestro trabajo analiza, a través de los nudos centrales de discusión del nuevo plan de estudios, los diferentes circuitos a través de los cuales se disputa el poder en el sentido de posicionar determinadas propuestas, objetivos, perfiles, en detrimento de otros.

**Palabras claves:** Reforma curricular – Plan de estudios – Disputa de poder – Dimensión política – Trabajo Social – Escuela de Trabajo Social de Rosari

---

## AGRADECIMIENTOS

---

Gracias,

A mi familia, a mi mamá, a mi papá, a mis hermanas, a mis cuñados y a mis sobrinos y sobrinas por acompañarme.

A Eva, por la paciencia, por compartir el entusiasmo y el compromiso.

A todos los docentes que me hicieron preguntas en estos años.

A los compañeros/amigos con los que transite la facultad, por todos los mates, los pasillos, las escapadas al bar, las juntadas a estudiar.

A mi compañero de vida, con el que compartimos el camino aprendiendo y construyendo codo a codo.

A los militantes, a todos los que tiembla de indignación cada vez que se comete una injusticia y lucha por un mundo un poco más justo.

Y sobre todo a los compañeros con los que comparto el camino de liberación y aprendizaje, a CINCEL y AIRE, porque construyo cotidianamente el verdadero significado de las cosas.

---

## ÍNDICE

---

<b>Resumen.....</b>	<b>II</b>
<b>Agradecimientos.....</b>	<b>III</b>
<b>Índice.....</b>	<b>IV</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
<b>1 Capítulo I. Aspectos Metodológicos.....</b>	<b>3</b>
1.1 Objetivo General.....	4
1.2 Objetivos Específicos.....	4
1.3 Estrategia Metodológica.....	4
1.4 Antecedentes.....	6
<b>2 Capítulo II. Cambio en los planes de estudios: implicancias de las reformas curriculares.....</b>	<b>9</b>
2.1 La Universidad como campo de disputa.....	10
2.2 La formación profesional: currículum y plan de estudios.....	11
2.3 Trabajo Social: ¿Qué profesionales queremos ser?.....	12
2.3.1 Los proyectos profesionales.....	14
<b>3 Capítulo III. Recorrido hacia un nuevo plan de estudios .....</b>	<b>17</b>
3.1 Plan de estudios 1986: etapa de reapertura institucional de la Escuela de Trabajo Social y consolidación de un plan de estudios.....	18
3.2 Los noventa: políticas y programas neoliberales, oportunidades y tensiones para la Escuela de Trabajo Social.....	20
3.2.1 La formación de docentes investigadores en Rosario: experiencia FOMECEC y el Programa de Incentivos al Docente Investigador.....	23
3.3 El resurgir político del proyecto popular .....	26
<b>4 CAPÍTULO IV: El nuevo proyecto de plan de estudios 2017: cómo se expresa la dimensión política.....</b>	<b>32</b>

4.1 Acerca de los planes de estudios anteriores: 1986 y 1997.....	33
4.2 Los actores de la Escuela de Trabajo Social: quiénes confrontan.....	39
4.3 Perfil de formación profesional: relación con FAUATS.....	41
4.4 Los “nudos problemáticos”.....	44
4.5 La formación profesional y las Ciencias Sociales.....	46
4.5.1 El Trabajo Social al interior de las Ciencias Sociales: desde un lugar de subalternidad a un lugar de interlocución.....	46
4.5.2 La Escuela de Trabajo Social de Rosario: diálogo con la Ciencia Política y las Sociologías.....	47
4.6 El “gran capítulo de las prácticas”.....	49
4.6.1 Intervención Profesional Supervisada: formación “especializada” o “generalista”.....	51
4.6.2 Flexibilidad del plan de estudios: construcción de campos y relación con la inserción laboral.....	53
4.7 Dimensión técnico-instrumental.....	56
4.8 Taller de Aprendizaje Integrado.....	59
4.8.1 ¿Sin los talleres qué?: distintas propuestas de articulación en la formación de Trabajo Social.....	63
4.9 La jerarquización de la Supervisión Profesional.....	65
4.9.1 Jerarquizando la supervisión, jerarquizando la docencia.....	67
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>70</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>74</b>

---

## INTRODUCCIÓN

---

Con este trabajo nos proponemos reconstruir cómo se expresa la dimensión política en la definición del nuevo plan de estudios de la Licenciatura de Trabajo Social de la UNR desde la mirada de la gestión de la Escuela de Trabajo Social. La elección de este tema responde a que el mismo se constituye en un debate presente en la institución desde la reapertura institucional de la Escuela de Rosario en la década del 80 hasta la actualidad, lo que da cuenta de su relevancia como eje central de las discusiones respecto del perfil y la formación profesional.

Los planes de estudios suelen ser concebidos, cuando son implementados, como acabados y a-históricos. Es por eso que en este trabajo nos proponemos reconstruir los debates, encuentros, discusiones, disputas políticas y nudos problemáticos que el proceso de reforma de un plan de estudios conlleva, partiendo de la hipótesis de que en dichas instancias lo que se pone en juego son tensiones respecto de cuál debería ser el perfil profesional hegemónico. Muchos de estos debates están plasmados y sistematizados en una cuantiosa cantidad de artículos y libros, otros tantos se reproducen en comentarios informales por parte de los distintos actores que participan y “juegan” en la arena de intereses que la reforma de un plan supone.

En ese sentido, reconstruir los procesos que signaron el debate teniendo en cuenta esa diversidad de mecanismos por los cuales se construye la legitimidad de un plan permite entender nuestra historia profesional y las tensiones presentes al interior de ese campo. Y a su vez, permite analizar los diferentes circuitos a través de los cuales se disputa el poder en el sentido de posicionar determinadas propuestas, objetivos, perfiles, en detrimento de otros. Esas construcciones no necesariamente se ponen en juego a través de mecanismos “objetivados”, escritos, sino que más bien se encuentran en la cotidianidad de las instituciones, en este caso la Universidad.

Para analizar esas disputas, recuperaremos los principales nudos problemáticos que se debaten en la reforma del plan de estudios en la Escuela de Trabajo Social de Rosario. Analizaremos el proceso de discusiones para entender qué quiere decir disputar un proyecto

profesional y cómo se traslucen esas disputas políticas en el momento de decidir cómo enseñar y aprender el oficio. Para ello retomaremos los nudos a partir de considerar la dimensión política como disputa de poder relacionada a la producción de saberes que se ponen en juego en el proceso de construcción de perfiles profesionales, es decir, el sentido de la formación y el conocimiento del Trabajo Social, así como la direccionalidad de las intervenciones en la sociedad. A su vez creemos preciso considerar la vinculación contradictoria o consonante de los perfiles profesionales con los proyectos societales, ya que existe una relación recíproca entre las profesiones y las coyunturas político-económicas.

Para esto, tras definir los aspectos metodológicos que utilizamos, analizaremos, en el segundo capítulo, qué implica la reforma curricular en cuanto a confrontación de ideas e intereses y en cuanto a disputa por un proyecto profesional u otro. En el tercer capítulo reconstruimos la historia de la discusión del nuevo plan de estudios comprendiendo que es necesario analizar los procesos globales y locales para enmarcar las discusiones del Trabajo Social en Rosario. En el cuarto capítulo indagamos cómo se expresa la dimensión política en los nudos problemáticos que las gestiones de las Escuela marcan más relevantes, disgregando sus aspectos más relevantes, las tensiones y confrontaciones que hubo en cada eje. En la conclusión recuperamos los aportes que durante todo el trabajo fuimos advirtiendo en relación a qué es lo que se discute cuando se modifica un plan de estudios, y específicamente, cuál es el debate en la carrera de Trabajo Social de la UNR.

---

## CAPÍTULO I

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

---

En este trabajo indagamos sobre la dimensión política en el proceso de reforma del plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social en la UNR, entendiendo que en la construcción del mismo se expresan aspectos de la discusión del Trabajo Social relevantes para comprender el lugar de poder que ocupan las intervenciones.

Las siguientes preguntas de investigación orientaron este trabajo: ¿Qué implican las reformas curriculares? ¿Qué son los planes de estudios? ¿Qué es la dimensión política? ¿Cómo se relaciona el contexto político económico con las discusiones en Trabajo Social? ¿Cuáles fueron las discusiones en los últimos años de Trabajo Social en Rosario? ¿Cuáles fueron las principales discusiones en el proceso de redacción del plan de estudios? ¿Cómo se expresa la dimensión política en la actual reforma de plan de estudios?

## **1.1 Objetivo General**

Reconstruir cómo se expresa la dimensión política en las definiciones por un nuevo plan de estudios para la Licenciatura de Trabajo Social de la UNR desde la mirada de la gestión de la Escuela de Trabajo Social (2007-2017).

## **1.2 Objetivos específicos**

Reconocer la relevancia de las transformaciones curriculares en la disputa por un perfil profesional.

Analizar cuáles son las condiciones de posibilidad que las coyunturas económicas, políticas y sociales habilitan para la discusión por un nuevo plan de estudios.

Analizar los principales nudos problemáticos y tensiones que la gestión considera preponderantes en la realización del nuevo proyecto de plan de estudios.

## **1.3 Estrategia Metodológica**

En el trabajo utilizamos la metodología cualitativa porque nos permite indagar los puntos de vista, los significados y rescatar los relatos de los actores de la gestión de la Escuela de Trabajo Social. Retomando a Vasilachis:

*“En los métodos cualitativos se actúa sobre contextos "reales" y el observador procura acceder a las estructuras de significados propias de esos contextos mediante*

*su participación en los mismos. El presupuesto fundamental de las metodologías cualitativas es que la investigación social tiene que ser más fiel al fenómeno que se estudia que a un conjunto de principios metodológicos, y que los fenómenos sociales son distintos a los naturales y no pueden ser comprendidos en términos de relaciones causales mediante la subsunción de los hechos sociales a leyes universales porque las acciones sociales están basadas e imbuidas de significados sociales: intenciones, actitudes y creencias” (1992:31)*

Para poder dar cuenta de los objetivos propuestos utilizamos la producción de datos a partir de entrevistas semi-estructuradas a los directores de la Escuela de Trabajo Social (gestiones 1998 - 2017) y al equipo de redacción del proyecto de plan de estudios 2017. Consideramos pertinente elegir este recorte del espectro de actores que inciden en el armado de un plan de estudios ya que creemos que condensan las discusiones que se dieron a lo largo del tiempo al ser encargados de la tarea de gestionar el espacio de formación de la profesión. Los entrevistados fueron quienes presentaron el proyecto de nuevo plan de estudios, por lo que entendemos tiene conocimiento sobre las discusiones del mismo y al mismo tiempo este recorte nos permite reconstruir las discusiones en clave histórica.

Realizamos ocho (8) entrevistas, tres (3) a integrantes del equipo de redacción del proyecto de plan de estudios presentado en 2016 y 2017, y cinco (5) entrevistas a directores de la Escuela de Trabajo Social desde el año 1997, año en el que se comienza a diagnosticar el plan de estudios. Del equipo de redacción destacamos que dos de ellas son graduadas en Trabajo Social de la UNR de los años 2000, y ambas se dedicaron a la investigación recibiendo en el doctorado local. La tercera integrante del equipo de redacción es psicóloga graduada de la UNR, docente en la Escuela de Trabajo Social desde la década de los 90. De los directores de la Escuela de Trabajo Social vale destacar que las dos primeras entrevistadas fueron parte del proceso de conformación del plan de estudios de 1986, la primera de ellas fue parte de la reapertura institucional y la segunda del proceso de consolidación del mismo participando junto al primer grupo de estudiantes de la Escuela. Ambas se dedicaron a la docencia en la UNR. Los siguientes tres directores, en orden cronológico de sus gestiones, son docentes e investigadores de la UNR del ingreso de fines de los años 80, y todos con formación de posgrado en Brasil. Para nombrar a los entrevistados usaré números: Equipo de Redacción: ER1 ER2 ER3. Dirección de las Escuelas (por orden cronológico): DE1, DE2, DE3, DE4, DE5.

En lo que respecta a los datos secundarios, buscamos producciones e investigaciones para poder dimensionar, en un sentido general, cómo se considera la dimensión política en las universidades y en el Trabajo Social en particular.

#### **1.4 Antecedentes**

A continuación reconstruimos los antecedentes que existen respecto a la temática del trabajo, entendiendo la importancia que estos tienen para la producción de cualquier proyecto de investigación. Creemos necesaria la búsqueda de lo que se ha podido conocer hasta el momento para encontrar, por un lado, las problemáticas que no han sido aún exploradas, y por otro, el modo en el que ha sido abordada la problemática objeto de esta tesina.

Si bien la producción de tesis locales específicas sobre la reconstrucción de la propia historia de la Escuela de Trabajo Social de Rosario están poco desarrolladas, encontramos como antecedente primero la tesis de grado de Angelina Pagani “*La Formación en la Escuela de Trabajo Social de Rosario, desde 1960 hasta 1976*” presentada en 2007, que reconstruye la historia de la Escuela de Trabajo Social en el contexto en el que se ubican los planes de estudios en el período de 1966 a 1976. En esta tesis se escribe la historia anterior al cierre de la Escuela de Trabajo Social en 1976, y se convierte en el principal antecedente de la reapertura institucional en 1986 en el marco del proceso de recuperación de la democracia.

Respecto de la reconstrucción del período inmediato posterior a 1976 no encontramos artículos específicos que historicen las discusiones y acciones de quienes conformaban el colectivo de docentes y profesionales de la carrera, pero sí a partir de los numerosos artículos publicados en la Revista Cátedra Paralela pudimos reconstruir las discusiones específicas de cada año respecto al Trabajo Social, recuperando aportes que desde distintas temáticas aportaban a revisar la historia. La Revista Cátedra Paralela la realizan en conjunto el Colegio de Trabajo Social segunda circunscripción de Santa Fe y la Escuela de Trabajo Social de la UNR, la misma se plantea ante la necesidad de “*escribir- y también leer- algo desde el Trabajo Social*” (1998), con la noción de atravesar y generar pasajes de lo oral a lo escrito. Los artículos se presentan según las preocupaciones de cada momento histórico, por lo que reconstruirlo implica dilucidar un mapeo de las situaciones problemáticas de cada etapa y consideramos que formó parte de un aporte significativo para esta tesina.

Entre los textos de la Revista Cátedra Paralela encontramos uno de los más importantes para el desarrollo de nuestro trabajo, que es la publicación realizada por Melisa Campana y María Eugenia Garma<sup>1</sup> en 2006 denominada “*Los caminos conceptuales para dar cuenta del “sobre qué” en la formación profesional de trabajador@s sociales en la UNR*” en la que se reconstruyen tres caminos conceptuales que explican el sobre qué en la formación de la Escuela de Trabajo Social a partir de la lectura de los planes de estudios 1986 y 1997. Esos tres caminos son: 1- el de los problemas y las necesidades sociales como contenidos del objeto de intervención 2- el de la cuestión social y 3- el de las relaciones sociales complejas, el campo problemático y los campos de acción. La descripción de estos tres caminos conceptuales del sobre qué del Trabajo Social nos permiten comprender los debates académicos-políticos de los planes de estudios de la Escuela de Trabajo Social de Rosario de 1986 hasta la actualidad.

Otro de los artículos que permitieron componer el recorrido del nuevo plan de estudios es el publicado por Alicia González Saibene<sup>2</sup> en el año 2005 sobre “*La formación continua en Trabajo Social*” que aporta la historia de discusiones acerca de la formación docente en la Escuela de Rosario a partir de la construcción de los posgrados en la UNR.

Los documentos publicados por la Federación Argentina de Unidades Académica de Trabajo Social<sup>3</sup> fueron un gran aporte para nuestro trabajo, principalmente el documento n° 3 publicado en 2008 “*Fundamentos para una propuesta de lineamientos curriculares básicos para las carreras de Trabajo Social de la República Argentina*” en donde se ven plasmadas las directrices principales para la formación de Trabajo Social a nivel nacional. Estos lineamientos condensan las premisas principales de la organización curricular en el marco de enunciar un perfil profesional crítico, con capacidad de analizar la realidad y defender los Derechos Humanos, sociales, económicos, políticos y culturales. El texto condensa las

---

<sup>1</sup> María Eugenia Garma es Lic. en Trabajo Social. Master en Servicio Social. Docente de la Escuela de Trabajo Social - Facultad de Ciencia Política y RR II, UNR. Fue directora de la Escuela de Trabajo Social desde 2007 a 2011. Melisa Campana es, Doctora y Licenciada en Trabajo Social en la Facultad de Ciencia Política y RRII. UNR. Es Docente e investigadora de la Escuela de Trabajo Social y directora de la Revista Cátedra Paralela.

<sup>2</sup> Alicia González Saibene es docente e investigadora universitaria, Licenciada en Trabajo Social y Psicóloga, Diploma Posgrado FLACSO orientación Epistemología, Doctorado en Psicología, Posdoctorado en Epistemología. Fue directora de la Escuela de Trabajo Social de 1990 a 1994.

<sup>3</sup> La Federación Argentina de Unidades Académicas nuclea y coordina a las Unidades Académicas del país, buscando generar una mayor relaciones entre ellas para mejor y articular la formación de grado, post-grado, investigación y los servicios de extensión.

discusiones del proceso histórico posterior a la reapertura democrática que analizamos en esta tesis, por eso lo consideramos relevante para el análisis.

El libro “*Curriculum e investigación en Trabajo Social*” escrito con Adela Coria<sup>4</sup> publicado en 1999 constituye una descripción sobre la construcción curricular en la Escuela de Trabajo Social de la UNR, aportando una visión sobre los planes del 1986 y 1997. Este análisis curricular se da en el marco de grandes transformaciones sociales por el asentamiento de las políticas neoliberales en Argentina y en el continente Latinoamericano, por lo que se convierte en una gran contribución para analizar cómo las coyunturas habilitan procesos de discusiones de los planes de estudios.

Los diagnósticos publicados por la Escuela de Trabajo Social<sup>5</sup>, síntesis de las jornadas interclaustrales de los años 2012 y 2013, plasman en un texto escrito las discusiones que se dieron en ese momento histórico. Los principales ejes estaban puestos en evaluar tanto los aspectos teóricos y políticos del plan de estudios (proceso metodológico de intervención, profundización en los aspectos operativos-instrumentales, la inclusión de una perspectiva de Derechos Humanos, enfoque de derechos y de género, jerarquización de la supervisión), como los del orden de la estructura del plan de estudios (la excesiva carga horaria de cursado, la división por áreas sin delimitaciones de incumbencias, falta de congruencia en el sistema de correlatividades). Estos diagnósticos nos permitieron analizar y comparar los planes de estudios, revelando cuáles fueron los debates que se dieron sobre los ejes más relevantes en la discusión del nuevo plan.

---

<sup>4</sup> Actualmente es Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas (DIE, CINVESTAV, IPN, México). Profesora titular de Didáctica General en la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC). Miembro del comité académico del doctorado en Ciencias de la Educación y de la maestría en Pedagogía (UNC). Profesora asociada en el departamento de Educación a Distancia (FCE, UNC), con funciones de asesoramiento pedagógico.

<sup>5</sup> Alberdi, J.M., Campana, M., Garma, M.E. y Ripoll, S. *Principales nudos problemáticos del Plan de Estudios vigente*. Documento de Trabajo N° 1. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. UNR, 2012. Y Alberdi, J.M., Campana, M., Garma, M.E. y Ripoll, *Principales nudos problemáticos del plan de estudios vigente: la mirada de docentes, graduados y estudiantes*. Documento de Trabajo n° 2. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. UNR, 2013.

---

## CAPÍTULO II

### CAMBIOS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS: IMPLICANCIAS DE LAS REFORMAS CURRICULARES.

---

*"...estamos hablando de una **Universidad** que entienda que para que termine esta realidad brutal que hace más de un siglo y medio pesa sobre nosotros, en los cambios estructurales económicos, se requiere un profesional que no se sienta un ser superior porque sus padres tuvieron el dinero suficiente para que él ingresara a una Universidad; sí necesita **un profesional con conciencia social** que entienda que su lucha, si es arquitecto, es para que se construyan las casas necesarias que el pueblo necesita. Se necesita un profesional que, si es médico, levante su voz para reclamar que la medicina llegue a las barriadas populares y, fundamentalmente, a los sectores campesinos. Se necesitan profesionales que no busquen engordar en los puestos públicos, en las capitales de nuestras patrias. Profesionales que vayan a la provincia; que se hundan en ella."*

*Salvador Allende*

En este capítulo daremos cuenta de la relevancia que tiene para el conjunto de la sociedad los cambios que se van produciendo –y objetivando– en planes de estudios en la Universidad. Para esto, analizaremos las tensiones en cuanto al curriculum en la formación profesional del Trabajo Social analizándolo desde la dimensión política, es decir, desde la disputa y distribución de poder mediante la lucha por la construcción de un perfil profesional. El objetivo es demostrar que en los cambios curriculares, donde se juega diversos proyectos profesionales para convertirse en hegemónicos, hay una disputa por el ejercicio de poder en tanto construcción de saberes.

## 2.1 La Universidad como campo de disputa

Entendemos que la Universidad no es una institución aislada que crea ideas que luego se consuman en la sociedad, sino que construye saberes mediados por complejos intercambios con el contexto económico, social y político (Mollis, 2002). Es decir que consideramos a la Universidad como una institución que forma parte de la sociedad y no como una “isla” que se encuentra por fuera de los debates societales, y que interviene desde “afuera” con objetividad sobre las problemáticas sociales.

