

Notas institucionales

Departamento de Fundamentos Teóricos del Trabajo Social

Escuela de Trabajo Social
Universidad Nacional de Rosario

José María Alberdi

Este trabajo tiene por objeto discutir las líneas de formación, las propuestas teórico-metodológicas y el papel curricular en relación al perfil y las incumbencias profesionales del futuro egresado de la Escuela de Trabajo Social de Rosario.

El presente texto pretende funcionar como soporte para dar visibilidad a los principales núcleos problemáticos debatidos en una serie de encuentros docentes y, al mismo tiempo, alimentar algunas discusiones de trabajo en la currícula cotidiana y en su vínculo con las incumbencias profesionales.

Respecto del registro y la socialización de las propuestas pedagógicas entre las cátedras, se privilegió abordar, en primer lugar, los problemas del ciclo básico y, en un segundo momento, del ciclo de orientación profesional, haciendo especial hincapié en la estructuración interdisciplinaria del Trabajo Social, revisando el papel de las materias contextuales en la formación del perfil profesional.

La dinámica colectiva de trabajo permitió mostrar la currícula en acción y contribuyó a reconocer una polémica agenda que transmite en parte las maneras cotidianas en que intentamos responder a: qué función cumple cada cátedra en la formación de los/as trabajadores/as sociales; en qué condiciones el rol docente puede estar sintonizado con la contemporaneidad; qué pedagogías transmitimos; cómo tramitamos las diferencias generacionales, culturales y sociales con los/as estudiantes; a qué tipo de ciudadano universitario aspiramos; cuál es el perfil profesional que valorizamos.

La traducción de estos encuentros de trabajo utilizará algunas formas ensayísticas y otras más asociadas a los análisis curriculares pero quiere, además, funcionar como un espejo un tanto deformado -aunque espejo al fin- de las intenciones y modelos educativos del pluralismo combativo de la Escuela de Trabajo Social.

Algunos problemas compartidos y del buen uso de las controversias

“...La clase cincuenta y cuatro. La clase, espacio de sobredeterminación política, proceso disciplinador. La clase, exposición de información, conocimientos.

La clase, conexión anónima, efímera, a veces sin lazo. La clase, exhibición de habilidad, destrezas, erudición. Prohibido hablar en clase. Tener clase, muestra de cultura, categoría, calidad social. La clase dirigente, los que tutelan la vida institucional. La clase magistral, ocasión de los egocéntricos. Prohibido fumar en clase. La clase pública, instalación callejera de protesta, denuncia, solidaridad, resistencia. La clase, colección de formulas para el examen. La clase, espacio de 'producción' del saber: ¡participen en clase! La clase, erótica sublimada. La lucha de 'clases' motor de la historia. Prohibido, comer y beber en clase, ¿me das un mate? Ninguna clase de dudas. No leyeron para la clase. La clase pasiva, profesores mayores de 65 años o profesores menores de 65 años. La clase, cotización simbólica, dime cuánto te pagan, te diré cuánto vale tu palabra. La clase de ropa del profesor, tatuaje económico. Prohibido asistir a clase en traje de baño. La clase de persona que cada uno es. Odio de clase, emoción enraizada en los cuerpos sociales..." (Marcelo Percía, "Anaconda duerme en clase", *Ficciones Universitarias*).

En algún pasaje de su clásico libro *Las Metamorfosis de la Cuestión Social*, Robert Castel se preguntaba, en una lectura de la crisis contemporánea, si debíamos hablar de cuestión social o de cuestiones sociales. ¿Por qué reponer esta pregunta?

Fundamentalmente como analogía, para observar el grado de importancia que asumieron y asumen, en el diálogo con los docentes, las dificultades presentes en las estrategias pedagógicas a la hora de jerarquizar y desarrollar cierto "hábitus de estudio" entre los/as estudiantes, habida cuenta de una serie de problemas con algunos niveles de concatenación:

- el problema del "cambio de hábitos". ¿Qué damos a entender con ello?, ¿que la escuela secundaria o el polimodal no los prepararon para las exigencias de la vida universitaria?

- el problema del "capital social" o cultural. Tema que exige propuestas reparatorias, para favorecer los procesos de formación universitaria en el campo de las ciencias sociales y no reproducir las lógicas más excluyentes de la meritocracia.

- el problema de la "cultura institucional". ¿Qué mensaje de exigencia y compromiso están presentes en la vida cotidiana de nuestra Facultad, respecto de valorizar los sentidos de la Universidad, del esfuerzo por subordinarse a las rigurosas reglas del discurso crítico y responsable?

- finalmente, y no menos importante, el problema de la "modernidad líquida". ¿Qué queremos resumir con este título del problema? El conflicto intergeneracional entre docentes y estudiantes, docentes formados y tal vez nostálgicos de la modernidad sólida y estudiantes acostumbrados a sobrevivir en la modernidad líquida.

Excurso, ¿juventud divino tesoro?

Apelar a la idea de “modernidad líquida” supone un recurso más retórico que dé argumentación, pero ayuda a recuperar el malestar en la cultura, o hecho cultura, en las reuniones entre los docentes respecto de los problemas presentes en los contratos pedagógicos con los/as estudiantes. Y también supone el reconocimiento sociológico de que algunos datos de la vida contemporánea se nos escapan y de que las relaciones con las nuevas generaciones no constituyen un tema menor.

Un reciente dossier de la Revista *Todavía*, tal vez nos ayude a dar mejor forma a las preocupaciones que nos acompañaron esos días y a leer en medio de las trincheras del trabajo docente. “Entre Generaciones”, así se llama la propuesta, y consideramos útil compartir un tanto heréticamente las conclusiones de los autores.

“Del miedo al contagio generacional” retoma un costado del malestar que acompañó nuestras discusiones sobre la transmisión y la convivencia. Problemas entre generaciones que suele ser traducido a la manera de “esta juventud de ahora” en la versión fatalista, o “la esperanza está en la juventud” en la versión mesiánica.

Escuchemos la hipótesis literaria y política de Carlos Skliar al respecto: “Como cansinos contendientes de una guerra interminable, hoy las diferentes generaciones se miran con desconfianza, casi no se hablan, casi no se reconocen, se ignoran, se temen, ya no se buscan las unas a las otras. Se ha vuelto demasiado habitual crecer en medio de la desolación, la desidia, el destierro. En cierto modo el acto de transmisión, el pasaje, la travesía de las experiencias, tal como lo entendíamos desde los primeros filósofos y políticos griegos, se ha interrumpido... Tal vez así se vuelva posible pensar que la crisis generacional no es sino la ausencia de una conversación entre generaciones, o también la presencia de una conversación que termina demasiado rápido o, incluso, la existencia de una conversación ríspida hecha sólo de imperativos, de negaciones, de ofensas, arrogancias, desilusiones y negligencias...” (Skliar, 2009).

De hecho, Skliar propone que la pregunta por la convivencia se torna central, pero que la pregunta por el estar juntos tiene relevancia si uno se deja afectar por el otro y permite poner algo en común, pero sin simplificaciones, entre la experiencia del joven y la experiencia del adulto. Responsabilidad de convivencia educativa sin asimilaciones ni exigencias de armonía relacional, sino que valore la productividad del conflicto, que soporte el pasaje, en donde la experiencia o los saberes no anulen al otro, y en donde tradición e invención no sean monopolizadas por alguna de las generaciones en juego.

Sólo en calidad de ejemplo, muchas veces solemos en ciertos ejercicios intelectuales entender a la Reconceptualización como una revolución estancada a

nivel del colectivo profesional, sin embargo el panorama desalentador que surge de una mirada muchas veces inmediatista sobre la actualidad, da lugar a uno más optimista en la perspectiva histórica. En este sentido, a nosotros/as nos cabe también hacer justicia al Trabajo Social, contando y narrando las batallas con las que se enfrentan cotidianamente muchos colegas. A veces nos seguimos centrando en la pervivencia de ciertas prácticas de control social, tutela y discriminación, sin saludar los claros signos de cambio que se inventan en las instituciones de forma artesanal y en una suerte de guerra de trincheras en la construcción de formas de protección social más dignas; sin estudiar tampoco seriamente la manera de que éstas se generalicen y se utilicen activamente.

De los sucesivos diálogos y malos entendidos, podemos retomar el problema de la lectura, si bien la mayoría rechaza el enciclopedismo de cierta etapa anterior -por cierto, más caricaturizado que ejercido-, también rechaza *aggiornarse* a ciertas prácticas veloces y simplificadas, navegadas por la red.

“¿Cuándo se transforma la lectura?” es la pregunta y el disparador, como diríamos en el viejo análisis institucional, que le permite al profesor de literatura Aníbal Jarkowaski la ilusión de que la lectura sea considerada en toda su complejidad. El autor subraya que el discurso literario -y nosotros con justeza podríamos añadir el discurso de las ciencias sociales- desde siempre fue exigente y pidió una recíproca exigencia de los lectores.