En ese sentido entendemos que los diferentes momentos históricos, económicos, políticos y sociales van configurado distintos modelos de Universidad. En Argentina, según Juarros y Naidorf (2007), se configura un debate teórico y político que se encuentra en movimiento desde la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995, que regula por primera vez de forma centralizada la educación superior. En este escenario se ubican dos discursos en disputa, uno que se identifica con las tendencias a *democratizar* los espacios públicos y el conocimiento libre para el bien común, y otro que tiende a la *mercantilización* de la educación y el conocimiento. Ambos tienen presencia en las universidades de manera fuerte y antagónica, y pugnan por convertirse en hegemónicos.

Estos modelos son sostenidos por diversos actores, tal como los decisores de la política pública, el mercado, empresarios, políticos, actores ligados a la vida académica y la sociedad como un todo representado por distintos medios. Estos actores luchan para poder ganar espacios y lograr universalizar su visión como la única válida e imponer su modelo universitario a seguir. La gran disputa es por la dirección del conocimiento estratégico de la

sociedad, por el sentido y la validación del pensar y el hacer, es decir, de transformar las realidades mediante acciones concretas.

Retomando a Bourdieu (2001) entendemos que la disputa por la Universidad, por el campo científico, es la lucha por el monopolio de la autoridad científica para hablar e intervenir sobre un tema de manera legítima, en cuanto a capacidad técnica y poder social. Esto que aparece como una discusión “hacia dentro” de la Universidad, es una tensión que interpela al conjunto de la sociedad, ya que en ella se construye un saber considerado como el único válido para hacer y decir, ejerciendo un poder-saber. Decimos entonces que la disputa en la Universidad es disputa política, que no es más que la lucha por el ejercicio del poder, que no solo se ejerce por medio represivo, sino que produce efectos de verdad, produce saber, en el sentido de conocimiento (Foucault, 1979). Este saber encuentra mecanismos para su perpetuación como lo es la Universidad, por lo que creemos necesario estudiar los procesos en los que se plasman las disputas por el ejercicio de poder.

## **2.2 La formación profesional: currículum y plan de estudios**

Para leer cómo se da la disputa de poder en la Universidad partimos de identificar y analizar las propuestas curriculares de la formación profesional, ya que allí se expresan intereses y disputas de múltiples actores. Entendemos que la discusión del currículum puede explicar a la vez los procesos particulares de la Universidad y sociales generales, ya que las disputas por la hegemonía de un modelo de Universidad se dan en el marco de proyectos educativos y sociales concretos. Coincidimos con De Alba (1998) cuando plantea que: *“El currículum conforma una propuesta política educativa, pensadas e impulsadas por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.”* (1998: 3 y 4)

Las propuestas curriculares suponen diferentes dimensiones, y en tal sentido pueden ser leídas, es decir, interpretadas desde cada una de ellas: tanto desde las regulaciones, como desde la estructura curricular o normativa, desde el sistema de correlatividades, programas de contenidos básicos; desde la práctica docente desplegada cotidianamente, singular y

cambiante; de las regulaciones de la vida académica; la dimensión organizacional; la historia institucional; la percepción de los sujetos involucrados; y las prácticas del colectivo docente (Coria, 1999).

Esto nos dice que existen múltiples dimensiones del curriculum, no es solo lo que a simple vista aparece plasmado en un plan de estudios o un programa, sino que contiene dimensiones que subyacen a lo normado, y tiene que ver con las prácticas cotidianas, las percepciones de los sujetos involucrados, las historias vividas. Por eso cuando analizamos la disputa en la formación debemos tener en cuenta las múltiples dimensiones de la propuesta educativa, para poder leer también los mecanismos de negociación e imposición, los intereses que aparecen en las propuestas. También están ligadas a las transformaciones societarias que configuran visiones del mundo y proyectos de sociedad, y al desarrollo del pensamiento de la teoría social.

La dimensión de la estructura curricular, los planes de estudios, los programas nos permiten ver una fotografía de un momento, cómo se plasman un conjunto de discusiones. En las universidades, el plan de estudios aparece situado en el plano de lo institucional, en el que se despliegan representaciones y prácticas de los múltiples sujetos que construyen la compleja realidad curricular que excede las definiciones explícitas. A su vez, en plan de estudios o el programa de una materia constituyen una letra que funciona a modo de contrato, en dos sentidos, como proceso que se concretiza y como contrato o garantía de un proceso educativo determinado que deja sentado una base de acuerdo común para la formación profesional (Serra, 2010).

### **2.3 Trabajo Social: ¿Qué profesionales queremos ser?**

Nuestro propósito es poder elucidar en el curriculum de Trabajo Social las disputas de poder en la institución Universidad, pero específicamente qué implicancias tienen en nuestra profesión. Para ello primeramente situamos al Trabajo Social, desde su surgimiento, como una rama en la división social del trabajo que se inserta en el sistema capitalista como mediadora de las distintas expresiones de la cuestión social (Netto, 2003). La cuestión social no es otra cosa que los obstáculos materiales y simbólicos para la producción y reproducción social de la población que no logra integrar el sistema, imposibilidad que es condición misma

de este (Cazzaniga, 2001). Para ser comprendida tiene que ser considerada en las particularidades histórico-culturales y nacionales, ya que cada nueva fase del desarrollo del sistema de explotación instaaura expresiones socio-humanas diferenciadas y complejas, es decir manifestaciones ya conocidas de la cuestión social y expresiones nuevas.

Comprendemos las intervenciones del Trabajo Social como una práctica profesional específica, no única, sostenida por un conjunto de saberes fundados y argumentados teóricamente que le permite comprender/decir/hacer, desplegando su intervención en los espacios públicos estatales y públicos societales, lugares estos que se estructuran como aspectos de la institucionalidad social de cada momento histórico (Cazzaniga, 2001). El Trabajo Social interviene en las relaciones de exclusión – inclusión mediante la inserción en el proceso de construcción de los Estados y la permanente relación con las políticas sociales en el ámbito de la investigación, ejecución, gestión y evaluación (Molina, 2009). Esto demuestra la relevancia de la profesión en la detentación de poder-saber en las instituciones sociales y en la construcción de las categorías que dan formas a las intervenciones de la sociedad en sí misma.

Es tanto entendemos al Trabajo Social en relación a la ejecución y elaboración de políticas sociales, dilucidamos que la producción de las mismas no depende solamente de las decisiones de los gobiernos o los argumentos teóricos y prácticos de los científicos sociales (entre ellos los trabajadores sociales), sino que son fundamentalmente producto de las luchas sociales y conquistas que se han alcanzado históricamente. Por ello destacamos a la intervención como campo en el que se expresa la conflictividad de la realidad, como un proceso que se constituye en el intersticio del modo en que entiende y despliega la cuestión social, y que además genera intercambio con otros agentes profesionales y sujetos sociales (Rozas Pagaza, 2014). Dicho de otro modo la intervención es el espacio en la que se condensan y explicitan las tensiones entre la forma en que el Estado está presente de manera instrumental como reproductor del orden social y las decisiones de los profesionales en su gestión, administración y uso. La intervención en ese sentido, no sólo pone en acto decisiones que se estructuran en la cadena de poder de las instituciones, sino también descubre los problemas específicos en el circuito entre demanda y respuesta.

Para comprender y analizar la relación fuerte de la profesión con el contexto retomamos a Danani (2006) que plantea la discusión acerca de la autonomía o la heteronomía

de los campos. Entiende la autonomía como capacidad de re-traducción de las coacciones que el mundo social ejerce sobre el campo propio de intervención, y la heteronomía como la incapacidad de regularse por leyes propias y trasladar exactamente lo que sucede en el contexto o las decisiones de gobierno a las intervenciones. Con esto entendemos que la relación autonomía-heteronomía es la tensión entre la propia construcción de los problemas sociales, pero no en la negación del contexto social, sino en el re trabajo de ellos. Por ello la política social y las intervenciones no sólo deben ser pensadas en términos de transferencia, sino que implica pensarlas como productos de disputas y luchas donde diversos actores ponen en juego y pujan por incidir en una determinada forma de entender y solucionar los problemas sociales. Así los trabajadores sociales a través de la definición de un objeto de conocimiento/intervención disputan hegemonía en lo social.

### **2.3.1 Los proyectos profesionales**

La intervención es una práctica socialmente construida y no un conjunto de prácticas individuales, por lo que entendemos que la práctica profesional es una estrategia en la que se juega, se disputa, se posiciona y se despliegan argumentos teóricos e instrumentos para entender la cuestión social. Por ello se hace necesario identificar los proyectos profesionales concretos, que son la auto-imagen de la profesión, que eligen los valores que los legitiman socialmente, sus objetivos y funciones, y formulan los requisitos (teóricos, institucionales y prácticos) para su ejercicio, *“prescriben normas para el comportamiento de los profesionales y establecen las bases de su relación con los usuarios de sus servicios, con las otras profesiones y con las organizaciones e instituciones sociales privadas y públicas”* (Netto, 2003: p.275). Es decir que en la conformación de los proyectos profesionales se constituyen los fundamentos de su dimensión ético – política, esto es, la direccionalidad del ejercicio profesional en relación con determinada visión teórica epistemológica, metodológica y la técnica operativa de la profesión (Marro, 2006).

Los proyectos profesionales concretos existentes en Trabajo Social los podemos identificar en el marco de proyectos societales. De los proyectos macro es que se desprenden valores y principios que orientan los comportamientos y valores profesionales. Retomamos a Montaña cuando identifica tres grandes proyectos de sociedad en pugna:

*“El proyecto neoliberal (de inspiración monetarista, bajo el comando del capital financiero, que procura, en el actual contexto de crisis, desmontar los derechos laborales, políticos y sociales históricamente conquistados por los trabajadores, acentuando la explotación tanto de quien vive del trabajo como jugando a los pequeños y medianos capitales), el proyecto reformista (tanto en su vertiente liberal-keynesiana cuanto socialdemócrata, representando el expansionismo del capitalismo productivo/comercial, conjuntamente con algún grado de desarrollo de derechos civiles, políticos, sociales y laborales) y el proyecto revolucionario (fundamentalmente de inspiración marxista, que busca, gradual o abruptamente, la sustitución del orden capitalista por una sociedad sin clases, sin explotación, regida por el trabajo emancipado)” (MONTAÑO, 2007: 6).*

Estos proyecto de sociedad quedan plasmados, entre otras cosas, en los modelos de Universidad que mencionábamos párrafos anteriores: uno mercantilizador, que se relaciona directamente con el proyecto neoliberal, y un modelo universitario democratizante, en el que podríamos ubicar los proyectos reformistas y revolucionarios. Estos grandes proyectos se van construyendo socialmente como hegemónicos o no, repercutiendo en las disputas al interior del Trabajo Social y las pujas de intereses respecto a la formas de concebir la profesión. Estos proyectos profesionales al estar anclados en los modelos universitarios y de sociedad generan fundamentos, principios y valores, como el código de ética y las referencias teórico metodológicas para la intervención (Guerra, 2004) que pueden ir a favor o en contra de los proyectos de sociedad o universidad hegemónicos. Es decir, el Trabajo Social puede ser un gestor de pobreza, conformándose con reproducir un orden social vigente, o bien, luchar por los derechos de los sujetos con un sentido que tienda a romper con los mecanismos de poder y saber constituidos. Esto quiere decir que habrá proyectos profesionales que se construyan en contra al proyecto societal hegemónicos o en sintonía con el mismo.

Ahora bien, estos proyectos profesionales coexisten en la construcción de perfiles profesionales por lo que inevitablemente transitan un proceso de confrontaciones, negociaciones y acuerdos que consolidan y hacen síntesis en un perfil hegemónico. La hegemonía la entendemos no como consentimientos pasivos, ni monopolio del poder o despolitización, sino como articulado con el pluralismo, en tanto este sea sinónimo de apertura y respeto por la posición ajena, considerándola necesaria para la consolidación de la propia posición y de la ciencia. Si entendemos al colectivo profesional como un campo de tensiones y disputas, podemos comprender que la lucha por tornarse hegemónico es

fundamentalmente para imprimir en la práctica profesional una dirección social (Marro, 2005).

Este transcurrir de los distintos proyectos hacia la consolidación de un proyecto profesional hegemónico busca constituirse en el marco de un pluralismo democrático. El mismo consiste en la convivencia entre múltiples perspectivas sin incurrir en dos sus desvíos que son el eclecticismo o el dogmatismo. El primero lleva a que la mera superposición de valores y principios antagónicos se vuelvan contraproducente para sí, logrando que se consolide el proyecto dominante sin capacidad de crítica. Esta es una tendencia a la tolerancia y conciliación de posiciones heterogéneas y contrarias, asumidas como si fuese concordante. El segundo, dogmatismo, se da si el pluralismo democrático se vuelva ficticio y relativista negando la negociación.

Las discusiones del perfil profesional permean y son parte del curriculum de las universidades formadoras de profesionales en el proceso de construcción del mismo. Este proceso de discusión y acumulación de conocimiento en determinados momentos se ve plasmado en un plan de estudios, en el que se concreta una manera de concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje. Por eso es importante analizar los planes de estudios desde su procesos de discusión para dilucidar cuáles son hoy las discusiones: las que sí se han negociado, las que no se pueden resolver, lo que sigue vigente en cuanto a tensión, para entender la relevancia de las disputas de poder en la construcción de saberes en la Universidad.

---

## CAPÍTULO III

### RECORRIDO HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

---

*“Es importante porque la historia es, en realidad, la política del pasado y la política es la historia del presente. Hay una continuidad entre historia y política y no se puede hacer política correctamente si se desconoce de dónde venimos, quiénes fuimos y por qué llegamos adonde llegamos.”*

*Norberto Galasso*

Para reconstruir cómo se expresa la dimensión política en las definiciones por un nuevo plan de estudios, es necesario reconstruir las discusiones en clave contextuales, narrando las historias particulares de la Escuela de Trabajo Social de Rosario y los sucesos económicos, políticos y culturales que se daban en esos momentos. A continuación daremos cuenta del recorrido hacia el nuevo plan, las condiciones que posibilitaron discusiones políticas que se corresponden con sus matrices teóricas epistemológicas y técnicas operativas, para luego poder adentrarnos en los debates más álgidos que hicieron síntesis en el proyecto de plan de estudios.

### **3.1 Plan de estudios 1986: etapa de reapertura institucional de la Escuela de Trabajo Social y consolidación de un plan de estudios**

Para comprender el proceso de reapertura de la Escuela de Trabajo Social de Rosario nos parece necesario partir del momento de la dictadura cívico militar de 1976 ya que marca la historia debido al cierre de la institución. La dictadura militar buscaba cortar un proceso de grandes cambios que se estaban viviendo en toda Latinoamérica, y que particularmente en Argentina se expresaba a través de grandes levantamientos populares (los –azos del 69<sup>6</sup>) ante el gobierno de facto de Onganía (Moljo, 2007). Este proceso revolucionario fue cercenado por dictaduras militares en todo el continente, que pretendían instalar políticas económicas neoliberales en la escala global (Gigli, 1999). En Argentina la dictadura cívico-militar de 1976 instaló un modelo económico neoliberal claro, pero también un modelo social, en el que se acentuó el disciplinamiento ideológico a través del terrorismo de Estado, el exterminio de un posicionamiento político, secuestros y tortura. Como expresan Andrenacci y Soldano,

*“El disciplinamiento represivo sobre los asalariados se combinó con formas de terrorismo de Estado destinadas a neutralizar la movilización social en organizaciones comunitarias barriales que había sido una característica de los años ’70, a través de la desaparición física (por encarcelamiento o asesinato).” (2006: 35)*

En este marco ubicamos en el año 1976 la clausura de la Escuela de Trabajo Social de Rosario ante el desarrollo de un perfil contestatario al proceso desarrollista de la Nación. Su cierre se debió a su marcado perfil revolucionario, acorde al proceso que se vivía en el país y

---

<sup>6</sup> Los –azos hacen referencia al Correntinazo, Rosariazo, Cordobazo ocurridos en 1969. Ver más en Balvé y Balvé 2005.

la ciudad, que tenía como central la formación de profesionales críticos, comprometidos políticamente con las realidades sociales, que procuraba romper con la formación de trabajadores sociales técnicos. La clausura de la Escuela significó tanto la interrupción de la construcción de un perfil revolucionario como el cese de la formación de profesionales, lo que llevó a que los estudiantes abandonen los estudios o los concluyan en otras localidades. Como expone Angelina Pagani en su tesina sobre el cierre de la Escuela:

*El objetivo fue claro: frenar un proyecto social, político, cultural y económico que se venía alzando desde abajo y que en Trabajo Social representaba la crítica a lo tradicional, una nueva praxis, una lectura diferente del mundo, una imagen nueva de profesional, de docente, de estudiante, un compromiso con el pueblo, una nueva formación política profesional (2007: 102)*

Durante el proceso de la transición democrática (1983-1991) la Asociación de Asistentes Sociales de Rosario, conformada por profesionales del Servicio Social de Rosario, comenzó a realizar gestiones para la reapertura de la Escuela. Así, dicha Asociación inicia a partir de 1984, ante el Rectorado de nuestra Universidad, los trámites para lograr la apertura de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Finalmente en el año 1986 se vuelve a abrir la Escuela con un perfil de formación signado por la vuelta de la democracia, esto es, ligada a los procesos de participación frente a la tarea de reconstrucción de las Escuelas y el colectivo profesional.

El plan de estudios de 1986 tenía una impronta propia de proceso de democratización, en el que predominaron aportes como los realizados desde la educación popular (Paulo Freire), de la psicología social (Pichón Riviere) y una fuerte influencia de Margarita Rozas Pagaza con las teorías de Tobón, Rottier y Manrique. Estas últimas planteaban una nueva manera de pensar la intervención en el Trabajo Social bajo la lógica del proceso metodológico de intervención del Método Básico y/o Integrado, articulando el proceso de intervención en etapas diagnóstico, programación, ejecución, evaluación.

Por otro lado, la inserción de la Escuela de Trabajo Social en la Universidad y particularmente en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales marcó una impronta en Trabajo Social de Rosario ya que empezó a dialogar con el estudios de las Políticas Públicas y Sociales. Además su institucionalización instaló nuevos desafíos en cuanto a la formación de docentes, ya que requirió que los mismos tuvieran la titulación de licenciatura, siendo que la mayoría de las graduadas se habían recibido en el nivel terciario de

la educación superior con el título de Asistente Social. Este proceso de formación y capacitación docente, si bien comienza con la reapertura de la Escuela de Trabajo Social se profundiza en el siguiente período que vamos a desarrollar a continuación.

### **3.2 Los noventa: políticas y programas neoliberales, oportunidades y tensiones para la Escuela de Trabajo Social.**

Luego de la reapertura de la Escuela, y a medida avanzaba la década de los 90, en el plano macro se inaugura en el país un período de profundización de las medidas neoliberales durante gobiernos democráticos. Se llevaron adelante una serie de medidas que modificaron y terminaron de consolidar un proyecto de país subordinado a las pretensiones de los países centrales de la economía que encontraban como salida a la crisis capitalista mundial incidir sobre las economías de los países latinoamericanos, creando préstamos nacionales a cambio de un orden político y social determinado (Moljo, 2007). La respuesta a la crisis de productividad global que imponen estos países centrales consistía en el redireccionamiento de las políticas públicas del país hacia políticas de corte neoliberal a través de recomendaciones de entidades financieras, como el Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial.

Para Argentina el cambio en las formas de acumulación de los años '90 agravó y consolidó el proceso de crecimiento de la pobreza, principalmente por la caída en la tasa de generación de empleo, las pérdidas de los salarios reales y de la calidad de la protección social de los asalariados. La desregulación del mercado laboral y la reducción del peso relativo de los costos laborales tuvo como consecuencia el aumento del desempleo, subempleo y flexibilización laboral (Andrenacci y Soldano, 2006). La modificación de la legislación laboral con la sanción de la Ley de Empleo en 1991 fue un claro ejemplo del inicio de la flexibilización contractual, pensada para adaptar la estructura del empleo a nuevos procesos productivos. Teniendo en cuenta las modificaciones en el mercado laboral, en Argentina se agregó a la pobreza estructural del migrante interno, existente desde principios del siglo XX, la de los desempleado y del empleado insertado cada vez más precariamente en el mercado laboral.

Este proceso de desregulación del mercado laboral fue acompañado de otras exigencias de la “receta neoliberal” que requerían de la apertura externa, la reducción del gasto público y del tamaño del Estado, las transferencias de funciones al sector privado, la descentralización de ministerios y servicios, la reducción o eliminación de servicio universales a partir de promover programas focalizados (Arias, 2012). Todas estas medidas se fueron implementando en distintos aspectos de las políticas públicas teniendo un impacto severo en la vida cotidiana de los ciudadanos del país, afectando la calidad de vida, la garantía de sus derechos y aumentando los niveles de pobreza. En cuanto a la seguridad social argentina, siguiendo con las recomendaciones neoliberales, se privatizan parcialmente el sistema provisional y el sistema de seguros por lo que sus componentes de redistribución intergeneracional o intersectorial se vieron severamente restringidos (Andrenacci y Soldano, 2006). Además, se privatizan grandes empresas estatales como: ENTEL- Empresa Nacional de Telecomunicaciones (1990), OSN- Agua y Saneamientos Argentinos (1991), YPF- Yacimientos Petrolíferos Fiscales S.A. (1999), Aerolíneas Argentinas (1990) y Correo Oficial de la República Argentina S.A. (1997), perdiendo la soberanía nacional sobre sus propios recurso y servicios.

También el sistema educativo público sufre una degradación de la calidad de la enseñanza; a través de la descentralización hacia el nivel provincial del nivel secundario sin el suficiente acompañamiento de transferencia de recursos agrava la degradación de la educación, seguida de una visible tendencia de una educación de calidad diferenciada entre sector público y privado. Las universidades en este contexto son fuertemente cuestionadas a través de las recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito, que moldean la educación superior a través de diversos programas y proyectos que pretendían a través de su financiación y evaluación incidir en la gestión de las mismas. Para estos organismos internacionales las universidades fueron “zonas críticas” y señalaban como aspectos a modificar el gran crecimiento de la matrícula, el ingreso irrestricto, la gratuidad de la enseñanza y el uso ineficiente de recursos como variable a modificar para disminuir los gastos del Estado. Siguiendo estas recomendaciones, en el país se promulgaron las leyes de Transferencia (1992), Educación (1993) y Educación Superior (1995) que fortalecieron los aspectos de una educación fragmentada, selectiva, con circuitos diferenciados, descentralizada y privatizadora (Antequera y otras, 2015). Las recomendaciones de los organismos introducen cambios sustantivos en lo que respecta a los históricos conceptos de

autonomía, financiamiento y co-gobierno universitario, buscando incidir en los perfiles de formación para que sean conformes a los intereses de los grandes grupos de poder económico. Al mismo tiempo las modificaciones en el financiamiento a las universidades generaron que las condiciones materiales para estas se vieran reducidas, tanto en condiciones edilicias, como en cargos docentes. La formación docente se vio mediada a partir del Programa de Incentivos al Docente Investigador que buscaba incrementar las tareas de investigación y desarrollo a nivel nacional fragmentando el colectivo docente por las lógicas de competencia mercantiles, delineando las líneas de investigación.

Siguiendo con la caracterización de este período, otro de los aspectos relevantes en cuanto a las “recomendaciones” neoliberales consistió en la reducción o eliminación de servicio universales a partir de promover programas focalizados. Esto significó, entre otras cosas, que el aspecto asistencial cobrara una centralidad enorme en las políticas sociales de período. El Estado argentino multiplicó los programas que brindan asistencia alimentaria y nutricional, de salud y empleos temporarios. Estos programas y políticas focalizadas se visibilizan sobre todo en las instituciones sociales que se reconfiguraron al modificarse las lógicas de las políticas sociales. Esta modificación de las lógicas institucionales nos permite comprender las intervenciones del Trabajo Social en las instituciones en las que estaba inscripta la profesión. Se generaron transformaciones tanto en los espacios de inserción laboral de los trabajadores sociales, así como las expectativas de su intervención. El nuevo escenario de ajuste y focalización exigía que los profesionales realicen intervenciones técnicas y acotadas frente a una complejidad social que ampliaba cada vez más la brecha inclusión-exclusión, por lo que el Trabajo Social se encontraba atrapado entre los límites planteados por las políticas sociales, la falta de recursos reales de las instituciones y el crecimiento del desempleo, la pobreza y el hambre (Grassi, 2007). Se esperaba, así, que el Trabajo Social se convierta en una profesión ejecutora de políticas públicas focalizadas y asistencialistas.

### 3.3 La formación de docentes investigadores en Rosario: experiencia FOMECE y el Programa de Incentivos al Docente Investigador

Si bien en la década de los ´90 existieron diferentes aspectos que pueden ser retomados y analizados, pondremos el acento en la formación de docentes e investigadores de la Escuela de Rosario por ser un período de consolidación de la formación del Trabajo Social en lo local. Para ello primero analizamos dos programas, que, por la relevancia que tiene para la historia de la Escuela de Trabajo Social de Rosario, nos permite recuperar las discusiones y tensiones en cuanto al perfil profesional y la dimensión política del plan de estudios. Mencionaremos por un lado al programa del FOMECE - Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria, y por otro lado el Programa de Incentivos al Docente Investigador.

El Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria fue creado en 1995 por el Ministerio de Cultura y Educación con el objetivo del mejoramiento de la docencia y la investigación universitaria a través de una transferencia extraordinaria monetaria, con fines de que sean invertidos en recursos humanos y en equipamiento. El FOMECE proponía, a través de la presentación de proyectos, apoyar las reformas académicas, mejorar la calidad de enseñanza y buscar mayor eficacia y eficiencia en los procesos de formación. El alto grado de incidencia que tenía este programa en el diseño de planes de estudios, investigación y docencia era preocupante en cuanto violentaba la autonomía de la universidad, ya que se trataba de la intromisión de un actor externo a la educación superior (Rodríguez de Andrade, R y Germain, M., 1998).

A fines de los noventa la Escuela de Trabajo Social de Rosario desarrolló un proyecto del FOMECE que contempló tres aspectos: *“investigación referidas al análisis de la currícula de formación profesional; incentivo a la formación del colectivo docente en el área de Trabajo Social; y el aumento de docentes con titulación de post-gradado”*<sup>7</sup>. Para el análisis de la currícula se conformó una comisión integrada por las autoridades de la Escuela, representantes estudiantiles, graduados docentes, un asesor pedagógico de la Escuela y una asesoría externa a cargo de Adela Coria<sup>8</sup> y Teresa Matus<sup>9</sup>. Este diagnóstico podría marcarse

---

<sup>7</sup> Documento de anteproyecto de Nuevo Plan de estudios 2016

<sup>8</sup> Adelia Coria es Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas (DIE, CINVESTAV, IPN, México). Profesora titular de Didáctica General en la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC). Miembro del comité académico del doctorado en Ciencias de la Educación y de la maestría en Pedagogía (UNC). Profesora asociada en el departamento de Educación a Distancia (FCE, UNC), con funciones de asesoramiento pedagógico.

como el comienzo de la revisión del plan de estudios ya que sirvió como insumo para los posteriores debates y trabajo sobre la revisión de los programas. Si bien en ese período la discusión sobre la pertinencia de reformar el plan de estudios estaba presente, realizarla en este contexto político suponía una amenaza hacia la libertad de la modificación debido a que la participación en el FOMECE suponía recibir recomendaciones de organismos internacionales que manifestaban la necesidad de un perfil técnico contradictorio con el de la Escuela. Por ello, acceder al programa para realizar una reforma se veía como una amenaza de intromisión a la configuración del plan de estudios teniendo en cuenta el factor de avasallamiento a la autonomía. Es ante este contexto socio político de cambios en la política pública y educativas que la Escuela de Trabajo Social optó por realizar solamente un diagnóstico para dejar asentado para el futuro. Dicho diagnóstico plantea una evaluación del plan de estudios en cuanto a su estructura formal, sus principales problemas, fortalezas institucionales, culminando con propuestas. Entre muchos de los aspectos que evalúa uno de los principales problemas que resalta es la ausencia de tradición investigativa, y la necesidad de repensar la investigación-intervención en contra de una visión instrumentalista. En cuanto a la estructura del plan en materias como los talleres y la práctica profesional su recomendación fue despejar el solapamiento entre ellas, para fortalecer y ofrecer una formación instrumental, mejorar la aproximación a la investigación social desde las instancias de práctica profesional.

Además, el FOMECE fue utilizado para fortalecer la formación de docentes de Trabajo Social. Este programa posibilitó la formación de docentes e investigadores en esta etapa de consolidación de la carrera, teniendo en cuenta que la Escuela que contaba con escasos recursos financieros para invertir en formación. De Rosario, a través del FOMECE viajaron un grupo de docentes a realizar maestrías y doctorados a la Universidad de San Pablo de Brasil, entre ellos, Roberto Zampani, Carina Moljo y Gabriel Britos (Katia Marro, Ramiro Dulcich).

Si bien la participación en el FOMECE fue relevante para generar un diagnóstico del plan de estudios y aportar a la formación docente, no fue la única estrategia de la que formó parte la Escuela de Trabajo Social. En cuanto al fortalecimiento de la investigación de los docentes de Rosario la formación en posgrados en Brasil venía constituyendo una estrategia

---

<sup>9</sup> Teresa Matus. Directora de Trabajo Social de la Universidad de Chile. Doctora en Trabajo Social Universidad Federal de Rio de Janeiro, Doctora en Sociología IUPERJ Universidad Cândido Mendes Rio de Janeiro, Magister en Sociología Universidad Católica de Chile, Licenciatura en Sociología ILADES, Asistente Social Universidad de Concepción. Dirige el Núcleo de Investigación de Sistemas Sociales y Complejidad Sociocultural.

de formación, ya que la Universidad Federal de Río de Janeiro había alojado en su formación a varios docentes de la Escuela de Trabajo Social de Rosario como a Marcelo Vallina, Silvina Galizia, María Fernanda Escurra, José María Alberdi, María Eugenia Garma, Ignacio Castro Rojas, anterior al FOMEC. La mayoría de ellos tras su formación ejercieron la docencia en la UNR fortaleciendo la formación local, mientras otro grupo se dedicó a la investigación y la continuidad de sus estudios en Brasil. La formación de estos docentes, si bien tuvo repercusiones y supo ser válida para la formación de la Escuela de Rosario, formó parte de la estrategia brasilera de abrir sus posgrados a estudiantes latinoamericanos a través de las becas de CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior)<sup>10</sup>, que conformó una manera de transmitir un posicionamiento teórico político sobre el Trabajo Social. Es decir, esta estrategia tuvo relación con la definición de la maestría de la Universidad de Río de Janeiro de priorizar la formación y la posibilidad de formar a estudiantes latinoamericanos. Esta beca estaba bajo el liderazgo de José Paulo Netto, Marilda Yamamoto, lo que ubica la formación docente dentro del debate de la perspectiva brasilera que viene de una tradición del campo de las Ciencias Sociales que adhieren fuertemente a la perspectiva marxista.

Por otro lado, en cuanto a la investigación y formación docente el proceso de creación de posgrado de la Escuela de Rosario fue otro de los procesos que aportaron y confluyeron en la construcción del perfil de formación del Trabajo Social. El Ministerio de Educación de la Nación a través del programa de Incentivos al Docente Investigador (1993) llevó a exigir el requerimiento del grado doctor para el ejercicio de la docencia, lo que indujo a la necesidad de ampliar los espacios de formación para los mismos. En cuanto al Trabajo Social las opciones eran el programa de maestría con orientación en Ciencia Política del FLACSO-Argentina, o en maestrías y doctorados a Buenos Aires, Brasil, España, Francia y Estados Unidos (González Saibene, 2005). En el año 1999 la Universidad Nacional de Rosario aprobó su propio programa de Doctorado, que tras las correspondientes tramitaciones para la categorización por parte de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), el doctorado en Trabajo Social inicia su curso en el año 2003 dirigido por

---

<sup>10</sup> La Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)) es una fundación del Ministerio de Educación (MEC) de Brasil, y desempeña un papel fundamental en la expansión y consolidación del postgrado maestría y doctorado en todos los Estados de la Federación. <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>

Alicia González Saibene<sup>11</sup>. La formación de este doctorado estuvo atravesada por las incorporaciones de lecturas como el paradigma de la complejidad trabajado por E. Morín que aporta una nueva visión al Trabajo Social sumándole las producciones de Alicia González Saibene.

### **3.4 Resurgir político del proyecto popular 2003-2015**

En el año 2001 estalla en el país una crisis económica que desata un proceso de fuerte conflictividad social que conlleva a una desestabilización institucional en el gobierno de la Nación. El estallido generado por la retención de los depósitos bancarios, conocida como “corralito bancario”, continuado por manifestaciones sociales como las marchas, los saqueos y los “cacerolazos”<sup>12</sup>, marcaron un quiebre en el modelo de acumulación instalado en Argentina desde 1976. Esta crisis económica tuvo un fuerte impacto puesto que la salida devaluacionista acentuó aún más los crecientes niveles de desigualdad y pobreza que venían profundizándose en la década de los '90 (Arias, 2012).

En mayo del 2003, tras ganar las elecciones, asume la presidencia Néstor Kirchner, quien presenta propuestas políticas en oposición al paradigma neoliberal y en consonancia con las transformaciones políticas regionales expresadas en gobiernos populares en América Latina, como fueron Hugo Chávez en Venezuela, Evo Morales en Bolivia, Lula Da Silva en Brasil, Fernando Lugo en Paraguay. Todos estos gobiernos propusieron un nuevo escenario de posicionamiento crítico sobre los organismos internacionales de crédito, lo que, acompañado con la estabilización de la situación económica, permitió interrumpir la subordinación nacional de estos países a los intereses del capital financiero (Barrera y Manzanelli, 2015). Durante la gestión de Néstor Kirchner se destaca la apuesta a la mejora del trabajo como institución social y los trabajadores como sujetos sociales. La vuelta a la centralidad del empleo y el énfasis en el trabajo como categoría central para asegurar la protección social radicaba en la premisa de que a través de la incorporación al mercado de

---

11 Alicia González Saibene docente y actual investigadora universitaria, Licenciada en Trabajo Social y Psicóloga, Diploma Posgrado FLACSO orientación Epistemología, Doctorado en Psicología, Posdoctorado en Epistemología. Fue directora de la Escuela de Trabajo Social de 1990 a 1994.

12 Los cacerolazos fueron manifestaciones espontáneas en todos los puntos del país que consistieron en salir a las calles y plazas a concentrarse haciendo ruido con elementos como cacerolas. Se constituyó como hecho característico de este período, pero es una estrategia que es apropiada y utilizada en la actualidad.

trabajo formal se accede a la cobertura de la seguridad social, a la posibilidad de tener representación sindical y, por ende, a la negociación colectiva de las condiciones salariales y laborales. Fue a partir de reconocer las modificaciones en el sistema productivo que se generaron mejoras sociales, esto fue debido al aumento de la generación de empleo y la vuelta a las negociaciones salariales, y por otro, por las nuevas políticas públicas que buscaban ampliar derechos universales (Arias, 2012).

En Argentina el gobierno de Néstor Kirchner fue continuado en la misma dirección política por Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), la que profundizó algunas medidas esbozadas durante el gobierno anterior. Entre los principales cambios de las políticas de Estado de estos gobiernos populares respecto del anterior período de corte neoliberal tuvieron centralidad por un lado la reconstitución de la centralidad del trabajo y el reconocimiento de los trabajadores como sujetos sociales, y por otro lado la ampliación de los derechos a toda la población, tendiendo a la universalización de la seguridad social (Arias, 2012). Una de las medidas más relevantes<sup>13</sup> en cuando a la búsqueda de garantizar derechos universales fue la unificación dentro del Estado de todo el Sistema Previsional (2008). La unificación de sistema previsional, entre otras cosas, permitía garantizar la protección social de los ciudadanos y significó volver a controlar los servicios y recursos estatales.

En cuanto la educación, durante el gobierno *kirchnerista*<sup>14</sup> es concebida desde la noción de derecho universal. En el año 2006 se sanciona una nueva la Ley de Educación Nacional que representa un cambio paradigmático de la educación, ya que la concibe como prioritario para la construcción de una sociedad más justa. En el artículo 3 declara:

*“La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.”*

A la par se llevaron adelante medidas que tenían la finalidad de garantizar la ampliación del acceso, permanencia y egreso en la educación. Ejemplo de ello fue el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) puesto en marcha el 22 de enero de 2014, que tenía como objetivo brindar la oportunidad de iniciar o completar

---

<sup>13</sup> Otra de las sobresalientes fueron la estatización de Aerolíneas Argentinas (2008) e YPF (2012)

<sup>14</sup> En referencia a los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner que mantuvieron una continuidad en las políticas.

los estudios de cualquier nivel educativos a través de un beneficio/incentivo económico mensual dirigida a jóvenes que no tengan trabajo formal o que su salario sea inferior al mínimo. En cuanto a la educación superior, hubo un aumento respecto al porcentaje del PBI nacional destinado al presupuesto universitario. Esto, entre otras cosas, puso en el centro de la escena a la educación superior también concebida como derecho social. En este período son notables las cantidades de facultades y de universidades que se inauguran en distintos puntos del país, posibilitando el acceso a las universidades a un gran número de población. En total, entre el 2007 y 2014 se crearon 18 universidades<sup>15</sup>.

Siguiendo con la caracterización del período de gobierno *kirchnerista*, retomamos que de 2003 a 2015 se forjó un nuevo modelo de políticas públicas y sociales en el marco ampliatorio de los derechos universales, para lo que se crearon reglamentaciones y un marco legal para garantizarlos. A partir del 2005 se sancionaron numerosas leyes que dieron lugar a la implementación de políticas públicas que ampliaban los derechos de la población. Estas leyes sancionadas durante este gobierno popular fueron producto de largos procesos de luchas de distintos sectores de la sociedad. Entre las leyes que se sancionaron las más neurálgicas para comprender la dirección de las políticas sociales fueron: la Ley de Asignación Universal por Hijo (2009), la Ley de Salud Mental (2010), Ley de Servicios Audiovisuales (2009), la derogación de la Ley de patronato de menores y la sanción de la Ley de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes (2005), así como los programas de viviendas PROCREAR (2012).

Este nuevo modelo de políticas públicas y sociales ha determinado nuevos espacios socio-laborales para los trabajadores sociales, al mismo tiempo que se han creado nuevas políticas sociales, que le diera el marco legal y legítimo del abordaje desde esa perspectiva de derechos en los espacios de intervención del Trabajo Social. Sin embargo, las instituciones estatales no dejan de expresar crisis en sus formas de intervención. Especialmente las

---

En total, entre el 2007 y 2011 se crearon 13 universidades: 9 Universidades Nacionales y 4 de gestión privada. De las 9 Universidades Nacionales, 5 se emplazan en el AMBA: Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), Universidad Nacional Arturo Jauretche -UNAJ (Florencio Varela), Universidad Nacional del Oeste -UNO (Merlo), Universidad Nacional de Moreno (UNM) y Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). Las 4 restantes se localizan en las provincias de Tierra del Fuego (UNTdF), San Luis (UNViMe), Río Negro (UNRN) y Chaco (UNCAUS). En el año 2014 se crearon la Universidad de la Defensa Nacional (UNDEF), Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), Universidad Nacional de las Artes (UNA), Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC), Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). Zárate, J. (2016). Universidad, desarrollo y territorio: una aproximación a la política de expansión institucional del gobierno nacional (2007-2015). IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9236/ev.9236.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9236/ev.9236.pdf)

destinadas a las políticas sociales evidenciaron la crisis de las formas de intervención tradicional, en donde el mandato institucional parecía no adecuarse a las condiciones actuales de los sectores populares, sumada a la crisis de cuestiones identitaria y una acumulación de desventajas provocadas por falta de recursos (Arias, 2012). La configuración de una nueva institucionalidad presenta dificultades y resistencias para llevar adelante esos procesos sociales de cambio en la práctica concreta. Esto da cuenta de una confrontación de discursos en la lucha por la hegemonía (Hermida y Meschini, 2016), ya que en los textos de las leyes y las políticas sociales se daba cuenta de nuevas concepciones sobre los sujetos de las instituciones, pero no se transformaban las prácticas concretas de las mismas. En esta tensión entre la ampliación de derechos y las disputas en las instituciones por la generación de una nueva institucionalidad, es en la que se enmarca la intervención del Trabajo Social en este nuevo período. *“Un conjunto de legislaciones constituyen un campo en el que el ejercicio profesional se ve sobre-determinado por un conjunto de ordenamientos, de jerarquías y alcances diferentes, entre la ampliación de derechos y la precariedad de las nuevas institucionalidades.”*<sup>16</sup>

Respecto a la formación del Trabajo Social, este período histórico de estabilidad económica, social y política habilita a los espacios de participación y organización a sostener más momentos de discusión y producción propias del Trabajo Social en el que se generan numerosos documentos de trabajo, tanto de la FAUATS, como de la FAAPSS (Federación de Asociaciones de profesionales del Servicio Social), y la ALAEITS (Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social). La Escuela de Trabajo Social de Rosario a fines de la primera década del año 2000, participa activamente de la redacción de documentos realizados por la FAUATS, aportando y delineando los perfiles de formación del Trabajo Social en escala nacional. El documento de “Lineamientos Curriculares Básicos”, redactado en 2008, buscaba a través de la vía curricular forjar una estrategia que sirva para la construcción de una formación profesional con identidad común en el país. La Federación trabajó y avanzó sobre lineamientos curriculares básicos, que intentaban contener la diversidad desde una matriz identitaria común, para la cual la estrategia elegida ha sido la vía curricular. Estas directrices establecen una base común que supone partir de la construcción colectiva de un perfil de formación profesional nacional a través de recomendaciones a los planes de estudios de las diferentes unidades académicas.

---

<sup>16</sup> Proyecto de Reforma de Plan de Estudio. Op. Cit. Pág. 4.

Siguiendo estos lineamientos, en Rosario, al momento de rediscutir el plan de estudios se retoman los núcleos que estructuran el cuerpo de conocimientos propuesto por FAUATS: *fundamentos teóricos y filosóficos de la vida social, formación socio-histórica de la sociedad argentina y profundización disciplinar*, así como los criterios generales de flexibilidad de la organización de los planes de estudios; insociabilidad entre las dimensiones de enseñanza; investigación y extensión; la intervención como eje de formación; las dimensiones teórico/metodológico, ético/político y operativo/instrumental como transversal a la formación; el pluralismo como fundamento de la vida académica y profesional; y articulación entre grado y posgrado, formación de formadores.