Retoma algunos datos de la lectura contemporánea y la juventud escolarizada: primero, que no leen lo que esperan los adultos; segundo, que no leen menos, sino que leen de otra manera, lo cual no supone dejar de leer para comenzar a leer, sino continuar leyendo pero otro discurso y según otros protocolos; tercero, que lectura compleja y velocidad o rapidez en la lectura no van de la mano. “¿Qué corresponde hacer? Quienes se atribuyen a sí mismos las mejores intenciones, argumentan que eliminar, o al menos aliviar, las resistencias que un texto plantea a los lectores jóvenes contribuirá a la formación gradual de un buen lector. Es, por cierto, un argumento optimista que supone algo así como que la insistente constitución del mapa de un país nos prepara para comprender la complejidad de las personas que lo habitan. ¿No será más valioso enseñar habilidades específicas para la lectura de textos de complejidad creciente, de tal manera que el lector, al fin de su formación, sea bueno para la lectura de cualquier texto y no sólo para aquellos que los persuaden las modas y el consumo masivo? ¿No será mejor que los profesores formulemos entre los alumnos la brecha, no sólo generacional sino también perceptiva, que nos separa de ellos y les propongamos hipótesis acerca de las razones?” (Jarkowski, 2009).

En este último aspecto, cómo revalorizar una vieja y fundamental cuestión presente también en las ciencias sociales: el hecho de que cada libro pertenece a una tradición que lo antecede y respecto de la cual realiza distintos tipos de operaciones -de desvío, de réplica, de continuidad, de ruptura-. En este senti-

do, “la grandiosidad textual que propone Internet carece de uno de los rasgos elementales de cualquier biblioteca, es decir, un principio de organización, reconocido y admitido por el lector”. La cultura del presente continuo, y no la historia del presente, reemplaza las ideas de causalidad lógica y sucesión histórica, por el efecto de contigüidad y deslizamiento virtual. Parte de esta nueva cultura nos plantea nuevos desafíos y nuevas herramientas, en primer lugar, navegar contra la corriente tomando en cuenta nuestra participación en el parto cientificista del plan de estudios.

Parte de esta lectura estaría incompleta si no se diera lugar en el análisis a la influencia no menor del enfoque curricular dominante durante los '90 en las tecnocracias universitarias. Tadeu da Silva lo sintetiza de esta forma: “...hay un doble cambio de identidades: el del proyecto educacional y el del sujeto de educación que debería ser adquisitivo, competitivo, flexible y maleable. A este nuevo orden le caben, como supuestos éticos: el utilitarismo, el neo-darwinismo y la estética del consumo, que terminó casi sustituyendo la ética del trabajo que antes había vinculado la dignidad individual y el respeto social con el esfuerzo productivo” (2008:89). *Last but not least*, parte de esta lectura no estaría completa si no volviéramos críticamente a *Los herederos* de Bordieu y nos preguntamos sin “miserabilismos”, pero también sin masividades excluyentes, sobre las variables clase, género y generación en los difíciles procesos de pasaje por la formación universitaria de los sectores populares.

Work in progress. Preocupaciones, debates y el problema de las estrategias pedagógicas

“Alguien dijo que el único error de Dios fue no haber concedido al hombre dos vidas, una para ensayar y otra para actuar (...) La astucia pedagógica del teatro de Brecht pretende conmover conciencias fascinadas, adormecidas, ausentes. La noción de distanciamiento es su instalación crítica. Distanciamiento como extrañeza y lejanía con lo familiar, habitual invisible. La pedagogía brechtiana quiere desinstalar la apariencia fija y estable de las relaciones humanas, sacudir vinculaciones naturalizadas. Al comienzo de “La excepción y la regla” los actores dirigen al público esta advertencia: “Debajo de lo cotidiano, descubran lo inexplicable. Detrás de la regla consagrada disciernan lo absurdo. Desconfíen de los gestos menores, de los actos triviales, de todo lo que parece simple y sencillo. No acepten como cosa natural una costumbre recibida. Pregunten por su necesidad. Les pedimos expresamente: no acepten lo habitual como cosa natural. En una época en la que impera la confusión, en la que se derrama sangre, en que se ordena el desorden, en que la arbitrariedad adquiere fuerza de ley, en que la humanidad se deshumaniza...No digan nunca: es Natural! Ninguna

forma de relación social debe pasar por natural. Nada debe parecer imposible de cambiar..." (Percía: 2004).

Entre las principales preocupaciones de los docentes, se reflexionó especialmente sobre las prácticas pedagógicas que se llevan adelante, la necesidad de analizar las cuestiones principales que la atraviesan y de profundizar el debate sobre cómo trabajar de forma transversal entre las cátedras. Se planteó también cómo hacer que no funcione la lógica compartimentalizada en la organización de los contenidos, y cómo promover la contribución de los distintos campos de conocimiento en la inserción a la vida institucional universitaria y en la profesionalización de un oficio.

Dentro de las preocupaciones más relevantes que se jerarquizaron durante las reuniones de trabajo, uno de los temas a destacar fue el de materias anuales como Economía, Historia Social y Sociología, el "dilema" entre la introducción y la profundización de categorías y autores de estas disciplinas de las ciencias sociales. El tiempo de la introducción, los problemas de capital social y cultural y los problemas en la formación de hábitos tienen un especial peso, que revaloriza en el tiempo el año básico común, inclusive como forma de sostener el pasaje o el cambio de hábitos y de equiparar mínimamente los capitales culturales para el aprendizaje de las ciencias sociales.

La existencia del currículum en acción implicó, por otra parte, debatir sobre las estrategias entre el "discurso oficial" del Plan de Estudios y la participación cotidiana de los docentes en su resignificación y articulación. En este sentido, el aprendizaje de los tiempos y el logro de una buena sintonía en la introducción de las principales claves de las ciencias sociales se torna todo un problema. Paralelamente, en el ciclo básico la conformación curricular necesita ser más cerrada, de modo que asegure una formación teórico-epistemológica que habilite una formación crítico social, para sí después avanzar de forma más abierta hacia los elementos centrales de las prácticas profesionales y a una formación dinámica y actualizada.

Del trazo grueso al trazo fino, la lectura entre líneas, las síntesis complejas, exigen distintas estrategias y fórmulas pedagógicas, teniendo en cuenta que la vieja propuesta de Bachelard para los primeros tiempos de la experiencia universitaria exige considerar un trabajo gradual, tal vez solidario pero distinto de otro mandato también presente de pasaje del pensamiento simple al pensamiento complejo. Con esto queremos decir que el trabajo contra el conocimiento anterior, fuertemente internalizado, supone toda una arquitectura pedagógica que necesita problematizar cuestiones naturalizadas, preguntarse sobre ellas, plantear posturas teóricas divergentes, elegir momentos de estructuración y síntesis de conocimientos, lo cual también exige sinopsis y buenas simplificaciones.

Un tema no menor, y que exige toda la paciencia curricular, es romper con el sentido común ilustrado presente en quienes se inician en el campo de las

ciencias sociales, que por ejemplo consideran que las divisiones del campo de las ciencias sociales reflejan las divisiones del mundo que investigan, en consecuencia trabajar que las diferencias entre las disciplinas académicas no reflejan la división natural del mundo humano, es todo un trabajo. O poner en crisis y des-familiarizar la inmunidad del sentido común de los medios de comunicación frente al cuestionamiento, a la crítica y a la proposición de lecturas alternativas que pongan en discusión creencias fuertemente arraigadas.

Revisando algunas de las puestas en común, también se observó la disposición a preguntarse sobre la profesión desde las materias tradicionalmente denominadas contextuales, cuestión que fue puesta en discusión, ya que una concepción ampliada e integrada de la profesión supone el tránsito por la historia, la sociología, la economía como contexto a la historia, sociología y economía como materias primas de la intervención profesional. En este punto se recordaron préstamos cruzados (a pesar de lo acotada de estas experiencias) sumamente saludables y “ejercicios de terceridad” productivos especialmente en cátedras como las de Sociología I que acompañaron los talleres, debates sobre las prácticas, los problemas de la supervisión del ejercicio profesional.

Ahora es aquí donde se planteó una serie de detenimientos y evaluaciones necesarias, respecto del papel de las prácticas y talleres introductorios en estas mediaciones conceptuales y en la introducción a un oficio y una práctica profesional. Qué hacer en la práctica y los talleres cuando no hay práctica profesional, cuando hay expectativas de los/as alumnos/as de salir a la práctica, tomados por una concepción más juvenil y voluntarista de la intervención profesional.

En este punto, se nombraron distintos esfuerzos de integración, de propuestas transversales de trabajo, como el ejercicio de desnaturalización de la pobreza, de desnaturalización de la profesión, o ruptura con la serie caridad-beneficencia-filantropía-Trabajo Social. También se nombraron diferentes experiencias en las prácticas de los primeros años como el pasaje por instituciones clásicas de la política social en Rosario (desde un punto de vista historiográfico, conceptual y de actualización) o los primeros relevamientos institucionales y de información de recursos del campo de las políticas sociales, lo que exige el sabio trabajo de “atrasar” y “adelantar” herramientas del campo de la investigación social en el mejor de los casos o, en el peor, confundir trabajos con el oficio amateur del periodismo.

En relación con las estrategias pedagógicas favorecedoras de procesos de discusión y de “de-construcción” y sensibilización crítica sobre determinadas problemáticas sociales se revalorizó el papel en los talleres y las prácticas de la introducción de formas diferentes de conocimiento y distintos soportes tecnológicos: en especial el arte, el cine, la música popular, la literatura, el teatro, documentales, el diario, que permitan también ir “documentándose” y tornándose ciudadanos “modernos”, aquellos en que como decía Rousseau reemplazan la

misa diaria por la lectura periódica del diario. Ahora, el esfuerzo de producción de estas dinámicas de trabajo exige un mayor acompañamiento institucional por parte de la Facultad y de la Escuela, así como también cierta capacitación docente en determinadas competencias de lectura crítica de estos soportes que permitan la promoción de cierto “activismo cultural” tan necesario en la militancia social de la “dignidad de los nadies”.