En la Escuela de Rosario a partir del año 2003 empiezan a intensificarse las revisiones del plan de estudios. Se realizaron diagnósticos y propuestas, sin un proceso metodológicamente ordenado de discusión. Cronológicamente podemos enunciar, en primer lugar, la jornada inter claustro que se realizó en 2009 con la temática principal del espacio curricular de *los talleres* en los procesos de educación, con aportes de Miguel Guillaument, Oscar Lupori y Silvia Serra<sup>17</sup>.

A partir del año 2012 y hasta 2015 se realizaron talleres de diagnósticos, en el cual participaron docentes, estudiantes y graduados, a través de jornadas de las que derivaron dos documentos de trabajo donde se plasmaron los principales nudos problemáticos del plan de estudios vigente hasta la fecha (plan 97). En el transcurso de este período también se realizaron intercambios con otras universidades sobre las experiencias de reforma curricular tales como Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, quienes aportaron desde sus gestiones a pensar el papel de la formación profesional para la participación en la reconstrucción de lo público, las políticas sociales y su inclusión activa en las políticas de ampliación de derechos. También hubo contribuciones de Margarita Rozas Pagaza y Teresa Matus, a través de jornadas y encuentros, para que la formación de grado apunte a integrar los ámbitos de desarrollo conceptual, la intervención social, la investigación y la transferencia, y desarrollar opciones conceptualmente consistentes tanto en la investigación como en la intervención social.

En los años 2014 y 2015, durante los encuentros interclaustro realizados en la facultad, se definieron directrices curriculares fundamentales para sostener la propuesta de

---

<sup>17</sup>Nota institucional (2010), Los talleres en la Escuela de Trabajo Social. Defensa crítica de una propuesta pedagógica alternativa. Cátedra Paralela, n° 7, 155 páginas.

perfil e incumbencias que se fueron consensuando en los ámbitos de trabajo de la reforma curricular. En la última etapa de redacción del proyecto de reforma de plan de estudios (2015-2016), la gestión de la Escuela delegó a un equipo interdisciplinario la tarea de elaborar una propuesta teniendo en cuenta los documentos y síntesis realizados hasta el 2016. Dicho equipo estaba compuesto por cuatro docentes de la Escuela de Trabajo Social tres de ellas profesionales de Trabajo Social, docentes e investigadoras de la UNR y la cuarta integrante del equipo es una psicóloga que ejerció la docencia en la facultad desde los años 90. Finalizando el recuento histórico de la construcción del nuevo plan de estudios señalamos que en el segundo semestre del año 2016 se realizó la presentación del anteproyecto a los tres claustros y se convocó nuevamente a una consulta con el objeto de realizar las últimas revisiones de manera participativa.

---

## CAPÍTULO IV

### EL NUEVO PROYECTO DE PLAN DE ESTUDIOS 2017: CÓMO SE EXPRESA LA DIMENSIÓN POLÍTICA

---

*“El trabajador social es, justamente por ser un trabajador social, un político, lo sepa o no. Ahí no cuenta la subjetividad del trabajador social, lo que cuenta es la objetividad de su práctica. La práctica del trabajador social es política, independientemente de que el trabajador lo sepa. Lo bueno es que lo sepa. La respuesta sería: depende de la opción política del trabajador social, depende de la competencia científica y técnica del trabajador social, depende de la coherencia que el trabajador social tenga en su acción en función de su opción política, depende de los límites institucionales, políticos, culturales y económicos, etc. a los que el trabajador esté sometido.”*

*Paulo Freire*

Una vez que podemos ubicar los planes de estudios en el contexto socio político en el que se anclan se hace necesario analizar cuáles fueron las perspectivas que permearon la construcción y el transcurrir de la formación profesional desde 1986 hasta la actualidad. Esta historización de posicionamientos teóricos, retomando la caracterización del contexto, nos permitirá arribar al análisis de la dimensión política de los principales nudos problemáticos de la nueva propuesta del 2017. El objetivo es demostrar que en los cambios curriculares, donde se ponen en juego diversos proyectos profesionales, hay una disputa por el ejercicio de poder (hegemonía) en tanto construcción de saberes.

#### 4.1 Acerca de los planes de estudios anteriores: 1986 y 1997

Ubicamos en primer lugar, siguiendo a Garma y Campana (2006), las principales claves conceptuales del plan de estudios de 1986: “problema social” y “necesidades”, acompañadas de la investigación-acción y la educación popular como modos de intervenir. Estos conceptos y teorías, como marcábamos en el capítulo precedente, tienen relación con el proceso de recuperación democrática del país, ya que se comenzaba un camino de restauración de los procesos de participación y discusión, que habían sido cercenados y censurados por años en las instituciones debido a la dictadura cívico militar del año 1976. Mientras el concepto “problema social” fue trabajado por Aylwin de Barros<sup>18</sup>, el concepto de “necesidades sociales” fue trabajado, principalmente, desde el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS)<sup>19</sup>. La dominancia del CELATS en la conformación del plan de estudios de la Escuela de Rosario guió con su propuesta metodológica, desarrollada en el libro *“La práctica del trabajador social. Guía de análisis”* (1989) de Tobón, Rottier y Manrique, mediante un esquema *“de lectura espacio profesional– institución – usuarios, (que) fue instrumentalizado por el mapa metodológico de la definición del problema objeto de intervención, la investigación como medio para delimitarlo, la selección de alternativas, la planificación y la evaluación”* (Garma y Campana, 2006:7).

La propuesta metodológica de Tobón, Rottier y Manrique considera que la delimitación de un objeto de intervención profesional permitiría realizar una reflexión crítica

<sup>18</sup> AYLWIN de BARROS, N., «El objeto del Trabajo Social», en Revista de Trabajo Social, Santiago de Chile, s/d, s/f.

<sup>19</sup> Otra autora que trabaja el concepto *necesidad social* es M. Rozas Pagaza en sus obras de 1994 - 1998. Las producciones de esos años funcionaron como base para la estructuración del Plan del 97

sobre la modalidad de conocer y actuar tradicional (“métodos clásicos”), en donde se podría *“corregir las desviaciones de la práctica profesional como el activismo y el burocratismo, así como también superar la indefinición y ambigüedad profesional por el precario desarrollo técnico-científico.”* (Garma y Campana, 2006: 7). La metodología proponía definir la situación objeto de la intervención a partir del conocimiento de la realidad social en la cual se inserta el profesional y cuya problemática exige una respuesta. En la construcción de este “método único”, la posibilidad de definir el problema objeto de intervención requería conocer determinadas dimensiones para actuar, como lo son:

*“la forma en que viven el problema, la institución y los usuarios y el significado que adquiere para nuestra profesión; quiénes están interesados en su tratamiento y por qué; sobre qué aspectos vamos a trabajar; por qué vamos a trabajar en esos aspectos y cómo vamos a intervenir.”* (Garma y Campana, 2006: 9).

A mediados y fines de los ‘90 esta lectura de los problemas y necesidades sociales, inscripta dentro de los procesos metodológicos, comenzó a recibir fuertes críticas que se dirigían, sobre todo, a la pretensión de que la profesión tenga un método propio, definido y aplicable a cualquier objeto o problemática social. En el diagnóstico interclaustrero realizado en el año 2012 en la Escuela de Trabajo Social de Rosario se plantea que las respuestas metodológicas que habían organizado el plan 97 *“han sido visualizadas como extremadamente formalistas y sin potencia para intervenir en las complejas realidades en que les toca trabajar a l@s profesionales”* (Alberdi y otros, 2012) por lo que en simultáneo a esta pérdida de dominancia de la discusión metodológica se propicia la búsqueda de nuevas matrices teórico metodológicas. De este modo emergen nuevas “claves conceptuales” que permiten entender repensar la manera de concebir la formación profesional.

La estructura del plan de estudios, dividida desde 1986 en el trinomio “teoría, prácticas y talleres”, empieza a ser cuestionada y revisada desde las distintas claves sin que haya, hasta el año 2017, una propuesta de cambio estructural en la organización del proyecto curricular institucional. En la revisión de programas y bibliografía propuesta a las asignaturas a partir del año 1997, se percibe en todo el plan una pérdida de centralidad y desencantamiento del proceso metodológico, tanto en sus claves conceptuales como en la preocupación por lo metodológico propiamente dicho, y aparece nuevas nociones que van cobrando relevancia. En este sentido Garma y Campana (2006) plantean acerca de los aspectos relevantes en los distintos planes de estudio:

*“Podríamos decir que lo metodológico tuvo dominancia, entonces, hasta la aprobación del plan en 1997 y a partir de ese momento pierde presencia en el currículo cotidiano. En tanto, progresivamente, va cobrando relevancia la noción de cuestión social, como clave que busca entender los fenómenos sociales contemporáneos y, al mismo tiempo, como categoría fundamental para comprender el significado histórico de la profesión Trabajo Social.” (Garma y Campana, 2006: 10)*

La categoría cuestión social cobra centralidad para comprender y repensar la intervención en lo social en el contexto histórico contemporáneo. A comienzos de los ‘90 se produjeron grandes transformaciones en la sociedad ya que el capitalismo adquirió características inéditas a nivel mundial, por lo que comienza a imponerse un profundo análisis acerca de la cuestión social. El concepto de cuestión social va delineándose en este proceso como un modo de denominar el “sobre qué”, tomando como eje distintas perspectivas teórico-metodológicas: por un lado los trabajos de R. Castel (1997) y P. Rosanvallon (1995) y por el otro las de M. Iamamoto (1984, 1998) y J. P. Netto (1992). Este período coincide con la formación como investigadores de los docentes de la Escuela de Trabajo Social de Rosario a través de formaciones en posgrados de CLACSO o de la formación de las universidades de Brasil, hasta la aparición del propio Doctorado en la UNR. La apropiación de la categoría cuestión social permea fuertemente en el plan de estudios a través de la incorporación a los contenidos de las materias, por ejemplo, a través de la modificación de la bibliografía de los programas:

*“Las diversas perspectivas de análisis que intentaron comprender los fenómenos sociales de fines de siglo XX fueron siendo introducidas en las asignaturas y, a través de éstas, cobra un lugar significativo para el proceso de formación de trabajadores sociales el concepto de cuestión social” (Garma y Campana, 2006: 10).*

Respecto a las nuevas “claves conceptuales”, siguiendo a Garma y Campana (2006), encontramos algunas otras nociones que empiezan a estar más fuertemente presentes en la formación a partir del 2000 hasta la actualidad: las relaciones sociales complejas, el campo problemático y el campo de acción. En primer lugar, respecto al concepto de relaciones sociales complejas ubicamos la perspectiva expuesta por González Saibene a partir del año 2000, quien retoma las perspectivas de la complejidad, la intersubjetividad y la interpretación; enfoques teórico-epistemológicos cuyo abordaje y profundización posibilitan salir del estrecho cerco conformado por las matrices hegemónicas de la profesión: el positivismo y el marxismo. González Saibene sostiene que el objeto del Trabajo Social como profesión ha sido históricamente las relaciones sociales, entendiéndolas como relaciones complejas. La autora hace referencia a un modo distinto de leer las relaciones de clase, no

sólo por la lucha, sino que incorporan el elemento de la negociación. La definición del objeto de la profesión implica también el esclarecimiento acerca de qué se analizará y cómo se abordará ese objeto, es decir la elaboración de la estrategia de intervención.

Por otro lado González Saibene destaca que el objeto sobre el que interviene el Trabajo Social, así como cualquier otra disciplina o profesión, es el construido por la organización, por lo que distingue el objeto organizacional, que se define como manifestación singular de la conflictiva social y va delineándose a través de las políticas que cada organización diseña e implementa, del objeto profesional que refiere a las relaciones sociales. Así, la autora define que el Trabajo Social aborda cotidianamente distintas situaciones particulares atravesadas por conflictos en las relaciones sociales con el objetivo de modificarlas. En este sentido la intervención profesional, pensada en términos de estrategia metodológica, se forma de un conjunto de posicionamientos teóricos y de enfoques epistemológicos, por lo que:

*“retomar la intervención desde las perspectivas de la interpretación y la complejidad significa sostener que la misma depende de la visión de mundo de cada profesional, que no hay unicidad en el pensamiento profesional sino posiciones hegemónicas.”(González Saibene, 2014:30).*

Para construir el fundamento del ejercicio profesional la autora retoma a Bourdieu y su noción de campo, y basa su propuesta de “fundar un campo” como:

*“Fundamentar el ejercicio profesional supone dar cuenta del campo, de cada campo, en el ámbito organizacional de su aplicación. Supone, con ello, la construcción de un saber, práctica discursiva definida por las condiciones de existencia a que están sometidos los distintos elementos (objetos, modalidades de enunciación, conceptos, elecciones temáticas o teorías, estrategias) que ha tenido que elaborar y sistematizar a partir de prácticas de otro orden -político, técnico, social, económico- que le ha dado lugar.”(González-Saibene: 2015, 31)*

Por otro lado entre las nuevas “claves conceptuales” que permite comprender como se repiensa la matriz o perspectiva que organiza el proyecto curricular institucional, cobra relevancia el concepto de campo a través de los análisis de M. Rozas Pagaza (2001) y J. M. Alberdi (2003). La introducción del concepto de campo es retomado de las obras de Bourdieu, pero se incorporan los aportes del análisis crítico de las perspectivas que vienen siendo utilizadas en las producciones de Trabajo Social.

Margarita Rozas Pagaza<sup>20</sup> trabaja el concepto de intervención profesional definida como campo problemático, el cual *“abarca los procesos generales que adquieren particularidad en tanto están referidos a las manifestaciones de la cuestión social que se expresa en la práctica cotidiana de los sujetos”* (Rozas Pagaza, 2001:234). Para esta autora el análisis de la cuestión social no puede ser leído al margen del problema central que la origina, sino que, siguiendo la perspectiva trabajada por M. Iamamoto y J. P. Netto, deben ser leídos desde los modos de organización de la sociedad a partir de la relación entre capital y trabajo. Por ello plantea que la intervención profesional es la reconstrucción histórica del “campo problemático” e implica una lectura epistemológica del sobre qué, para qué, cómo y con quién se desarrolla el ejercicio profesional. Este campo problemático reproduce la relación funcional entre capital-trabajo y protección social, y transita por las posibilidades y limitaciones que este proceso le permite para encarar la relación demanda recurso. Para la autora es importante dar cuenta del cómo, pero en un contexto de construcción del conocimiento que trascienda los límites de la reproducción empírica de la realidad. La metodología, junto con la teoría, posibilita develar la complejidad de la “cuestión social” traducida en el campo problemático de intervención.

Por su parte en 2003 José María Alberdi<sup>21</sup>, desde la tradición de formación brasilera, parte de la categoría campos de acción para recuperar y profundizar algunas tensiones en el Trabajo Social. Este autor plantea que:

*“es el campo de acción y su estado del arte quien define los métodos de intervención profesional, entendiendo tal intervención en la doble vía de respuestas gubernamentales a la cuestión social y sus refracciones en los modelos de asistencia, y en la propia discusión sobre la especificidad profesional. Campo de acción que transversaliza en perspectiva las políticas sociales y los dispositivos institucionales, observando que es el propio modelo de “producción de las políticas sociales” y sus propios “arreglos institucionales” quienes encierran las posibilidades y los límites de la propia “economía política” del accionar profesional.”* (Alberdi, 2003:193)

Resignificando el concepto de campo, este autor, desde la sociología crítica y desde Bourdieu, *“busca darle un sentido que supere los abordajes sectoriales tradicionales que resultan reduccionistas y, tomando la noción de autonomía relativa de los campos, pretende*

---

20 Es docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata, directora del Equipo de Investigación Interdisciplinario sobre la Intervención y las Políticas Sociales. Es directora del Centro de Estudios en Trabajo Social y Sociedad de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata y directora del Doctorado en Trabajo Social de la misma Facultad y Universidad.

21 José María Alberdi es docente de la UNR y actual director de la Escuela de Trabajo Social. Se egresó de dicha Escuela y se formó en la Universidad Federal de Río de Janeiro

*superar los análisis deterministas.*”(Garma y Campana, 2006:15). También propone este concepto como modo de trabajar en la construcción de mediaciones con la cotidianidad de la práctica profesional. Para el autor introducirse en la relación entre lo general y lo particular en el contexto de la intervención es de difícil resolución, no obstante, considera que es un camino fértil partir de la:

*“...lectura del campo que permita revisar la teoría, historia y método que están inscriptos en la dinámica del campo; la lógica de constitución de saberes en cuanto estrategias de poder, el tipo de mandato social presente en ese campo específico, la institucionalización de las organizaciones corporativas y las culturas profesionales y asistenciales presentes en el mismo y el recorrido específico del servicio social”* (Alberdi, 2003:205)

Otro aspecto a destacar es que en su propuesta recupera las críticas a la especialización y segmentación en el abordaje de los campos sectoriales, que fueron motivo de la creación de diversas salidas, como los Métodos Básicos o Integrados o las metodologías de intervención que entendían la posibilidad de una metodología global para cualquier campo de acción. En este sentido la lógica de la especialización desde sus formas funcionalistas o cosificadas de concebir la realidad, genera todo tipo de reduccionismo en los análisis. Los supuestos básicos de la lógica de especialización atiende a los niveles de fragmentación y departamentalización propios del saber de las Ciencias Sociales, y se abandona la posibilidad de visiones más totalizantes y más históricas.

Respecto a las lógicas especializadas en las metodologías de intervención de Trabajo Social, Alberdi (2003) analiza las tres críticas fuertes a los abordajes por división entre campos; en primer lugar por segmentar la realidad en diversas esferas, en recorte autónomos desconomizadas y despolitizadas, que tienden a aislar los problemas sociales. En segundo lugar se plantea la preocupación por la tendencia a la separación positivista entre práctica y teoría, esta última reducida a la mera sistematización diagnóstica. Y por último plantea la preocupación por la constitución de métodos elaborados a priori y con independencia de los objetos concretos, confundiendo método de investigación con método de intervención. En relación a la lógica de segmentación podríamos encontrar en el polo opuesto la “lógica de abordaje generalista” que se preocupa por la visión de la totalidad, dejando de lado la importancia de construir mediaciones que permitan abordar críticamente las intervenciones. Pero lo que plantea y defiende el autor es, por el contrario, que la particularidad no excluye el contexto sino que lo implica, es decir que existe otra lógica de la especialización que debe

pasar por el ejercicio del criterio de totalidad, relacionar dialécticamente los objetos elaborados por la ciencia particular con la totalidad social y el criterio de historización del objeto, su desnaturalización.

Retomando el análisis de Garma y Campana (2006) las autoras plantean que en el plan de estudios vigente del año 1997 no existe una posición hegemónica teórico por sobre otra, sino que conviven diversas perspectivas teóricas, generando procesos de construcción y articulación. Los nuevos desafíos conceptuales se van expresando en las incorporaciones de contenidos y discusiones a través de los programas de las distintas materias de manera informal y desordenada. Las nuevas perspectivas y debates aparecen en primer lugar como algo oculto que no se expresa en la institucionalidad del plan. Es necesario darle presencia viva en la normatividad a los procesos de incorporación de lecturas, ya que al legalizar ciertos movimientos de las Ciencias Sociales y del Trabajo Social se da lugar a un nuevo momento de incorporación de nuevos debates y nuevas lecturas. Ese proceso de normativización es un momento de disputas, de tensión, en el que se hace necesario fabricar consensos para poder fabricar un plan de estudios que incluya las distintas perspectivas pero con coherencia.

## **4.2 Los actores de la Escuela de Trabajo Social: quiénes confrontan**

Existen diversos actores que jugaron al momento del armado del plan de estudios. Para poder clarificar el proceso de construcción del mismo creemos necesario identificar los que conformaron el colectivo profesional del Trabajo Social en el interior de la Escuela de Rosario. Partimos de identificar la presencia de un proyecto de plan de estudios concreto propuesto desde un grupo conformado principalmente por el equipo de redacción y la gestión de la Escuela en el año contemporáneo a su presentación. A partir de identificar la presencia de un grupo estable que realiza una propuesta podemos identificar otras voces o actores que, no proponen otro proyecto estructural de plan de estudios, pero si van discutiendo el nuevo proyecto desde sus visiones.

Entendemos que el cambio de plan de estudios viene a legalizar discusiones que ya se venían dando a lo largo de los años (desde los 90 hasta la actualidad) y en ese recorrido todos los actores de la Escuela de Trabajo Social aparecen incorporando discusiones en las materias, contenidos a los programas y generando y dando las discusiones en las distintas

instancias formales. Estos debates se plasman por ejemplo en los diagnósticos realizados en conjunto docentes, estudiantes y graduado, en los distintos artículos escritos y publicados en las distintas revistas, y en los aporte hechos desde distintas tesinas de grado<sup>22</sup>. También se incide en la incorporación de determinadas temática o posicionamientos a través de instancias no formales, como charlas abiertas, cátedras paralelas, actividades en la facultad y otros espacios de formación y debate.