Pasando a otro de los temas tratados largamente, el papel de la historiografía se reconoce como uno de los núcleos básicos de los primeros años del Plan de Estudios, como un verdadero eje transversal y, en un punto, como fuerte organizador temático. Ahora bien, los encastramientos no son simples, entre una historia más política que social a nivel nacional, una historia de las ciencias sociales entre biografías de clásicos y experiencias europeas y, a la vez, una historia crítica a nivel profesional más latinoamericana. La historia del presente se reconoce, de todos modos, como una de las fortalezas curriculares y como punto central para que tiempo, memoria e historia cuestionen lo instituido.

La lectura con cierto detalle nos devuelve dificultades y posibilidades, las contribuciones al oficio exigen otras modalidades curriculares y que las cátedras tengan un lugar de opinión y asesoramiento sobre las necesidades curriculares durante todo el trayecto curricular.

Sólo a manera de ejemplo para alimentar la discusión, Economía (materia desarrollada en el primer año de la carrera) tiene, por un lado, la exigencia de una buena introducción a las principales escuelas de la economía: la escuela neoclásica, la escuela de la regulación y la economía política marxista, cuestión fundamental para un ciudadano universitario, para un perfil profesional que no se agota en el experto o en la ignorancia especializada. Pero, al mismo tiempo, en el ciclo de orientación profesional (especialmente en cuarto y quinto año) se torna sumamente necesario avanzar en la comprensión de la economía social, en acompañar en forma interdisciplinaria la formulación, el diseño y el ciclo de producción de un emprendimiento productivo, tanto desde un punto de vista conceptual, como desde las cajas de herramientas del oficio, sin caer en la lógica de la racionalidad instrumental.

Otra forma de notar ciertos síntomas, es el tratamiento de algunos autores clásicos-contemporáneos significativos. Foucault, por ejemplo, que en una carrera como Trabajo Social se torna de consulta obligatoria, no tiene todavía una ubicación clara en la currícula. En ambas Sociologías no encuentra un desarrollo sistemático, en una porque está sobre-exigida por el tratamiento de los clásicos, en otra porque está más concentrada en la sociología política (las “tres D”: democracia, dependencia, desarrollo). En las discusiones epistemológicas o historiográficas observa, hasta ahora, una participación lateral, sin embargo es notable su participación en la currícula más vivida, en las supervisiones, en las políticas sociales, en los análisis institucionales, en el papel de las disciplinas sociales.

Pero, a pesar de ello, su transmisión -muchas veces asistemática- no es justa con el autor y con sus contribuciones críticas al campo profesional.

Decíamos antes de la participación de las materias transversales en el acompañamiento del perfil profesional, en este sentido es saludable cómo se reorganizó la cátedra de Teoría Política para estar más atenta a las preocupaciones de la currícula profesional. Si antes funcionaba más como cátedra ómnibus para las distintas escuelas de la Facultad, un grupo de profesoras con mayor especialización en el ámbito de las políticas públicas y las políticas sociales reorganizó el programa de la materia y participó de la jerarquización de temas del análisis político como Estado, Democracia, Dominación, Transiciones, el pasaje de lo social a lo político, etc., tratando de encontrar un delicado equilibrio también entre el tratamiento de los clásicos europeos y latinoamericanos. Igualmente, encontramos aquí numerosas posibilidades de continuación en que las cátedras podrían aportar a ciertas discusiones centrales en el registro de lo particular de la profesión, ampliando y complejizando el universo de discusión como el caso del clientelismo, muchas veces banalizado y simplificado en sus lecturas.

Otro de los puntos del diagnóstico fue el limitado conocimiento de los/as docentes de las materias transversales de los principales debates políticos y académicos que se vienen sosteniendo en las publicaciones profesionales, en la FAUATS, en los clásicos y formadores de opinión del Trabajo Social, así como también la falta de un mapa político de las principales tendencias teóricas y los principales enfoques a la hora de leer el papel y la especificidad de la profesión.

Otro de los desafíos curriculares, producto en parte también de la fórmula de salir de comportamientos estancos, es la dificultad de repetición o superposición de contenidos. Esto obedece a distintas cuestiones: algunas veces, saberes previos dan lugar a aprendizajes diferentes o a recorridos más marcados de ciertos tópicos; otras, es preciso retomar o profundizar ciertas discusiones en un sentido disciplinar. El problema es que dentro de la cultura institucional esto sea vivido como repetición y no como profundización en el recorrido de las preocupaciones conceptuales. En este punto, uno de los desafíos más notorios se presenta en el tratamiento de las matrices epistemológicas en el campo de las ciencias sociales en general, y en una lectura más particular en el campo del Trabajo Social.