Estos grandes grupos que identificamos son: por un lado, los que coinciden con la propuesta del equipo de redacción y la gestión contemporánea al plan de estudios, que sostienen una fuerte impronta de las sociologías, acompañado por la perspectiva del Trabajo Social brasilera resignificadas desde los aportes de autores europeos, como Castel, Rosanvallon, y otros. Otro de los grupos que encontramos retoma los aportes y las lecturas realizadas por Alicia González Saibene, recuperando y discutiendo críticamente las visiones metodologistas. Por último, identificamos un grupo que defiende las concepciones propuestas, principalmente por Paulo Freire, que ponen en el centro de las disputas la recuperación de los saberes populares y la necesidad de creación de espacios de reflexión en la formación profesional.

Estos grupos, que identificamos someramente, los reconstruimos a partir de los distintos nudos problemáticos que identificaron los entrevistados y las confrontaciones reales que se van dando en ellos. Lo que podemos denotar es que desde los 90 hasta la actualidad convivían distintas perspectivas del Trabajo Social, que se iban incorporando en los programas y en las materias, y se fueron legitimando en la formación profesional. El concepto de pluralismo que identifican Garma y Campana (2006) cuando hacer referencia a que no existe una postura hegemónica sobre otra, nos hace dar cuenta que el proceso en la Escuela de Trabajo Social de Rosario contempló necesariamente diversas perspectivas por su propia conformación sin negarlas ni anularlas. Por eso, para la legalización de esa currícula vivida y construida cotidianamente hubo que negociar ciertas posiciones para poder generar un plan de estudios que sea coherente. En este sentido uno de los entrevistados clarifica la pretensión del momento de institucionalización del plan:

*DE5 Sabiendo que ningún plan va a poder satisfacer todas las expectativas de todos los actores de la facultad, **un plan es una fotografía dentro de un proceso**, o sea, la expectativa sería cerrar en el momento más crítico, porque no confrontamos*

---

<sup>22</sup> Estos textos son parte de los antecedentes que recuperamos para el armado de la tesina.

*nuevamente con una etapa sumamente compleja pero cuando ya hubo todo un trabajo acumulado. (...) (Un plan de estudios) supone discusiones fuertes porque, algunos acordábamos, algunos no acordaban, digamos que **hay que fabricar consenso**. Consenso sin que el plan termine siendo un pastiche, que eso termina siendo otro problema, porque si juntamos todas las demandas sin tramitar, perdemos el proyecto, perdemos el momento normativo, dicho desde en términos de planificación, lo estratégico es trabajar con los distintos actores, pero no negociar, por lo menos es el espíritu del nuevo plan que nosotros defendemos desde la Escuela.*

Teniendo en cuenta esta caracterización de los actores de la gestión de la Escuela de Trabajo Social de Rosario, y estas consideraciones sobre los procesos de confrontación y negociación, analizamos a continuación los nudos problemáticos, las tensiones y confrontaciones en el proceso de conformación del plan de estudios.

### **4.3 Perfil de formación profesional: relación con FAUATS**

Para comprender y reconstruir cómo se expresa la dimensión política en las definiciones del nuevo plan de estudios de Rosario (plan 2017) vamos a analizar los nudos críticos determinados por la mirada de las gestiones de la Escuela de Trabajo Social. Este proceso tiene como objetivo resaltar la disputa de sentido y construcción de legitimidad de saberes en los distintos ejes de discusión del plan de estudios. En primer lugar partiremos de la definición, en el texto escrito, del perfil profesional ya que atraviesa todo el nuevo plan y determina el sentido de la formación de futuros profesionales, entendiéndolo como un punto de llegada del proceso de confrontaciones.

Retomando lo expuesto en capítulos anteriores, encontramos que el perfil profesional de Trabajo Social se fue moldeando en tensión con el contexto político, que condiciona las formas de intervención profesional, así como también las políticas públicas y educativas moldean la formación. De este modo realizamos un recorrido por los momentos de discusión del Trabajo Social, desde la realización del diagnóstico en el marco del FOMECA (1998), los procesos de formación docente investigadores y consolidación de la formación profesional en el período de los '90, hasta el período histórico de estabilidad económica, social y política (2003-2015) que habilitó a las Unidades Académicas a sostener momentos de discusión y producción propias del Trabajo Social. Cada uno de esos momentos tuvo relación con discusiones teóricas conceptuales acerca del Trabajo Social que se correspondieron a determinados planes de estudios, 97 y 86. En el período de 2003 en adelante distinguimos un

momento de oportunidad, debido a ser un período de estabilidad económica y política, en el que se establecieron directrices que marcaron la direccionalidad de la formación a nivel nacional en sentido de un perfil profesional crítico. Es decir, el contexto social y las discusiones “macro” de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, de la mano de los distintos **actores** que constituyen esas luchas, van moldeando la conformación de un perfil profesional. En el siguiente fragmento de una entrevista queda plasmado el lugar que tuvo la discusión del perfil profesional en los debates del nuevo plan, reafirmando que el perfil de una profesión se va moldeando y creando a la par de los procesos sociales, y no únicamente en el devenir de una discusión académica:

ER1 *uno no se sienta y dice ‘che, qué perfil podemos escribir’, (sino que) se inscribe en una tradición de la propia Escuela, de las discusiones regionales, de la FAUATS, de la FAAPSS, de discusiones que son mucho más allá. O sea, no se te ocurre un perfil, estás impregnado por todo eso. Y esta idea de la crítica y la emancipación, a veces como eslogan, pero definitivamente como posición, aparece en el punto donde coincidís, nadie va a decir, quiero formar un técnico, un agente de cambio, no puede decir eso, no tenés cómo, con qué, aunque te gustaría no lo podés decir, no digo que me gustaría, incluso está vedado, ¿de dónde vas a sostener eso?*

El perfil profesional crítico no se produce en la inmediatez de la discusión de un nuevo plan sino que es un cúmulo de experiencias, de recorrido, tradiciones y aportes teóricos epistemológicos. Es en el devenir histórico y las definiciones políticas de cada etapa en cuando el perfil profesional de Trabajo Social se origina y posteriormente se sintetizan en el plan de estudios, en un proceso de construcción singular de cada espacio de enseñanza de la profesión. Entendiendo que el perfil profesional se constituye en el marco de las discusiones nacionales del Trabajo Social, pero con las particularidades de cada territorio, creemos que es preciso recuperar cuales fueron los nudos principales de debate local sobre el plan de estudios que tiene este perfil, es decir, las tensiones en torno al perfil de Trabajo Social.

La Escuela de Rosario formó parte, junto con otras unidades académicas del país, de la construcción del perfil profesional consensuado por la FAUATS (Federación Argentina de Unidades Académica de Trabajo Social) que a través de la redacción del documento de trabajo “*Fundamentos para una propuesta de lineamientos curriculares básicos para las carreras de Trabajo Social de la República Argentina*” (2008) propuso un perfil profesional que consideraba que la formación de profesionales debía generar la capacidad de analizar la complejidad de la realidad social “*donde la ética sea el fundamento de su quehacer definida por la defensa de los derechos humanos, sociales, económicos, culturales y políticos*”

(2008:3). En consonancia con lo que sostiene la Federación de Unidades Académicas el nuevo plan de estudios expresa en el documento de reforma del plan (2017) el perfil profesional al que se aspira con la formación profesional propuesta:

*“la formación de un/a graduado/a universitario/a con conocimientos de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, estableciendo como prioridad fundamental que el/la egresado/a se constituya a lo largo de su formación en un/a profesional con capacidad teórica, ética, política y técnico-operativa para desempeñarse en el campo de la intervención social, contribuyendo con su ejercicio profesional al abordaje de las expresiones contemporáneas de la cuestión social y a la realización plena y el respeto de los Derechos Humanos.”*

Este perfil contempla tanto una precisión teórica como la ética, política y técnico operativa, ya que se valora la intervención social como espacio de contribución profesional a la delineación de la cuestión social. La valorización de la intervención como una práctica profesional específica ubica a la profesión con capacidad de detentación poder-saber en las instituciones sociales en las que se inserta laboralmente y en la construcción de las categorías que dan formas a las mismas.

A su vez el proyecto de plan de estudios toma una forma concreta en su estructura de formal (áreas, materias, horas de cursado) que está también relacionada a los lineamientos propuestos por la FAUATS. Este documento, en el que aparece expresado el perfil profesional que se quiere alcanzar, formula criterios generales y premisas referidas a la organización curricular proponiendo que los núcleos que estructuran el cuerpo de conocimientos necesarios sean: fundamentos teóricos y filosóficos de la vida social, formación socio-histórica y política de la sociedad argentina y profundización disciplinar. En la Escuela de Rosario la propuesta del proyecto de nuevo plan de estudios 2017, siguiendo estos lineamientos, consta de tres áreas<sup>23</sup>: Fundamentos Teóricos y Socio-históricos para la comprensión de la vida social<sup>24</sup>, Fundamentos Teóricos y Metodológicos de la Investigación y la Intervención en Trabajo Social<sup>25</sup>, y Profundización Disciplinar.<sup>26</sup> De esta manera

<sup>23</sup> Se diferencia del plan de estudios anterior que estaba constituido por tres áreas: área de las Ciencias Sociales, área de la teoría específica del Trabajo Social y área de la práctica profesional.

<sup>24</sup>Problematización Epistemológica de las Ciencias Sociales; Teoría Sociológica Clásica, Contemporánea y Latinoamericana; Economía Política; Teoría Política; Antropología; Introducción a la Psicología; Historia Social Argentina; Introducción al Campo Jurídico; Fundamentos Socio-históricos del Trabajo Social I y Fundamentos Socio-históricos del Trabajo Social II.

<sup>25</sup>Análisis Institucional; Teoría de la Política Social; Análisis de la Política Social; Gestión Pública y Planificación Social; Introducción a la Investigación Social; Metodología de la Investigación Social. Estructura Social Argentina, Intervención Social y Campo Profesional.

<sup>26</sup>Género y Trabajo social; Movimientos sociales y educación popular; Electivas I y II; Taller de Trabajo Final

notamos una relación estrecha del proceso de la Escuela de Rosario con el proceso realizado por la FAUATS.

En resumen podemos decir que el perfil profesional expresa un proceso de tensiones y de confrontación anterior, es condensación de discusiones, coyunturas económicas y políticas, y perspectivas teóricas. Para nosotros la dimensión política del perfil profesional, que no es más que confrontaciones por el sentido de la formación, se expresan tanto en esta discusión por el perfil como en todas las decisiones que se toma para realizar la formación. Por eso es que a continuación desagregaremos los principales nudos de debate que los entrevistados identifican al momento de conformar un plan.

#### 4.4 Los “nudos problemáticos”

En los debates particulares de la reforma del plan de estudios en Rosario aparece tanto la historia singular de la Escuela, el contexto social nacional y global que los atraviesa, y los posicionamientos teóricos epistemológicos del Trabajo Social, es por ello que le pedimos a los entrevistados que nos narraran desde su recorrido cuales fueron los principales nudos problemáticos en el armado del nuevo plan de estudios. Así, recuperamos lo expuesto por una de las entrevistadas, ya que resume lo relatado por la mayoría respecto a cuáles fueron los núcleos de mayor discusión:

*ER1 Yo creo que hay tres o cuatro grandes núcleos duros, que son lo que se presentan no acá, en todas las reforma de plan de estudios de Trabajo Social del mundo, por lo menos todas las que vi. Uno es el gran capítulo de las prácticas, otra es la articulación con las Ciencias Sociales, qué tipo de articulación. Otra relacionada a la dimensión instrumental y la intervención, y otra no abordada directamente en el plan pero si en los contenido de la formación que es la relación con el mercado de trabajo.*

Del fragmento seleccionado de la entrevista, podemos analizar varias cuestiones que se tornan centrales para el objeto de esta tesina, ya que recupera distintos ejes – preguntas consideramos que condensan discusiones que son nodales para la formación profesional. El primero que identificamos se relaciona a la trasmisión del oficio de la intervención a través de las “**prácticas**”, en la que consideramos que se expresa la dimensión política por ser el espacio donde se pone en juego la construcción del poder para ejercer/intervenir, en cuanto a delimitar y actuar en el campo de lo social. En este amplio espectro de las “prácticas” ubicamos también la relación con la inserción en el mercado de trabajo, entendiendo que esto

expresa el poder de decidir sobre que espacios de trabajo es posible tener injerencia y por otro lado, se pone en disputa qué saberes se legitiman como “apropiados” para la intervención en los diferentes espacios laborales. Por otro lado la entrevistada coloca la articulación con las **Ciencias Sociales** como otro de los grandes nudos. Esta relación o articulación va de la mano con la construcción social de saberes que inciden en la formas de direccionar el conocimiento estratégico de la sociedad, su disputa es por darle sentido y validar la forma de pensar y hacer. Otro de los puntos que la entrevistada ubica como nudo problemático tiene que ver con **la dimensión instrumental** de la intervención. La necesidad del aprendizaje de las herramientas llevó a la propuesta de creación de una materia específica, pero el riesgo de cosificar los instrumentos y que se le quite su carácter de político generó tensiones al interior, generando un proceso de confrontación de ideas.

Además de estos ejes que se expresan en el fragmento de la entrevista anteriormente citada, recuperamos otra entrevista que hace referencia a la ruptura de la tradicional organización del plan de estudios “Práctica-Teoría-Taller”, que venía ordenando la formación desde 1986. Esta entrevistada enuncia:

*ER3 Había mucha duda de romper la estructura que la carrera tiene, como cierta trayectoria, de sostener tres espacios específicos, la teoría, la práctica y el taller, romper esa lógica era, fue el temor más importante.*

“Romper” esa estructura tiene relación con el cambio teórico y metodológico de cómo se enseña y se entiende la profesión. Por lo que creemos necesario analizar la discusión que se dio en torno a “**los talleres**”, acerca de la continuidad o no de las materias “Taller de Aprendizaje Integrado de I a V”. Dedicaremos un apartado a este debate entendiendo que es otro de los nudos problemáticos. Y por último, el relato de los entrevistados nos permitió encontrar otro punto que aparecía como inherente a algunas discusiones sobre la integralidad del plan de estudios y la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje del Trabajo Social, que es la **Supervisión Profesional** como parte de la propuesta general del plan de estudios.

Antes de desarrollar los nudos problemáticos que identificamos en las entrevistas como los que generaron tensiones y donde se vieron plasmadas las luchas, destacamos que hubieron otros ejes relevantes que fueron incorporados al plan de estudios y que no aparecieron en las entrevistas como nudos problemáticos o que hayan generado confrontación. Esto no quiere decir que hayan tenido menor relevancia en el nuevo plan de

estudios, sino que existió un consenso de la incorporación de tales aspectos. Uno de ellos fue la transversalización al plan de la **perspectiva y enfoque de género**, que busca tanto permear en todas las asignaturas del plan de estudios, como generar un seminario obligatorio para que sea abordado en profundidad. Otro de los aspectos es la incorporación del seminario obligatorio de **movimientos sociales**, que pretende valorizar el papel de los mismos en la disputa de las políticas sociales.

## **4.5 La formación profesional y las Ciencias Sociales**

En el perfil redactado y consensado en la propuesta 2017 se hace hincapié en la articulación con las Ciencias Sociales (*“la formación de un/a graduado/a universitario/a con conocimientos de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social”*), lo que significa que la formación va a tender a desarrollar una rigurosa articulación teórica que le permita expresar e interpretar al futuro profesional el entramado social, político y cultural que se expresa en la vida de los sujetos. A continuación desarrollamos como, ante esta decisión de posicionarse desde las Ciencias Sociales se da cuenta de la dimensión política que conllevó procesos de tensiones y luchas.

### **4.5.1 El Trabajo Social al interior de las Ciencias Sociales: desde un lugar de subalternidad a un lugar de interlocución.**

El énfasis en la articulación del Trabajo Social con las Ciencias Sociales tiene como objetivo disputar poder en el interior de las mismas para convertir a la profesión en un interlocutor válido con capacidad de decir y de generar hegemonía para validar la manera de entender la realidad e intervenir en ella. En este sentido se busca ubicar al Trabajo Social en el marco de discusiones de las Ciencias Sociales en un lugar de paridad de esta profesión con respecto de otras, no como auxiliar de otras disciplinas, como lo venía siendo desde el inicio de la profesión, sino conformándose con capacidad de disputar sentido en la construcción de los problemas sociales.

Siguiendo esta línea, en las entrevistas observamos que existe un consenso en el colectivo de profesionales y docentes de generar una formación que inscriba al Trabajo Social en las Ciencias Sociales ya no como una profesión subordinada a otras disciplinas. El

nuevo plan 2017 busca que la articulación del Trabajo Social con las Ciencias Sociales se diferencie del momento de consolidación de la profesión (principios del siglo XX) en el que la formación se ubicaba en relación de subordinación a otras disciplinas como a las Ciencias Jurídicas o a las Ciencias Médicas. En este sentido las entrevistadas expresan con claridad:

*DE1 la mayoría de las Escuelas en el país, o estabas en el marco de las áreas jurídicas o en el marco de las áreas médicas, esa marca fue una marca significativa para los planes de estudios de la distintas carreras en el país.*

*ER1 (La discusión) en relación a las Ciencias Sociales, (fue:) cómo haces una formación que sea sólida, que inscriba al Trabajo Social en el repertorio de discusiones de la Ciencias Sociales, que no sea una inclusión subordinada a ese terreno, o de prestado o auxiliar o como sea que lo llamemos*

En general la formación en Trabajo Social nace en el marco de otras áreas. Este lugar de subalternidad se puede evidenciar, en el aspecto institucional, ante el rango de Escuela que Trabajo Social tiene en las Facultades. Esta relación de subordinación institucional a su vez implica la incidencia de determinado enfoque sobre la profesión. El carácter de Escuela denota una subordinación institucional pero también tiene implicancias en cuanto a la perspectiva o enfoque que se le da al Trabajo Social. En las diferentes universidades del país el Trabajo Social se inserta en facultades de distintas áreas<sup>27</sup>. Ubicar hoy al Trabajo Social como interlocutor válido en las Ciencias Sociales implica correrse de ese lugar de subordinación, no solo institucionalmente, sino a través de los paradigmas y enfoques sobre los que se posiciona y se construye el perfil profesional. En la Escuela de Trabajo Social de Rosario el intercambio con los enfoques se dio de una manera particular, debido a su inserción institucional como a las discusiones e incorporaciones de las distintas perspectivas.

#### **4.5.2 La Escuela de Trabajo Social de Rosario: diálogo con la Ciencia Política y las Sociologías**

En el caso rosarino, la Escuela de Trabajo Social se inserta como carrera que forma parte de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales en el año 1986. Ubicarse al interior de esta facultad marco una impronta que condicionó y condiciona el peso de determinados enfoques ligados al análisis del Estado y las Políticas Públicas, que se expresa

<sup>27</sup> Como lo fueron la Universidad de Córdoba o la Universidad Nacional del Litoral que se inscriben en el marco del área jurídica.

en las materias relacionadas a las Políticas Sociales, en pos de otras, por ejemplo las relacionadas a la filosofía. Sin embargo, para los entrevistados, esta particular marca de la formación de Trabajo Social por la política social significó una ventaja en cuanto a la profesión, ya que se inserta al campo de la intervención con herramientas y legitimidad, considerando la concepción de Trabajo Social en la implementación, configuración y planificación de las Políticas Sociales. El vínculo institucional y la formación académica habilitan una particular capacidad de incidir con legitimidad y disputar sentidos en las discusiones relacionadas con las Políticas Públicas. Estos fragmentos de entrevistas dan cuenta de la impronta que cobra el estar inserto en la Ciencia Política y sus aspectos sobresalientes:

*ER1 en nuestra formación estamos impregnados de la Ciencia Política y sus debates, por una cuestión institucional digamos, **te condiciona en tu perfil de formación***

*DE1 en su momento nosotros, que nacemos ahí, dentro del marco de la Ciencia Política, es un avance, porque **es una perspectiva que su marco es la política, es política social y las políticas públicas**, entonces fue una cuestión interesante. Pero como toda cuestión interesante tiene sus pro y sus contras, nosotros tenemos una fuerte impronta de las Ciencias Políticas, Jurídica, Teoría Política, las Políticas I y II, y **en desmedro de otra línea** que en otros lados es un subsidio sumamente interesante para lo que es la concepción del pensamiento que es toda la línea de la filosofía.*

En cuanto a las líneas de articulación del Trabajo Social con otras disciplinas de las Ciencias Sociales, así como referenciábamos la Ciencia Política, también los entrevistados destacaron la impronta de las Sociologías en el nuevo plan de estudios. En ese sentido, se prevé la incorporación de las discusiones sociológicas al proyecto de plan de estudios estableciendo así un diálogo con las discusiones que en la Escuela de Trabajo Social de Rosario vienen desarrollándose hace algunos años a partir de la incorporación a los programas de paradigmas sociológicos. Desde la década de los '90 se integran al plan de estudios análisis sociológicos de manera sistemática y diversa, ya sea a través de posgrados que los docentes cursan, como también en las propuestas programáticas de las diferentes asignaturas de la carrera. Esta incorporación que aparecía “oculta” en la currícula del plan de estudios, es decir no estaba contenida en la estructura organizativa de la formación, hoy se vuelve organizadora del plan. En este fragmento de la entrevista se plantea que la incorporación al cuerpo del plan de estudios de las sociologías fue inminente:

*DE 5 Buscamos fortalecer en los primeros años el tema de las Ciencias Sociales, la revisión fuerte de una sociología, (...) para mí **unas organizadoras de este plan son las sociologías**, en el sentido de la importancia de los clásicos, la importancia de los contemporáneos y la importancia de la sociología latinoamericana. (...) Ya estamos fuertemente fortalecidos para los debates del campo de las Políticas Públicas, para el debate sobre cómo el neoliberalismo se traduce en las Políticas Sociales, etcétera.*

En este sentido el nuevo plan “legítima” y reconoce un lugar que la sociología venía teniendo sin estar normativizado en la formación. La incorporación de las discusiones y debates de la sociología se dio de manera procesual a través de la modificación de los programas por parte de docentes que se interesaban y se formaban en el tema. Este enfoque que existió en la currícula oculta, en este nuevo plan logra legalizarse. El hecho de que la incorporación del enfoque sociológico se haya dado en el transcurrir de la formación incide a la hora de instalarlo como un tema legítimo para ser incorporado. Es decir, si entendemos al plan de estudios como un espacio de disputa, podemos ver qué existe una puja por qué se va incorporando y qué no; y la incorporación gradual en las asignaturas ejerce presión para que finalmente se incorporen estos y no otros enfoques.

#### **4.6 El “gran capítulo de las prácticas”**

El gran nudo planteado por todos los entrevistados fue el lugar del aprendizaje-enseñanza de la intervención social de la profesión, es decir, el de “las prácticas”. La importancia de este punto resulta de considerar a las prácticas como el espacio distinguido de aprendizaje del “saber hacer”, en donde se ponen en juego todas las habilidades, recorridos y posicionamientos teórico-metodológicos y políticos tanto de los estudiantes como de los docentes. Este nudo se constituye en el “gran capítulo de las prácticas”, como enuncia una de las entrevistadas, porque presenta esos múltiples aspectos (las concepciones teóricas desde donde se construye, posicionamientos teóricos metodológicos, la estructura organizativa en el plan de estudios) que vamos a analizar a continuación

Primeramente distinguimos diferencias en la estructura de los planes de estudios de 1986, 1997 y el proyecto 2017, para ubicar las diferencias con el nuevo proyecto de las “prácticas” y luego compartir las discusiones sobre cómo se expresa la dimensión política, es decir, la confrontaciones y tensiones por la construcción de saberes y de conocimiento sobre la realidad y la intervención social. En primer lugar, es importante mencionar que el plan de

estudios de 1986 estructuró sus prácticas de primero a quinto (Práctica Profesional de I a V) por lo que podemos inferir una cierta centralidad de la “práctica” como estructuradora de la formación profesional. Luego de la reforma de 1997, y para adecuar el plan de estudios a las horas correspondientes a las nuevas disposiciones de la Ley de Educación Superior sancionada en 1995, se transformaron en las materias Introducción a la práctica profesional I y II y Práctica profesional I, II y III que se ubicaban en el área de la práctica profesional.

La propuesta del nuevo plan de estudios 2017 organiza la malla curricular en tres áreas: *fundamentos teóricos y socio-históricos para la comprensión de la vida social*<sup>28</sup>, *fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación y la intervención en Trabajo Social*<sup>29</sup> y *profundización disciplinar*. Esta última área cuenta entre sus materias a Trabajo Social Contemporáneo I, II y III; Intervención Profesional Supervisada I, II y III; Dimensión técnico-instrumental I y II<sup>30</sup>. La materia “Intervención Profesional Supervisada” es la que se plantea como un espacio curricular destinado a la formación teórico-práctica, que se desarrollara en los principales campos de intervención social de la región. Esta materia es una actividad curricular de carácter obligatorio, que se dictará durante el tercer, cuarto y quinto año de la carrera y que se configura a partir de la inserción gradual de los estudiantes en los espacios socio-laborales; se jerarquiza la importancia de la transmisión del oficio en el Trabajo Social y se trata de dar respuestas a la demanda de colegas y estudiantes de una formación teórico-metodológica más consistente. La propuesta es que los estudiantes tengan una doble oportunidad de aprendizaje: profundizar en un área de conocimientos a la vez que aprehender críticamente el desarrollo profesional en las condiciones de trabajo efectivas.

---

<sup>28</sup> Problematización Epistemológica de las Ciencias Sociales; Teoría Sociológica Clásica, Contemporánea y Latinoamericana; Economía Política; Teoría Política; Antropología; Introducción a la Psicología; Historia Social Argentina; Introducción al Campo Jurídico; Fundamentos Socio-históricos del Trabajo Social I y Fundamentos Socio-históricos del Trabajo Social II.

<sup>29</sup> Análisis Institucional; Teoría de la Política Social; Análisis de la Política Social; Gestión Pública y Planificación Social; Introducción a la Investigación Social; Metodología de la Investigación Social. Estructura Social Argentina, Intervención Social y Campo Profesional.

<sup>30</sup> Género y Trabajo social; Movimientos sociales y educación popular; Electivas I y II; Taller de Trabajo Final

### 4.6.1 Intervención Profesional Supervisada: formación “especializada” o “generalista”

Esta modalidad del espacio curricular de formación “teórico-práctica” se desarrolla a través de campos de intervención social en donde se insertarán lo estudiantes en espacios socio laborales. El planteo de inserción de los estudiantes por campos presenta tensión respecto a la posibilidad de conformar una formación “especializada” o “generalista”. El nudo crítico de este aspecto fue si la formación a través de los campos fomentará o no una especialización de la enseñanza, entendida como fragmentación de la lectura de la realidad, o si sostendrá una formación generalista en el sentido de un metodologismo amplio.

Retomamos el planteo de Alberdi (2003) en su crítica a la especialización y segmentación en el abordaje de los campos sectoriales, donde podemos ver que esta discusión parte de las posturas acerca de la formación especializada. Por un lado se puede comprender a la especialización desde su visión reduccionista, que acota los análisis de la realidad a fragmentos. Esta lógica de especialización fragmentaria tiende a agudizar la separación y aislamiento de los saberes de las Ciencias Sociales, sin poder generar una visión totalizante e histórica de la realidad ni asegurar lecturas críticas de la especificidad del recorte de la intervención. Por otro lado existe una perspectiva de la lógica de especialización que sostiene una visión no cosificada, proponiendo que esa especialización pase por el ejercicio de la totalidad, es decir, relacionar dialécticamente lo particular con la totalidad social teniendo en cuenta la historización del objeto, la desconstrucción de su naturalización, dando cuenta que la particularidad no excluye el contexto, sino que lo implica.

En este sentido vemos expresado en las entrevistas que en la propuesta 2017 una de las tensiones más álgidas respecto a la propuesta de la forma de transmitir el oficio consiste en las defensas y resistencias que se generaron ante la “lógica de la especialización”. La idea de formación especializada presentó tensiones y confrontaciones en el colectivo de profesionales, así se ve expresado en los siguientes fragmentos:

*ER2 el problema de la especificidad es el tránsito por determinados tipos de instituciones de cierto campo. Es este el problema de discutir cómo no hacer una especie de especificidad anticipada que te la da el lugar en donde vos vas a hacer la práctica, especificidad forzosa, porque a vos te va a tocar un lugar y ese lugar...claro, o es de salud, o es de esto o es de aquello.*

ER3 *El temor era que, la materia que se llama Intervención Profesional Supervisada al estar organizada a través de núcleos temáticos, si eso alienta cierta especialización prematura o no.*

Por otra parte, los entrevistados ubican a la “formación generalista” como la propuesta de abordajes metodológicos básicos o integrados, que hallaban la posibilidad de una metodología global para cualquier campo de acción y se preocupaban por la visión de la totalidad. El método básico atravesó fuertemente la perspectiva del plan de estudios desde 1986, por lo que la formación “generalista” es concebida como la forma en la que se venía dando el proceso de enseñanza de la profesión, diferenciándose de otras metodologías relacionadas a “los clásicos” de Trabajo Social (caso social individual, servicio social de grupo y organización y desarrollo de la comunidad)<sup>31</sup>. En ese sentido una de las entrevistadas que transitó su formación durante los años de conformación del plan de estudios 1986 enuncia una valoración positiva sobre la formación generalista:

DE2 *Una cosa que tiene a favor el plan de estudios, lo tuvo desde el principio y creo que lo continúa, y es muy rico, es que nosotros siempre nos llamaron o nos llamamos internamente, como si fuéramos generalistas en la formación, por qué generalistas? En realidad yo creo que uno ha trabajado la intervención articuladamente en aquellos espacios en los cuales uno puede intervenir, sea directamente con el sujeto y de manera individual (...) **Nos decían generalista por no saber qué palabra poner cuando no dábamos ni grupo, ni caso, ni individual, ni grupo, ni comunidad.***

Si bien el plan de estudios estuvo marcado por la impronta de la formación generalista desde la visión del método único desde 1986, cuando se comienza a discutir la reestructuración del plan de estudios, a fines de los 90, se estaba dando un proceso de crítica al metodologismo por ser formalistas e incapaz de intervenir en las complejas realidades en las que se inscriben las prácticas de los profesionales. Existe una fuerte crítica a la pretensión de que la profesión tenga un método propio, definido y aplicable a cualquier objeto o problemática social. Al mismo tiempo que se cuestiona la centralidad de la metodología empiezan a aparecer nuevos desarrollos de conceptos y visiones relacionados a la idea de “campo” problemático o acción y de cuestión social, por ejemplo. La propuesta 2017, atravesada por las “claves conceptuales” que se viene discutiendo e incorporando en la formación, señala que la formación generalista carece de procesos de mediaciones que permitan abordar críticamente las intervenciones. Es decir, que al abordar de manera general todas las situaciones mediante un mismo y único método, no se propone profundizar las

---

<sup>31</sup> El “Caso Social Individual” hace mención a la propuesta de Mary Richmond, mientras que el “Servicio Social de Grupo” puede ser retomado desde Natalio Kisnerman y “Organización y Desarrollo de la Comunidad” a la propuesta de la ONU.

discusiones para generar posicionamientos claros en cada uno de los campos de intervención. Por ello es que la propuesta consiste en sostener una lógica especializada, en cuanto sea un proceso de formación en profundidad sobre los campos, pero atravesada necesariamente por una lectura de totalidad. En este sentido uno de los entrevistados defiende la propuesta de nuevo plan de estudios argumentando la necesaria complejización de las lecturas actuales, criticando a la propuesta generalista por simplificadora:

*DE5 la preocupación que tienen algunas cátedras es que se puede tender a la especialización. Nosotros tenemos una formación generalista y en realidad no se tiende a la especialización, sino que, nosotros también discutimos con las otras cátedras que es fomentar un generalismo simplificador si uno no debate fuertemente los campos. Es más, al complejizar en cada campo se torna justamente una mirada más integral de los campos, sino es un generalismo en el que cada campo tiene cierta historia, cierta trayectoria, ciertos enfoques, o sea mínimamente en un campo un estudiante de Trabajo Social tendría entender la discusión de las Ciencias Sociales en el campo de la salud, pero: ¿por qué? justamente contra quien se confronta, contra un universo de la salud desde el elogio de la híper especialización, sino debatimos salud colectiva la caída en la híper especialización en segura, por más que digamos una formación generalista.*

Al momento de construir cuál es la forma de transmitir la formación de la profesión confluyen tanto con el contexto social y político, las discusiones en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, y la propia historia de la Escuela de Trabajo Social de Rosario. Esto se refleja en la construcción de “las prácticas” en la formación profesional, ya que la formación generalista marca una fuerte impronta en la Escuela de Rosario por su tradición, pero en el transcurso de los años se han sido incorporadas nuevas perspectivas que van transformando los modos de entender y observar el entorno en donde el profesional realizara sus intervenciones incorporando otras visiones de cómo formarse.

#### **4.6.2 Flexibilidad del plan de estudios: construcción de campos y relación con la inserción laboral.**

La materia “Intervención Profesional Supervisada” se configura a partir de la inserción gradual de los estudiantes en los espacios socio-laborales. Existe una amplia tradición de la Escuela de Rosario en cuanto a las vinculaciones con espacios institucionales a través de convenios de la Universidad con espacios socio-laborales. En estos espacios de intercambios es que entendemos que existe una importante oportunidad de incidencia en la

construcción de los problemas sociales, ya que la profesión posee la capacidad crítica de re-traducción de la realidad social. Entonces no es solo la Universidad “desde afuera” dirigiendo la intervención en la sociedad, sino que en ese intercambio existe diálogo e interacción de la Universidad con las políticas públicas y los procesos sociales que transcurren por fuera de los espacios institucionales. Esta interacción entre la Universidad, la políticas sociales y la población generan aportes y contribuciones tanto para el ámbito académico como para el ámbito institucional y social. En relación a esto retomamos estas entrevistadas que plantean las ventajas de definir los campos temáticos para generar una inserción crítica en el mercado de trabajo:

*ER3 la propuesta que nosotros hicimos intenta afianzarse sobre una fortaleza que tiene la trayectoria de la Escuela, y es que la Escuela siempre ha tenido una buena vinculación, una amplia vinculación con espacio institucionales formalizados, públicos, estatales, y público no estatales, en menos proporción, creo que es proporción también es equivalente de la inserción profesional, del Trabajo Social en sí, del perfil y a cómo se van dando las posibilidades laborales (...)Y también podríamos decir que las disputas del campo de intervención en lo social, como nuestra profesión de alguna manera se inserta dialoga y disputa espacios en los ámbitos institucionales, eso también está presente.*

*DE5 con las prácticas nosotros defendemos lo que **definimos de tener una inserción crítica en el mercado de trabajo de las políticas sociales y las políticas públicas**, nosotros hemos definido esa línea de trabajo fuerte contrariamente a otras facultades de Trabajo Social que trabajan más el estilo de laboratorio o directamente hacen convenios con organizaciones de base, nosotros incluimos la lógica de inserción en el trabajo real cotidiano en el mercado de trabajo, en el ámbito de las organizaciones, en el ámbito de lo público estatal pero que esté la figura del oficio, que no se diluya, por eso elegimos inserción crítica en el mercado de trabajo.*

El espacio de enseñanza a través de los núcleos temáticos garantiza flexibilidad al plan de estudios, ya que permite ir modificándolo en función de la delimitación política y coyuntural de los campos. En ese sentido, consideramos pertinente realizar la aclaración de que la definición de los núcleos temáticos no debe ser confundida con la imposición estatal de “problemas sociales” y sus tiempo de administración del conflicto, sino que se debe partir de la identificación de la naturaleza conflictiva e intersectorial de un campo de análisis, ya que todo campo está sometido a una dinámica de tensiones teóricas, políticas e institucionales y a una dinámica de regularidades pero también transformaciones (Alberdi, 2003).

La dinámica inscripta en el plan de estudios 2017 de construcción de campos-núcleos temáticos permite definir y priorizar cómo abordar las expresiones de la cuestión social en el

proceso de aprendizaje, los nudos temáticos se definirán a partir de considerar cuales son los principales campos de intervención de la región, pero sin delimitarlos o estancarse en ellos. Caso contrario es en otras unidades académicas del país con propuestas distintas, en las que se incorporan materias-ejes en sus planes de estudios generando una estructura más estanca en la que se definen campos como materias y solo se podrán modificar a través de un proceso de modificación del plan de estudios. Esto se evalúa como extremadamente lento y sin correspondencia con la dinámica social. La flexibilidad en nuestro plan de estudios fue enunciado por los siguientes entrevistados como factor a tener en cuenta al momento de pensar las “prácticas” de la formación profesional:

*ER3 y en Paraná es parecido, ellos tienen unidades temática que son tradicionales en Trabajo Social como materias, como por ejemplo, que se yo, en Paraná tenés salud mental, en Santa Fe tenés salud colectiva, Trabajo Social y familia, como que son distintos temas, hay otra que se llama gestión del riesgo, de las más disímiles. (...) lo que sucede es que aparecen nuevas temáticas y no saben adónde ponerlos porque no tienen flexibilidad en el plan, por ejemplo violencia de género, él emergente, la cuestión de la violencia en los territorios, la cuestión del narcotráfico, aparecen como un problema suficiente para pensar y demás y no hay estructura para poder incorporarlo. Yo escuchaba ese problema y decía, bueno nuestro plan no lo tiene, por qué, **porque al hacerlo flexible a la cuestión temática vos un año lo podés agrupar, y otro año decir, sería importante establecer este otro núcleo temático, que los estudiante cursen o elijan sobre este, por ejemplo.***

*DE5 en esta definición nosotros **queremos pesar fuerte en determinados campos, porque al definir campo definís prioridades de donde pesar fuerte** (...) eso supone redefinir los centros de formación, hay como un salto cualitativo dentro de una tradición en la inserción crítica.(...)porque también permite generar más contribuciones en términos de perfil profesional en términos de la tarea de la Universidad que es conformar trabajadores, intelectuales, crítico y con capacidades de contribuir técnicamente.*

La capacidad de redefinir prioridades en el trascurso de la ejecución del plan de estudios permite decidir políticamente en que campos se va a profundizar la formación profesional, es decir, cómo se va a incidir, qué espacios se van a disputar fuertemente en cuando a un decir/hacer profesional legitimado socialmente. Este planteo habilita la disputa de poder, o sea que se expresa la dimensión política en tanto se dirime la construcción de saberes en la Universidad mediante mecanismos de decisión y priorización de campos a disputar.

Resumiendo, la organización de las “prácticas” profesionales en el plan de estudios da cuenta de que allí existe una fuerte disputa política, ya que se ponen en juego distintos

aspectos del poder. Por un lado la construcción de la categoría campos y su organización a partir de la construcción del mismo dan cuenta de la nueva lectura teórico-metodológica que posiciona al Trabajo Social en relación a las disputas de la Ciencias Sociales. La tensión entre formación especializada o generalista da cuenta de la necesidad del tránsito de discusiones, de acuerdo y desacuerdos en el colectivo profesional, que mediante disputas arriban a consensos. Este esquema de organización por campos, o núcleos temáticos, remite a la discusión de la necesaria flexibilidad para poder disputar los espacios de inserción laboral con mayor rapidez frente a los cambios sociales y políticos; esto habilita a que se dispute con mayor legitimidad los espacios de poder en el campo de la intervención social y las políticas públicas. Por último el vínculo que se genera entre la Universidad, las instituciones y la población advierte el gran poder que se construye en este diálogo, y denota la legitimidad que tiene la universidad para decir y hacer sobre el conjunto de la sociedad. “El gran capítulo de las prácticas” expresa en todas sus puntos la dimensión de lo político que no es otra cosa que la disputa del poder-saber.

#### **4.7 Dimensión técnico-instrumental**

La necesidad de incorporar la dimensión técnico instrumental al plan de estudios como materia fue uno de los aspectos en el cual la mayoría de los entrevistados coincidieron que se trataba de un nudo conflictivo. El nuevo plan incorpora la dimensión técnico instrumental mediante dos materias específicas: “Dimensión Técnico Instrumental I y II”, las cuales están orientadas a “*contribuir a la capacidad interventiva de la formación profesional, objetivar los procesos de trabajo y atribuir visibilidad al trabajo profesional en el universo de la política social, afirmando sus competencias profesionales y afinando sus herramientas e instrumentos de trabajo*” (Plan de estudios 2017). Se plantea como objetivo de ambas materias abordar la relación entre técnica y política en la intervención profesional, y la vinculación de la ética con la construcción y elaboración de herramientas de diagnóstico, registro, planificación e intervención y evaluación. La propuesta de las materias se centra en la enseñanza de los usos de las técnicas dentro de las estrategias de intervención profesional y se pretende transmitir el conocimiento y socializar la caja de herramientas del oficio de manera transversal a los núcleos de trabajo.

A través de los diagnósticos realizados por estudiantes, docentes y graduados de la Escuela de Trabajo Social de Rosario durante los años 2012 y 2013, aparece expresada la necesidad de conocer el conjunto de herramientas concretas que pueden ser utilizadas frente a las demandas de intervención en el ámbito laboral, considerando que existía una gran debilidad en la formación respecto de los instrumentos concretos. La mayor demanda de los estudiantes y los graduados de Trabajo Social pasaba por aprender el instrumental, capacitar en el uso de las herramientas y encontrar un espacio donde problematizar dicho uso, entendiendo que no pueden estar escindidos de lo político y lo teórico.

Existe una relación intrínseca entre la dimensión instrumental y la dimensión política que tiende a disociarse en la formación profesional, y como consecuencia en la intervención. Los instrumentos, así como las técnicas, no tienen racionalidad en sí mismas, sino que la dirección política, el interés y las condiciones de su práctica son las que les dan sentido, contenido y validez. Los instrumentos no pueden ser comprendidos como previamente contruidos, pues se crean en el devenir de la práctica (Moura Reis, 2002). Si se presentan los instrumentos escindidos de la direccionalidad política de la intervención, la práctica se convierte en la repetición de instrumentos o técnicas que llevan a la constitución de un accionar que no es profesional sino técnico administrativo. Pensamos la creación y uso de instrumentos en coherencia con la direccionalidad que se le decida imprimir a la intervención profesional, no cosificando las herramientas como un producto acabado.