Aquí también se viene incluyendo la necesidad de un trabajo más cotidiano entre las cátedras, que favorezca sinergias y complementariedades, en la tarea de incluir en la cultura estudiantil la observación de que una de las cosas más representativas de los sentidos de la Universidad es la idea de pluralismo combativo. Para eso es central que las diferencias en la transmisión no sean vividas como incoherencias del Plan de Estudios, sino como parte de la constitución ideológica del campo de las ciencias sociales. Esto exige, de igual modo, en forma clara,

desde cierta racionalidad comunicativa, tanto los acuerdos como las diferencias entre las escuelas y tradiciones del campo de las ciencias sociales.

De hecho, como lo enuncian regularmente los científicos de la educación, las percepciones de la profesión se verán permeadas por esa conflictividad desde la que se construyen los relatos, definiciones, intencionalidades no unívocas, hasta divergentes, que rompen la ilusión de una identidad profesional sin conflictos.

Por otra parte, el reconocimiento de los problemas presentes en la conflictiva agenda de las discusiones epistemológicas de las ciencias sociales, exige la transmisión de las hegemonías cambiantes, replicando la dificultad entre la introducción y la profundización de los graves problemas del positivismo, de los problemas del estructuralismo, de los problemas del giro subjetivo de las últimas fórmulas cualitativas, teniendo especialmente en cuenta para el análisis del campo científico contemporáneo en el terreno de las ciencias sociales, parte de los planteos que Esther Díaz de Kóbila aporta a esta discusión: “¿Cuál fue la idea de sociedad elaborada por la tradición de las ciencias sociales? A mi modo de ver, habría que reformular la pregunta en plural, pues creo que en las ciencias sociales no ha habido una, sino varias ideas de sociedad, al menos tres, con cierta coherencia con los diferentes paradigmas que han regido la construcción de conocimientos: organismo o unidad analítica, según los positivistas; trama de interacciones y significaciones, según los hermenéuticos; estructura de relaciones antagónicas, según los dialécticos. Creo también que en el campo simbólico, entendido como campo de relaciones de fuerza, como lo entiende Bourdieu, ellas han mantenido y mantienen posiciones que son el resultado de las luchas por el derecho a hablar e intervenir legítimamente, es decir, de manera autorizada y con autoridad, en cuestiones científicas (...) Si creemos que los problemas más auténticos de la Ciencia Social en este tiempo de crisis están del lado de los que sufren los efectos de esa indiferencia, de esa autoridad, de esa violencia, de ese dominio y pensamos que aportar a la solución de esos problemas requiere una comprensión crítica del mundo social actual, nos comprometerá en el esfuerzo de hacer de nuestra Universidad un espacio activo de producción de conocimiento social con sentido social” (2008:103).

En este sentido, no son menores los esfuerzos que se vienen realizando desde las cátedras de Trabajo Social, especialmente dedicadas al tiempo epistemológico de la formación profesional, en generar vínculos y mediaciones conceptuales que no eludan el trabajo del concepto en el análisis de las principales errancias epistémicas del Trabajo Social; el positivismo a derecha e izquierda, la simplificación en la lectura de categorías y conceptos caros a la estructuración de la profesión, los diversos metodologismos y el peso de la racionalidad instrumental, así como también la pervivencia de sincretismos que obturan la posibilidad del trabajo categorial donde lo político se conforma junto a la idea de una contextualización histórica y material, junto a los niveles epistemológicos.

Armando el oficio, entre la formación profesional y la defensa de lo pedagógico como trabajo artesanal

“En 1962, el argentino Alfredo Greco realiza la Primera Muestra de Arte Vivo. Se trata de un conjunto de acciones en las que enmarca transeúntes que andan en la calle con un círculo de tiza que luego firma. Estas intervenciones comienzan en París, se trasladan luego a Roma, Buenos Aires, Nueva York, Madrid. Encierra dentro un espacio fugaz a personajes de la ciudad en escenas cotidianas: una señora que espera el colectivo, un policía mientras lleva una multa de tránsito, un perro haciendo sus necesidades junto a un árbol. Se lee en un manifiesto escrito a las 11.30 del 24 de Julio de 1962: ‘El arte vivo es la aventura de lo real’. El artista enseñará a ver no con el cuadro sino con el dedo. El arte vivo busca el objeto, pero lo deja en su lugar, no lo transforma, no lo mejora, no lo lleva a una galería de arte. Quiere terminar con la premeditación que significa galería y muestra. Debemos meternos en contacto directo con los elementos vivos de nuestra realidad. Movimiento, tiempo, gente, conversaciones, olores, rumores, lugares y situaciones”. *Conducta en los velorios*, de Julio Cortázar (1962), narra una simulación ejemplificadora. La acción moral de un comando emocional. La ocupación de un velorio ajeno como reivindicación pasional. Una instalación que desnuda la hipocresía de parientes que fingen tristezas o sólo cumplen con las apariencias. La intervención se pone en marcha cuando el estudio previo concluye que el duelo no es sincero. El plan se cumple con precisión: llega al lugar, ocupación de puntos estratégicos, actuaciones de llanto escalonadas, sufrimiento constante, relevos dosificados, discursos de despedida. Una organización invisible avanza con estricto orden sin dar impresión de algo preparado. Al principio los parientes directos intentan demostrar que el muerto les pertenece, que nadie más que ellos tienen derecho de llorar así en esa casa. Pero, de a poco, los extraños conquistan las posiciones de mayor aflicción hasta adueñarse de ese dolor...”.

La preocupación por las competencias profesionales, especialmente en el plano de las competencias teóricas, políticas e instrumentales para el desarrollo de un profesional crítico en el Trabajo Social -cuestión presente ya desde el Plan de Estudios de la primavera democrática-, supone varios desafíos para las cátedras de los años superiores.

Un cuello de botella se vive en el pasaje de tercer a cuarto año. Fundamentalmente porque se acompañan las primeras experiencias de los/as estudiantes en las instituciones y comunidades, lo que exige el reconocimiento y acompañamiento en los rudimentos del oficio. A su vez, el contacto temprano con las instituciones abre temas y problemas en los campos de que se trata, que deben ser soportados sin poner en riesgo los tiempos de la comprensión y los tiempos de la intervención. El diseño de estas tareas hace a una tradición que debe ser

defendida en la Escuela de Trabajo Social, ya que en largo plazo es profundamente beneficiosa para los procesos formativos.

Sostener esta tradición supone soportar y acompañar “terapéuticamente” la clásica tensión teoría-práctica y la fuerte la presencia de diversos núcleos problemáticos que acompañan su desarrollo. El problema de lo institucional: que los convenios con las instituciones y organizaciones no gubernamentales no se sostengan sólo en forma burocrática y que permitan avanzar en la formación del oficio y en la formación de un estudiante universitario responsable y parte de los convenios, y un trabajador social de terreno implicado y valorizado por la tarea de sostén de la formación. El problema de lo didáctico: jerarquizar en la cultura académica distintas formas de aprendizaje, especialmente el por qué de la importancia de la supervisión, el por qué de un trabajo regular con los graduados y las graduadas en líneas de capacitación y de administración de la crítica en forma regular, la relación de la prácticas con la currícula más clásica, el problema de no poder trasladar la lógica de la regularización académica a la lógica de los procesos de trabajo institucionales. El problema de lo político: especialmente cómo lidiar con las diferencias con los proyectos políticos y las condiciones del mercado de trabajo que se chocan con el perfil profesional defendido por la Escuela.

Necesariamente, los vínculos entre la lógica de los procesos académicos y la lógica de los procesos de trabajo son sumamente conflictivos. Por ejemplo, si observamos el caso Trabajo Social IV, de acuerdo al Plan de Estudios se registran sobre-exigencias. Para retomar sólo aspectos centrales del proceso formativo, la idea de niveles de abordaje exige un trabajo en detalle sobre mediaciones conceptuales que exceden largamente las posibilidades de una materia: claves conceptuales como familia, grupo, institución y comunidad, procesos de intervención profesional, exigen construcciones graduales y complejas a nivel interdisciplinario.

Por tomar uno de los temas tradicionales y minado de discusiones conceptuales en el Trabajo Social: lo grupal, que debe retomar cuestiones de la historiografía profesional (Grupo ECRO), de la psicología social y del análisis institucional, de la propia sociología del trabajo, es decir, historia-teoría y método de la constitución y el desarrollo de lo grupal en el Trabajo Social y, paralelamente, debe también tener cierto registro del grado de desarrollo e inclusive la importancia crítica de lo grupal en las prácticas sociales contemporáneas. Ahora, cuando se habla de retomar, aquí como en otras materias, ¿se “descansa” en lo anteriormente dado?, ¿se particulariza, se sostiene en una sociedad de trabajo con los talleres y las prácticas? Soluciones artesanales necesarias, pero que generan el malestar de, a veces, no romper cierto tratamiento más superficial que acotado en estos temas.

En este aspecto, la cuestión de las competencias se torna especialmente importante respecto del papel de materias como Política Social, Planificación Social y Metodología de la Investigación.

El problema de los contenidos, del acuerdo acerca de qué contenidos mínimos, qué selección de temas, qué grado de complejidad creciente, qué articulación con las prácticas y los talleres, sigue siendo de rigurosa actualidad. Junto a ello, vuelve a presentarse, como preocupación y como tensión, la falta de una discusión a fondo sobre la articulación de las áreas curriculares, ya que la jerarquización de determinados autores y temas termina por sobredimensionar ciertos temas y subdimensionar otros. Continuando con los ejemplos, retomando el caso de la relación entre las políticas sociales y los trabajos sociales, Estado de Bienestar, Cuestión Social, Seguridad Social, o la vulgata privatización, descentralización, focalización, clientelismo, están presentes en varias materias, a veces repetidas, a veces superpuestas y cuando se chocan con la historia más particular de las políticas sociales se generan ruidos y reduccionismos.