Lo que aparece en disputa en la conformación del proyecto de plan de estudios 2017 respecto de la enseñanza aprendizaje de las herramientas, es que se genera una resistencia ante la idea de la creación de un espacio específico que tienda a escindir lo instrumental y lo político. El equipo de redacción en las entrevistas enunció que parten de identificar la dificultad en las destrezas instrumentales de la profesión, en el “hacer”, que se genera al no darle lugar a la trasmisión de las herramientas. Estas dificultades identificadas también en los diagnósticos realizados de manera colectiva dan cuenta de la necesidad de construir un espacio en donde se profundice el aprendizaje de los instrumentos. En este fragmento de entrevista se expresa la emergencia para problematizar los instrumentos y la necesidad de habilitar los espacios para ello:

*ER1 en relación a lo instrumental, o las dimensión instrumental, hay todo otro problema, que es un problema **teórico metodológico, epistemología**, de todo orden, en relación a este **saber hacer, a ver, ¿dónde se problematiza?** Porque no queremos*

*reducir la práctica al instrumento pero dónde lo problematizamos al instrumento para que esto no ocurra. **Por formación espontánea no va a ocurrir**, tiene que ocurrir en un espacio arreglado dentro de la formación, pero entonces ¿cómo incluir esto? ¿Cómo nombrarlo? ¿Cómo se iba a llamar la materia?*

Por otro lado, el equipo de redacción que propone la incorporación de un espacio específico de aprendizaje de la herramienta, detecta que la discusión de la dirección política en sí misma no da garantía del aprendizaje o transmisión de acción/instrumento. Por lo tanto, se hace necesario transmitir el uso de las herramientas, entendidas como construcciones políticas de la intervención y problematizadas a fondo en la formación profesional. En este sentido los entrevistados aclaran el significado de la incorporación de esta discusión en el plan de estudios:

*DE5 la dimensión instrumental primero no debería ser divorciada de la dimensión teórica, política y académica, pero paralelamente hay que capacitar en el uso de las herramientas, hay que capacitar en el **uso crítico de las herramientas**, pero uno de los graves déficit, es que efectivamente los estudiantes, lo mismo lo consensuan con nosotros, la definición de lo graduados que respecto la importancia de cómo trabajar, de numerosas cuestiones técnicas metodológica (...) nosotros tomamos la decisión política de incluir la técnicas como un espacio propio, que si o si se trabaje pedagógicamente cómo se elabora un informe, cómo se presenta, cómo se discute políticamente, cómo se discute, cuál es la lógica de argumentación, cuáles son los indicadores que realiza ese informe*

*ER3 uno de los problemas en los que a veces incurrimos es suponer que la intencionalidad de la intervención trae intrínseca la modalidad de intervención. (...). Es necesario **desplegar ciertas destrezas**, sino no hay intervención profesional. Hay un montón de ideas y fundamentos y de análisis muy interesantes, es preciso que haya una relación de fundamentación pero también de puesta en acto(...) nuestros objetivos tiene que ver con transformar la realidad social, llevar adelante un proceso de transformación en pos de mejorar las condiciones sociales, donde mejorar la vida, las condiciones de vida.*

La postura que defiende la propuesta del plan de estudios plantea que es necesario problematizar y darle lugar al “saber hacer” a partir de profundizar las discusiones de los instrumentos para que no se escinda el instrumento de lo político, generando un espacio en el cual aprender a hacer y poder problematizarlo. La tensión que se generaba sobre la incorporación de la materia confrontó con la resistencia que generaba la idea de que en sí misma esta asignatura reduciría la intervención y el trabajo del profesional al instrumento. La decisión de incluir este aspecto como materia significó una decisión política, conformó el espectro de decisiones que se negociaron, que se discutieron desde distintos posicionamientos

teórico metodológicas y que arribaron a un acuerdo teniendo en cuenta la propuesta integral del plan de estudios y los múltiples aspectos a considerarse para la coherencia del mismo.

Decíamos en los capítulos precedentes que la intervención del Trabajo Social es una práctica profesional específica, no única, pero si sostenida por un conjunto de saberes fundados y argumentados teóricamente que le permite comprender, decir y hacer, desplegando su intervención en los espacios públicos estatales y públicos societales. Es ese desplegar su intervención es que se legitima su saber decir y hacer, que fue construido históricamente como una de sus habilidades fundamentales. Es decir, la intervención no es solo lo que el trabajo teórico metodológico específico que se pone en acto frente a las situaciones que se le plantean a los profesionales, sino que los saberes disciplinares participan en el campo de lo simbólico disputando o dirimiendo (según el posicionamiento política y ético) a través de la construcción de discursos y representaciones sociales acerca de la vida de los sujetos (Cazzaniga, 2001). De este modo entendemos que la intervención profesional es saber desplegado en el hacer, en la acción argumentada en relación con otros. La construcción del saber hacer devela disputa en cuanto a la legitimidad y el lugar del cómo intervenir, desde que posicionamiento que afirme o pretenda cambiar las nociones hegemónicas de las intervenciones sociales, es decir, la construcción de qué hay que hacer frente a los problemas sociales. En este sentido la construcción de saberes de la intervención profesional se vuelve un espacio estratégico para la legitimidad del saber hacer de la profesión.

#### **4.8 Taller de Aprendizaje Integrado**

En la Escuela de Trabajo Social de Rosario, el plan de estudios desde 1986 se organizó a partir de una estructura tripartita en las materias consideradas “específicas” de la formación disciplinar. Así, el plan se estructuraba en “Práctica-Teoría-Taller” y preveía que funcionen articuladamente las materias relacionadas a la intervención y a las teorías, integradas por el espacio de taller, comprendido por las materias Taller de Aprendizaje Integrado de I a V. En su propuesta inicial los talleres ocuparon un lugar de muchas centralidad en el plan de estudios debido a que la estructuración general los ubicaba como los que propiciarían la integración de los contenidos. Los talleres buscaron articular el aprendizaje de la “academia” con el contexto social, constituyéndose así como un “espacio de

reflexión” de la intervención profesional y el contexto, y de intercambio e integración con los contenidos de todas las demás materias del plan de estudios. Estos espacios se proponían romper la lógica de fragmentación de la realidad en la formación profesional, a través de la integración de los conocimientos mediante el ejercicio de la totalización. En este sentido, recuperamos de las Jornadas interclaustró 2009, con la temática principal del espacio curricular de “los talleres”, algunos posicionamientos que daban cuenta

*“Taller significa **enfrentar la fragmentación y conseguir procesos de totalización.** Esto me parece muy importante porque acá es la provocación de las síntesis anuales dentro de ese eje vertical, el eje horizontal y los ejes transversales, el desafío del taller es **provocar la integración**, es decir posibilitar una síntesis donde tienen que jugar muchos elementos. Esto es sobremanera difícil, porque significa que tenemos que prepararnos para muchas cuestiones los que estamos en taller.”(Notas institucionales 2010, 148)*

Por otro lado, los argumentos que sostienen la centralidad del taller en la formación consideran que la misma se constituye en una alternativa a otras modalidades de trabajo pedagógico, distinta a la transmisión de saberes/intervenciones que venía “desde afuera y arriba” entendidos como saberes elitistas. La propuesta de trabajo de los talleres aparecía frente a la necesidad de la recuperar y darle lugar a los saberes populares. Hubo una fuerte impronta de la Educación Popular en la conformación de los talleres. Paulo Freire, principal expositor de la Educación Popular conceptualizó un nuevo tipo de vínculo pedagógico, en lo que el educador debe estar comprometido con los saberes del pueblo. Este autor parte de entender al sistema educativo tradicional como el transmisor de la visión de sociedad conveniente a los intereses de las clases dominantes, a través de valores, ideas, hábitos y formas de pensar que aportan a reproducir y legitimar las estructuras de dominación. Denomina a ésta forma de transmitir valores “educación bancaria”, donde los sujetos de la educación son el educador y el educando. El primero es el que conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos, y los educandos se convierten en una especie de “recipientes” en los que se “deposita” el saber. *“La educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.” (Freire, 1970:70).*

La teoría de la educación popular cobra relevancia a finales de los sesenta en donde, frente a la agudización de las crisis del sistema capitalista, se intensifican las situaciones de pobreza y desigualdad generando, en América Latina y particularmente en nuestro país, un proceso de levantamientos populares que cuestionaban el orden social contraponiendo un

proyecto societal revolucionario. En este marco es que las obras de Paulo Freire irrumpen, como lo fueron “*La educación como práctica de la libertad*”(1967) y “*Pedagogía del oprimido*” (1970), ofreciendo aportes epistemológicos y propuestas metodológicas que contribuyeron, con herramientas conceptuales y prácticas a desplegar nuevas formas de encauzar proyectos sociales y políticos.

Para el Trabajo Social, la educación popular se convierte en una alternativa para construir estrategias de intervención profesional, donde se busca establecer una relación menos asimétrica con el sujeto, individual o colectivo, incorporando sus intereses, sus conocimientos y sus trayectorias como insumos fundamentales para la elaboración de dichas estrategias. Esta propuesta teórica había permeado fuertemente el plan de estudios de Rosario y fue frenado por el proceso de dictadura cívico militar (1976-1983) mediante el cierre de la Escuela de Trabajo Social. En 1986 cuando vuelve a abrirse la Escuela y reestructurarse el plan de estudios, la incorporación de contenidos de la educación popular estuvieron presentes y en estrecha relación con el proceso de democratización que se vivía en el país. El plan de estudios entonces, tenía la impronta de la recuperación y reconstrucción de los valores de la participación, la reflexión y el compromiso social.

Los procesos sociales posteriores a los años de reapertura democrática de la Escuela de Trabajo Social de Rosario fueron incorporando los nuevos debates que se daban en el entorno social, y en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. Los cambios coyunturales vividos en los 90 con las políticas neoliberales, la llegada del gobierno popular de 2003 en adelante, fueron mutando los escenarios de discusión de Trabajo Social, con la incorporación de nuevas miradas y conceptos, como lo fueron cuestión social y la categoría de campos que pretendía romper la mirada de fragmentación de la realidad. La idea de “campo” permea la formación profesional, entendiendo necesario generar un proceso de enseñanza aprendizaje a través de campos de acción que, teniendo en cuenta la totalidad, profundicen la mirada particular de la construcción de los problemas sociales. Esta visión particular de formación profesional ubica a la integración de los conocimientos en ese lugar de construcción y debate de los campos. Los nuevos debates de Trabajo Social se van incorporando a las lógicas de la formación sin dejar de lado lo que de hecho se viene desarrollando en el plan de estudios como los que incluían en su lógica la centralidad de los talleres. Es decir, estas propuestas de integralidad en la enseñanza mediada por las categorías campo y cuestión social conviven en

la currícula, con la defensa del espacio de talleres como espacio central de reflexión en la formación.

Ahora bien, lo planteado por los entrevistados es que el plan de estudios 2017 tiene una nueva lógica que propone un cambio en la estructura vertebral del curriculum y rompe con el esquema central de “Práctica-Teoría-Talleres”, por lo que el taller en sí mismo se ve puesto en tensión. Se desestima la idea subyacente de que para recuperar los saberes populares o para generar espacios de reflexión se precisan indiscutiblemente los talleres, y se plantea que existen otras posibilidades de recuperar esos aspectos de la formación mediante una nueva propuesta total del plan de estudios. Respecto a esto la entrevistada retoman la incertidumbre frente a la idea del taller como el encargado de recuperar saberes populares o como herramienta para intervenir en lo social, y pone en tensión su lugar en el nuevo plan:

*ER2 Al principio por lo que respondían los compañeros que están de vieja data taller se pensaba no como un problema de estrategia pedagógica, sino como un problema de contenido, porque se suponía al taller articulado a la idea de saber popular, digamos de recuperar saberes. La cuestión es que esa idea que está ligada a la tradición de Paulo Freire, está pensada para una práctica que está pensada por fuera de la Universidad que es extra universitaria. (...) vos cuando vas al territorio recuperás los saberes populares sobre ciertas cosas, entonces es necesario que vos conozcas esa herramienta, que vos tengas esas prácticas, pero que tengas esa como necesitas tener otras, entonces es una herramienta en un repertorio de herramientas. Es una herramienta de... podríamos decir de investigación, de trabajo con los usuarios, es una herramienta pedagógica, en cada caso funciona distinto y es una herramienta que vos tenés que saber usar, esa es parte de la formación general que vos debes tener. Eso no define lo que se trabaja dentro de esa materia, porque lo que se trabaja es otro problema, el qué es de los contenidos.*

El problema que la entrevistada enuncia no es la estrategia pedagógica en sí, sino que advierte un problema en cuanto a que existe una propuesta estructural distinta a la que fue pensada en el momento en el que los talleres tenían centralidad. Por ello es que se confunde la discusión en términos de los contenidos específicos de esta materia o de aprendizaje de las herramientas. La propuesta de nuevo plan de estudios se transforma estructuralmente, por lo que el lugar del taller empieza a ser repensado. En este sentido, en la jornada interclaustrado del año 2009 que recuperábamos anteriormente, ya se empezaban a preguntar acerca del taller dentro de otras lógicas:

*“¿Qué sucedería si las asignaturas tomaran para sí la modalidad de trabajo en taller e incluyeran entre ellas estrategias de articulación e integración de conocimientos y*

*de teoría-práctica? El taller dejaría de tener razón de ser, porque no tendría nada que “reparar” (Notas institucionales 2010: 141)*

Al ser distinta la propuesta general del plan de estudios, el taller es desplazado de su espacio de articulador y reflexión, debido a que se modifica la estructura del plan generando nuevos espacios de discusión atravesados por la inclusión de nuevos desarrollos conceptuales. Entonces la idea de que el taller por sí mismo necesita un lugar es puesta en tensión frente a la posibilidad que desaparezca del plan de estudios el lugar de la reflexión, recuperación de saberes populares y se fortalezca la fragmentación de la realidad.

La propuesta del plan de estudios contempla los desafíos de generar espacios de articulación, reflexión y recuperación de saberes populares proponiendo un nuevo orden en el curriculum en donde aparecen nuevos elementos. Esta propuesta presentó confrontaciones con quienes sostienen y defienden el espacio de los talleres como necesario para la reflexión y recuperación de saberes populares. Para tramitar esta tensión estuvieron presentes los argumentos teóricos desde donde se paraba cada uno de los grupos defensores de estas posturas, pero a su vez se consideró los problemas que se detectaron en los años de implementación del plan, como lo era la pérdida de definición de los contenidos y límites de la materia. Este desgaste del espacio de los talleres se entiende por la incorporación de nuevas perspectivas que fueron siendo incorporadas a la currícula de forma subyacente y fueron moldeando la cotidianeidad del plan. Por ello esta confrontación se resolvió transversalizando la necesidad de reflexión y articulación, ya no a través del espacio de los talleres en la malla curricular.

#### **4.8.1 ¿Sin los talleres qué?: distintas propuestas de articulación en la formación de Trabajo Social**

Entendiendo que la nueva estructura del plan de estudios revisa y discute la lógica de los planes de estudios anteriores, observamos que esta tensión presente ante el vacío que deja el taller como espacio de reflexión, abre otro nudo de tensión antes una nueva manera de plasmar la articulación en cuanto a **organización del plan de estudios**. La apuesta de la propuesta de la gestión es articular todos los aspectos del aprendizaje del oficio, considerando que eso no se logra únicamente a partir de delimitar un espacio específico como lo eran los

talleres. En la siguiente entrevista se plantea la pregunta de cómo generar un proceso de aprendizaje enseñanza que sea coherente con la concepción de Trabajo Social que se propone, expresado principalmente en el perfil profesional:

*DE4 lo que movilizó más fue la propuesta del área disciplinar, de residencias, tres materias<sup>32</sup> que se articulan ahí de manera distinta, una propuesta pedagógica en realidad de implementación distinta, y eso es lo que generó más que sí que no, que algunos están de acuerdo con los contenidos, pero no con la denominaciones, otros quieren seguir con las mismas materias como las tenemos ahora (...) en ese tema es donde más desafíos hay, que es **cómo enseñar el Trabajo Social, esa es la discusión, como transmitís el oficio qué hace un trabajador social y que el estudiante haga el procesos de aprendizaje donde aprenda el cómo hacer.***

Los entrevistados expresan que al momento de construir el plan de estudios con la integralidad que se propone aparecen distintas propuestas para lograrlo. En los fragmentos que exponemos a continuación se enuncia que existen diversas formas de integrar las dimensiones de la formación, una de ellas tiene que ver con reunir las en una única materia, como sucede en otras universidades del país, que resuelven esta tensión armando “mega cátedras” que contienen a todas las materias del aprendizaje del oficio<sup>33</sup>. Así lo describe una de las entrevistadas:

*ER3 Hay unidades académicas que tiene toda la materia junta, por ejemplo La Plata, Santa Fe, son mega cátedras que dan, digamos, tiene una planificación teórica, espacios de encuentro de taller, que en realidad son más un espacio de supervisión por grupo (...) resuelve la tensión sigue estando presente porque en realidad son espacios, pero son espacios que se dan en forma separada, la clase teórica, las clases teóricas, el acompañamiento de los estudiante de instituciones es otra cosa*

Pero igualmente, unir las materias en una sola cátedra no resuelve la tensión ya que la articulación posible tiene que ver con un proceso de reflexión inductivo, con un proceso de re-trabajo y transmisión artesanal del oficio. Así, en una de las entrevistas realizadas plantea que lo que está en juego en la discusión es la enseñanza del oficio, es la dificultad de articular todos los conocimientos en un proceso inductivo de reflexión.

*DE4 cómo enseñar el Trabajo Social, esa es la discusión, cómo transmitís el oficio que hace un trabajador social y que el estudiante haga el procesos de aprendizaje donde*

---

<sup>32</sup> Trabajo Social Contemporáneo I, II y III; Intervención Profesional Supervisada I, II y III; Dimensión técnico-instrumental I y II

<sup>33</sup> Por ejemplo en la UNL – Santa Fe, la licenciatura en Trabajo Social cuenta con las materias: Salud Pública y Salud Mental. También en la facultad de Trabajo Social de Entre Ríos aparecen en el plan de estudios materias como salud Mental. Problemáticas y Prácticas del Campo y Salud Pública.

*aprenda el cómo hacer. Y el cómo hacer no lo entendemos en un cómo hacer instrumental, sino teórico instrumental ético político, entonces tiene unas dimensiones complejas como para articular en materias (...) entonces ahí yo creo que la principal dificultad de poder articular eso yo creo que responden a lógicas distintas, o sea la exposición o la propuesta de un tramado conceptual, teórico que se estructura en una materia (...) entonces ¿cómo haces vos para articular práctica con la teoría? ¿Si es necesario hacerlo? Sí. Pero no es en el mismo espacio que uno puede hacer eso. Y **requiere de otro tipo de trabajo que es más inductivo**, más de interrogación de lo cotidiano, más de un análisis complejo pero de eso cotidiano, o sea es una cosa microsocia, que no se puede trasladar de manera mecánica una respuesta estructural o una cosas así...*

La articulación de todos los aspectos que son necesarios para la formación de profesionales de Trabajo Social es un camino de tensiones, ya que la articulación y transversalidad no se resuelve con la estructuración de materias, sino que es parte de una propuesta de formación, que es una propuesta teórico, metodológica que integre los distintos aspectos. Por un lado éste es un debate que se abre al momento de pensar la implementación del plan, en donde se deberán pensar espacios de debates de docentes donde estos aspectos se puedan compartir y poner en tensión. Por otro lado vemos que el tránsito de esa tensión cuenta con propuestas como lo es la jerarquización de la supervisión profesional como espacio de reflexión. A continuación analizamos la propuesta del nuevo plan de estudios respecto a la supervisión.

#### **4.9 La jerarquización de la Supervisión Profesional**

En las entrevistas realizadas uno de los temas que se relacionaban directamente con el “nudo problemático” de los talleres era la discusión acerca de la Supervisión Profesional, porque en la nueva estructura de plan de estudios, que entiende que los talleres ya no tienen lugar, se construye espacios en donde se realice el ejercicio de reflexión totalizante de la realidad. La idea de supervisión se enmarca en el proceso de enseñanza aprendizaje del quehacer profesional a través de la inserción de los estudiantes en espacios socio-laborales a través de la construcción de campos. En este sentido uno de los entrevistados marca la valoración con la que empieza a pensarse la supervisión frente a la pérdida de los talleres, entendiendo que es necesario un espacio y momento de reflexión entre la experiencia de formación en territorio y los procesos de aprendizaje teóricos. Así lo enuncia uno de los entrevistados:

DE5 *El tema de los talleres es que se fueron difuminando, perdiendo lugar, perdiendo recorte, entonces nosotros apelamos a qué, a revisar la idea de los talleres con el concepto de intervención profesión supervisada, primero jerarquizando la supervisión que en los otros planes no estaba situada claramente como concepto, como argumentación y como práctica cotidiana, pero también situar la importancia que en este punto hay afinidad electiva con el planteo con esta expectativa de los campos de investigación*

En los diagnósticos 2012 y 2013 las supervisiones fueron cuestionadas por no estar jerarquizadas en la currícula vivida de la práctica profesional, y por generar que se desdibuje la tarea en el aula, en donde se daba el intercambio productivo de la experiencia de los estudiantes de sus centros de práctica. Tanto graduados como tutores manifestaron dificultades en la articulación de las prácticas pre profesionales con el espacio de supervisión, demandando que no existía clara direccionalidad del espacio de la supervisión, denotando una escisión entre los espacios de prácticas y supervisión. En ese sentido los diagnósticos expresan que no existe una posición clara de lo que “es” o “debe ser” una supervisión, por lo que las experiencias en la formación profesional es relativa por depender de las experiencias de los recorridos personales de los docentes que acompañar los procesos de formación e inserción laboral. En el diagnóstico 2013 se plantea que:

*“por momentos a la supervisión -sobre todo en el ciclo de formación- se le pide contención, en otros casos mayor orientación conceptual, en otros mayor orientación en la dimensión instrumental. El dato preocupante es que en todas las comisiones se hace referencia a la calidad de la supervisión, las dificultades de supervisión en relación al nivel de formación y conocimiento de los campos de los/as propios/as docentes y su vinculación con los/as tutores/as de terreno.” (Alberdi, 2013:15)*

Los actores que conforman el proceso de aprendizaje enseñanza de la profesión tienen distintos posicionamientos teóricos de “supervisión”, que se construyen en base a las distintas concepciones del Trabajo Social y el sentido de la intervención en lo social. La entrevista da cuenta que existen distintas posiciones acerca de la supervisión, que cada profesional debe tener en claro:

ER2 *quienes discuten tiene que tener una cierta posición tomada sobre que entienden por taller, que entienden por supervisión, que entiende por encuesta, todo eso (...) Vos tenés que tener una posición teórico metodológica sobre cada uno de los elementos reglamentarios...Para nosotros una supervisión es un proceso en el cual vos colaborás en la reflexión del otro sobre la estrategia que se está dando en su intervención profesional. (...) la supervisión como pasa, en experiencia mía en otras profesiones, tiene que estar más orientada a indicarte también un recorrido teórico que permite un distanciamiento, quiero decir, que te auxilia en el momento en el que uno se angustia y no sabe qué hacer, una buena dirección teórica, lee esto, fijate que*

*propuso menganito, mira como lo trabaja, mirá que este te muestra esta herramienta, este trabajo por este cado, fíjate como lo resumís, si salió bien o mal, es eso. Es una transmisión más artesanal que acompaña el proceso de intervención con un proceso al mismo tiempo formativo.*

En la nueva propuesta de plan de estudios la supervisión se entiende como espacio o momento de reflexión y transmisión del saber través del intercambio de experiencias y el aprendizaje de las herramientas acompañado por material teórico y por la formación de un direccionamiento político. El plan de estudios contempla las materias Intervención Profesional Supervisada I, II y III, lo que ya nos dice que la centralidad estará puesta en la concepción de la supervisión, marcando una diferencia con los planes de estudios anteriores en donde la supervisión es considerada como parte de las materias Práctica Profesional I, II y III.

Otro aspecto que jerarquiza las supervisiones es la relacionada con darle reconocimiento a los docentes que forman parte de la Escuela de Trabajo Social, valorando su trayectoria de trabajo y formación, y poniendo a jugar esos conocimientos en los espacios de supervisión. A continuación presentamos los aspectos que tiene relación con la jerarquización de la docencia.

#### **4.9.1 Jerarquizando la supervisión, jerarquizando la docencia**

Otra de las manera de jerarquizar la supervisión que los entrevistados enuncian es la de ponderar los contenidos del programa y las trayectoria de los docentes que están en la supervisión. En este sentido el entrevistado plantea partir del diagnóstico de las supervisiones una necesidad de discutir el programa de las materias y las trayectorias de los docentes:

*ER3 se dan de una manera mucho más desarticulada o **dependen mucho del docente que te toque, de las trayectorias del docente que te toquen, la supervisión, las lecturas que el docente ha hecho.** Entonces nos parece que dejarlo plasmado en un programa, en que los contenidos respondan a esa necesidades, que uno haga una búsqueda bibliográfica, que pueda hacer una propuesta en ese marco, nos parece que ordenaría la innovación, profundizaría al indagación, pero bueno, eso serían las ventajas.*

En cuanto a las trayectorias docentes, ya entre los diagnósticos que realizados por estudiantes, graduados y docentes en 2012 y 2013, uno de los aspectos sobresalientes tenía

que ver con la “disociación” entre las experiencias laborales o de investigación de los docentes y las supervisiones. En muchos casos, esa falta de reconocimiento de las trayectorias académicas y laborales de los docentes llevaba a acompañamientos a estudiantes por parte de docentes sin mucho transcurso teórico y laboral sobre determinados campos, o por otro lado a docentes con mucho recorrido en algún campo o institución específica sin el reconocimiento necesario para acompañar el proceso pertinente. Reconocer que los docentes de la Escuela de Trabajo Social de Rosario tienen distintas formaciones, especializaciones y recorridos por áreas laborales, se hace necesario para potenciar los espacios de formación, así se genera un proceso doble de ponderación, tanto para los docentes de valorizar sus trayectorias y experiencias como para la formación profesional.

La discusión sobre la “planta docente” se profundizará a medida que se implementa el plan de estudios, pero se hizo presente como una dimensión a considerar al momento de diagramar y plasmar el plan de estudios para fortalecer las debilidades que se reparaban del plan de estudios 97.

*ER2 Por supuesto todo los docentes que están en la carrera van a seguir siendo docentes de la carrera, entonces si vos tenés un conjunto de docentes que ya son, que forman parte de la planta, que tiene derecho adquirido, la pregunta es cómo aprovechas lo mejor posible los recursos que tenés (...) nosotros **tenemos docentes con mucha experiencia, tenemos docentes con una inserción y mucha experiencia en las distintas áreas laborales.** Entonces es importante que eso se pueda, y que la facultad, y que la universidad pueda aprovecharlo de algún modo*

*ER3 Hay un montón de docentes que se especializan, que tiene especialización, formación o interés en determinados temas y estudian sobre eso, se perfeccionan, hasta dan clases de posgrado sobre el tema, pero después en el grado trabajan otras cosas que quizás lo ideal es potenciar que el grado tenga una calidad en la formación que sea acompañada digamos de...viabilizar la posibilidad que estos docentes tengan las otras alternativas.*

Por último otro punto de tensión, que no se expresó en las entrevistas pero si en los diagnósticos del plan de estudios, tiene que ver con el espacio de las producciones y análisis elaborados en las prácticas. Se demanda que las mismas no se han organizado para contar a nivel institucional como diagnóstico sobre la situación de las políticas sociales, las instituciones públicas y comunitarias de la región y las condiciones de vida de los sectores populares. En este punto podemos decir que existe una tensión en cuanto a cómo se piensan los espacios para disputa el sentido de la realidad social desde la propia visión del Trabajo Social. La jerarquización de la supervisión en la propuesta del plan deberá contemplar en su

funcionamiento la relación y el vínculo con la construcción de intercambio y diálogo con el conjunto de la sociedad, las políticas públicas y las instituciones.

---

## CONCLUSIONES

---

*“La formación de un/a graduado/a universitario/a con conocimientos de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, estableciendo como prioridad fundamental que el/la egresado/a se constituya a lo largo de su formación en un/a profesional con capacidad teórica, ética, política y técnico-operativa para desempeñarse en el campo de la intervención social, contribuyendo con su ejercicio profesional al abordaje de las expresiones contemporáneas de la cuestión social y a la realización plena y el respeto de los Derechos Humanos.”*

*Perfil del graduado/a – Proyecto plan de estudios 2017*

En esta tesis trabajamos sobre el proceso de reforma del plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social en la UNR con la idea de reconstruir cómo se expresa la dimensión política a través de los nudos críticos de debates en la definición de un nuevo plan de estudios desde la mirada de la gestión de la Escuela de Trabajo Social.

En este trabajo dimos cuenta de la relevancia de estudiar los planes de estudios entendiendo que en estos se configuran disputas por el poder, en el sentido de que se crean saberes que son legitimados socialmente. El Trabajo Social es una profesión que ocupa un lugar estratégico de la intervención en la sociedad, siendo mediador entre las propuestas de políticas sociales y su expresión en los distintos ámbitos en donde se implementa, lo que produce que su lectura crítica sobre dichos procesos sea clave para la disputa de poder social por un nuevo orden.

Para estudiar estos planes de estudios es necesario analizar la articulación con el contexto social, económico, político, entendiendo la relación imbricada entre Universidad, sociedad y agentes profesionales en la lucha por la formulación de los problemas sociales, es decir, de la configuración de la cuestión social. Así como también ver en la singularidad la historia de la Escuela de Trabajo Social frente a los procesos sociales tan distintos que se han vivido desde 1986 hasta hoy. Los procesos democratizantes, la instalación del proceso neoliberal, la ruptura de esas continuidades con gobiernos populares en la región, van acompañadas de movimientos internos en la Escuela que se van abriendo lugar en el ámbito

de las Ciencias Sociales. A partir de estas transformaciones vemos realmente como se conforma el perfil profesional de la formación que tras largas discusiones se objetiva dejando un nuevo piso para seguir configurando el perfil del Trabajo Social en las nuevas coyunturas.

En primer lugar encontramos que el perfil profesional anclado a las **Ciencias Sociales** implica disputar la posición de poder en las mismas construyendo un lugar de legitimidad y ya no más de subalternidad (como “auxiliares de...”) para poder incidir en la intervención en lo social con poder para decir/hacer. A su vez descubrimos que nuestra formación profesional está atravesada inminentemente por los debates de la ciencia política, lo que nos ubica en un lugar de privilegio antes ciertos debates relacionados a la construcción y ejecución de las políticas públicas. Asimismo reconocimos la impronta de las sociologías en nuestra formación, que se incorpora a este nuevo plan de estudios de forma visible tras haberse permeado en la currícula vivida durante el transcurrir del plan de estudios viejo

En cuanto a las “**prácticas**”, entendiendo la intervención como práctica específica de la profesional, hallamos que la enseñanza de las mismas a través de campos lleva a la profundización de la formación, generándose un proceso de aprendizaje integral. La confrontación en este punto oscilaba entre la formación especializada (entendida como fragmentaria de la realidad) y la formación generalista (relacionada a los métodos desde donde se construía el plan de estudios). La tramitación de estas diferencias consistió en sostener esta tensión entre ambas posturas: la lógica generalista propone no acotarse a una metodologías de intervención que obture las intervenciones, desde la mirada de complejidad; y la formación especializada contribuye mediante la lectura desde los campos a profundizar los análisis de las intervenciones, entendiendo que no refiere a la fragmentación sino al análisis en la totalidad. Por otro lado descubrimos que la necesidad de **una estructura flexible** también permitirá incorporar las temáticas coyunturales que van emergiendo en el contexto social, buscando habilitar la inclusión de las mismas en el plan de estudios de manera crítica en diálogo con el **mercado laboral** donde se inserta el trabajador social. La consideración de la real inserción en lo laboral permite generar un diálogo de comunicación entre la Universidad, las políticas públicas y la población que forma parte de su ejecución, formando oportunidades para disputar en el campo de las intervenciones en lo sociales.

Otro nudo que ubicamos como crítico fue la incorporación de la **dimensión técnico instrumental** al plan de estudios, ya que se valoriza el aprendizaje del quehacer profesional

constitutivo de la profesional, y permite disputar dentro del campo de las intervenciones profesionales, legitimando el saber, el decir y el hacer en la realidad social.

Respecto a los **Talleres de Aprendizaje Integrado** y la discusión acerca del lugar como asignatura del entramado curricular, descubrimos que lo que cambió esencialmente fue la estructura del plan de estudios, por lo que el taller “per se” no es el espacio de reflexión y recuperación de saberes populares que la formación de Trabajo Social precisa. Como materia, el taller, no cumplía ya ese rol de reflexión y condensación del proceso de aprendizaje, por lo que aparecen en la escena otros aspectos a jerarquizar, como las **supervisiones profesionales**. Al darle centralidad en el proceso de “las prácticas” entendemos que se busca problematizar y poner en el centro de la escena. También descubrimos que el debate de la supervisión llevaba a valorizar y reconocer las trayectorias profesionales de los docentes, que en su mayoría están insertos en distintos ámbitos laborales y dedican su formación a ellos.

Creemos que es relevante para el colectivo profesional comprender como se expresa la dimensión política a través de los nudos críticos de debates en la definición de un nuevo plan de estudios y la relevancia de repensar la formación constantemente ya que en ellos se expresan visiones del Trabajo Social, y esto apunta a generar legitimidad sobre la profesión, disputa sobre el hacer profesional y en el campo de las intervenciones en la sociedad. Debemos comprender que un cambio de plan de estudios no es ingenuo, ni es una tarea acotada al ámbito universitario, sino que permite comprender la importancia de nuestra práctica cotidiana de los trabajadores social. La importancia los cambios de los planes de estudio tiene que ver con su relación con la construcción de perfiles, que se va transformando en la dinámica constante de diálogo entre el contexto social, las instituciones que disputan saber, y principalmente los agentes profesionales que se disponen a discutir y posicionarse sobre los distintos aspectos de la realidad social.

Destacamos que uno de los intereses particulares que nos movieron a investigar este aspecto del plan de estudios, siendo múltiples las posibilidades de análisis del mismo, fue el poder “poner sobre la mesa” qué es lo que se discute cuando se plantea una reforma curricular, cuáles son las verdades tensiones, confrontaciones y luchas, cómo estas se fueron generando con y en el movimiento de la historia.

A su vez hoy nos encontramos frente a un gran desafío ya que el viraje del contexto político- económico que se está viviendo en nuestro país y continente va a requerir de un

fuerte posicionamiento de los profesionales que podamos disputar los sentidos de las intervenciones en lo social. Creemos que el nuevo plan de estudios cumple el rol de dejar sentado un piso de las discusiones que pasaron desde donde se pueda seguir discutiendo y profundizando todos los aspectos en la construcción de una intervención profesional acorde al momento histórico. Entendiendo que la construcción del nuevo plan fue en parte un devenir del proceso de sedimentación de discusiones acumuladas, creemos que tenemos por delante la tarea de seguir desafiándonos a debatir en todos los espacios posibles. Tenemos el desafío de generar un nuevo proceso de discusiones que nos ponga en movimiento frente a una coyuntura de fuerte crisis que repercutirá de forma negativa en la construcción, reivindicación y garantía de todos los derechos. El momento actual nos propone el desafío de consolidar un perfil profesional capaz de disputar la construcción de la cuestión social defendiendo los derechos humanos, por la construcción de un mundo libre y justo.

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

ALBERDI, J. M. “La cuestión de los campos de acción en el Trabajo Social”, en *Revista Temas y Debates*, Año 7, N° 6 y 7. Facultad de Ciencia Política y RR II, Universidad Nacional de Rosario, 2003.

Alberdi, J.M., Campana, M., Garma, M.E. y Ripoll, S. *Principales nudos problemáticos del Plan de Estudios vigente*. Documento de Trabajo N° 1. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. UNR, 2012.

Alberdi, J.M., Campana, M., Garma, M.E. y Ripoll, S. *Principales nudos problemáticos del plan de estudios vigente: la mirada de docentes, graduado/as y estudiantes*. Documento de Trabajo n° 2. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. UNR, 2013.

Antequera, MF. y otras (2015) *Articulación social y prácticas sociocomunitarias. Un desafío para la universidad pública*. UNR editora. Rosario. 112 págs.

Escuela de Trabajo Social (2017) *Anteproyecto de reforma plan de estudios. Escuela de Trabajo Social*. Universidad Nacional de Rosario.

Arias, A. (2012) *Pobreza y modelos de intervención: aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción* Espacio Editorial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 220 págs.

Barrera, M.; Manzanelli, P. (2015) *La naturaleza política y la trayectoria económica de los gobiernos kirchneristas*. CIFRA: centro de investigaciones y Formación de la República Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Bourdieu, P (2000) “El campo científico”. En Idem *Los usos sociales de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Págs. 11/27.

Campana y M. Garma ME. (2006) “Los caminos conceptuales para dar cuenta del “sobre qué” en la formación profesional de trabajadores/as sociales en la UNR.” En *Revista Cátedra paralela*, n° 3. UNR Editora, Rosario. Págs. 5/18

Cazzaniga, S. (julio, 2001) “Sobre perfil e intervención profesional, a propósito del día del Trabajador Social.” En la *ponencia presentada en la Universidad Nacional de Córdoba con motivo de la celebración del Día del Asistente Social*. Córdoba, 4 de julio de 2001, revisada con motivo de esta publicación.

Coria, A. y otras (1999) *Curriculum e investigación en Trabajo Social*. Editorial Espacio, Buenos Aires. 111 págs.

Danani, C. (2006) “Politización: ¿autonomía para el Trabajo Social? Un intento de reconstruir el panorama latinoamericano.” En *KATÁLYSIS v.9 2 jul/dez*. Florianópolis págs. 189/199

De Alba, A. (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores S.R.L. Buenos Aires 169 págs.

Departamento de Fundamentos teóricos del Trabajo social (Junio de 2014) *Trayecto disciplinar. Finalidad el título, Perfil profesional y Alcances del Título. Contenido mínimos de las asignaturas. Síntesis de los encuentros y las devoluciones*. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. UNR.

FAUATS (2008) *Fundamentos para una propuesta de lineamientos curriculares básicos para las carreras de Trabajo Social de la república argentina*

FOMECA (1998) *Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria*. Buenos Aires, Junio. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.

Foucault, F. (1979) *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta, Madrid, 200 págs.

Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Argentina Editores, Montevideo Uruguay, 232 págs.

Gigli, J. (1999) “Neoliberalismo y Ajuste Estructural en América Latina.” En *Revista del Centro de Estudios Internacionales para el Desarrollo, Volumen 1, Año 1* Buenos Aires, Argentina.

González Saibene, A. (2005) “La formación continua en Trabajo Social.” En *Revista Cátedra Paralela n° 2*. Págs. 21/29

González Saibene, A. (2015) “Acerca de la intervención” En *Revista Rumbos n° 11*. Págs. 22/40

Grassi, E. (2007) “Problemas de realismo y teoricismo en la investigación social y en el Trabajo Social.” En *Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp.* Págs. 26-36

Guerra, Y. (julio, 2004) “Instrumentalidad del proceso de trabajo y servicio social.” En *XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. La cuestión Social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. San José, Costa Rica

Hermida, ME.; Meschini, P. (2016) “Notas sobre la nueva institucionalidad del ciclo de gobierno kirchnerista: demandas populares, conquistas legales, resistencias institucionales.” En *Revista Cátedra Paralela n°13*. Págs. 35/58

Juarros, F y Naidorf, J. (2007) *Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en argentina*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, págs. 483/504

Marro, K (2005) “Hacia la Construcción de una Trabajo Social Crítico Latinoamericano: Algunos Elementos para su Problematización” En *Revista Cátedra Paralela n° 2*. págs. 59/75.

Marro, K (2006) “Reflexiones preliminares sobre el problema de la hegemonía en el proyecto ético-político del Trabajo Social”. En *KATÁLYSIS v. 9 n. 2 jul/dez*. Florianópolis SC págs. 209/216

Moljo, S. y Moljo C. (2007) “A 30 años del golpe militar en Argentina: aproximaciones la histórica del Trabajo Social” En *Revista Cátedra Paralela n° 4*. Pág. 23/32

Molina, M. (octubre, 2009) “Desafíos de la formación profesional en América Latina” en *XIX Seminario Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social ALAEITS*. Guayaquil, Ecuador.

Mollis, M. (2002) “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas” En *Las universidades en América Latina: ¿reformada o alteradas?. La cosmética del poder financiero*. CLACSO, Buenos Aires. Págs. 204/216

Montaño, C. (2007) “Trabajo social e intervención: la politización de la acción profesional. Conferencia presentada” en el *VII Coloquio Internacional de Estudiantes de Trabajo Social, “Desarrollo, Política Social e Intervención Profesional*. Universidad del Altiplano, Puno, Perú.

Moura Reis, V. (2002) *La enseñanza del instrumental técnico en Trabajo Social*, GIyAS-FCH-UNICEN, Traducción de M. V. Siede y Andrea A. Oliva, Tandil. 27 págs.

Netto, J. (2003) “Cinco notas a propósito de la “cuestión social”. En *Servicio Social Crítico Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Cortez Editora San Pablo. Págs. 55/69

Netto, J. (2003) “La construcción del proyecto ético-político del servicio social frente a la crisis contemporánea.” En *Servicio social crítico*. Biblioteca latinoamericana de SS. Cortez editorial San Pablo. Págs. 271/296

Nota institucional (2010), “Los talleres en la Escuela de Trabajo Social. Defensa crítica de una propuesta pedagógica alternativa”. En *Revista Cátedra Paralela n° 7*. 155 págs.

Pagani, A. (2007) *La Formación en la Escuela de Trabajo Social de Rosario, desde 1960 hasta 1976*. Tesina de grado de Lic. En Trabajo Social. Universidad Nacional de Rosario. 153 págs.

Rodríguez de Andrade, R y Germain, M. (1998) “Instituciones docentes: aparato o cuerpo?” En *Revista Cátedra Paralela N° 1*. Págs.54/62

Rozas Pagaza, M y otras (octubre, 2014) *La Intervención del Trabajo Social y su relación con las políticas sociales: algunas reflexiones en el contexto actual*. En *IX Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional – FTS – UNLP “Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea”*

Soldano, D.; Andrenacci, L (2006) “Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino”, en Andrenacci, L. (compilador): *Problemas de Política Social en la Argentina Contemporánea*. Prometeo, Buenos Aires. págs. 17/80

Vasilachis de Gialdino, I. (1992) “*Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico epistemológicos*”. Buenos Aires, Argentina, Centro Editor de América Latina.

Zárate, J. (2016). Universidad, desarrollo y territorio: una aproximación a la política de expansión institucional del gobierno nacional (2007-2015). IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9236/ev.9236.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9236/ev.9236.pdf)