La subdimensión de una lectura más anclada en las políticas sociales sectoriales (salud, infancia, vivienda, tercera edad, discapacidad), es en parte subsanada por el espacio de supervisión y las propias prácticas profesionales, que construyen mediaciones conceptuales y recortes de política social, además de cierta información actualizada, fundamental para una participación de los/as estudiantes más informada y crítica en los contextos institucionales donde desarrollan sus prácticas. Ahora bien, estos préstamos cruzados, así como los soportes artesanales, en una materia que recorre y se torna central al Plan de Estudios, deben ser jerarquizados y tenidos en cuenta en la organización curricular.

Otra de las cuestiones a privilegiar en la construcción de una caja de herramientas preparatoria para el desarrollo profesional -distinta de las fórmulas de la racionalidad instrumental-, es revisar si siguen operando viejas confusiones como, por ejemplo, metodología de intervención y metodología de investigación, o las expectativas de que las modalidades de la planificación estratégica sirvan de base para el desempeño profesional, en donde son saludables las analogías pero no las homologías. Por otro lado, investigación y planificación también deben batallar por el reconocimiento por parte de la propia cultura profesional, tradicionalmente asociada al campo de la intervención o, dicho de forma más simple, a la implementación o ejecución de las políticas sociales. Batalla que abra la posibilidad de un desarrollo profesional no necesariamente anclado en la práctica como, por ejemplo, el desarrollo profesional en tanto investigadores sociales y/o la participación en el diseño y planificación de políticas sociales.

Otro de los temas no menores, y que deben ser trabajados, es cierta confusión presente en la cultura del Trabajo Social entre herramientas de investigación cuantitativas y positivismo. En ese sentido, el esfuerzo de la cátedra de Metodología de la Investigación II (esfuerzo también de rigurosidad gradual en el uso de

estas herramientas) a veces choca con cierto oscurantismo bañado de elogio de lo cualitativo, e impide ver el papel central que supone para cierto desarrollo crítico de la intervención profesional en campos en la lectura y producción de estadísticas sociales, lecturas epidemiológicas, lectura y sistematización de informes sociales, etc.

Nombrábamos anteriormente el papel de la supervisión, que de unos años a esta parte se ha tornado fundamental en los años superiores, herramienta que permite analizar las prácticas, contener al grupo de alumnos/as, generar propuestas de trabajo, visualizar temas no debidamente jerarquizados en los espacios teóricos, etc. Ahora, esta alternativa necesita otras condiciones de trabajo y mayor reconocimiento institucional, además de un trabajo cotidiano con el Taller de Aprendizaje Integrado y la materia de trabajo social que permita avanzar en la narración crítica de las prácticas y en el tratamiento de temas fundamentales para el cierre de la primera etapa de la formación. En forma paralela, se analiza la importancia de retomar el trabajo más colectivo de socialización de las experiencias y las puesta en común que permitan a los distintos grupos conocer más en detalle otras prácticas profesionales y otras políticas sociales.

Otro de los “aciertos” de la currícula activa del Trabajo Social son los seminarios o unidades electivas, si en los primeros años la oferta era mínima, hoy se puede decir que hay seminarios como el de cuestión social, infancia, movimientos sociales, tercer sector, antropología, derecho y legislación, estado y gubernamentalidad, etc. Algunos son productos más aleatorios de la cultura institucional y otros son una forma de jerarquizar temas que el propio colectivo estudiantil y las cátedras han acompañado en la búsqueda de que se constituyan en un espacio público de debate y acompañamiento, como el caso de movimientos sociales e infancia. En forma paralela, se observa también el impacto de los trabajos de investigación de maestría y doctorado en el desarrollo de los mismos y los propios equipos de investigación asentados en la Escuela. Ahora, esta serie de aciertos puede confluir en fórmulas *latu sensu* que fragmenten las discusiones, o bien en verdaderos espacios de problematización, investigación y extensión universitaria que ayuden a contener a los/as estudiantes en el desarrollo de sus tesinas.

Las tesinas fueron otro de los puntos de debate respecto del primer cierre de la formación, de objeto extraño en los primeros años de su introducción con el Plan de Estudios, se constituyó en un ejercicio de investigación a veces saludable, otras veces burocrático, pero que permite que los/as alumnos se planteen en acto un recorte, una profundización mayor del tema seleccionado, poner en práctica herramientas de la investigación social, etc. Igualmente, esto agrega trabajo a los/as docentes no siendo reconocido a nivel salarial, salvo su reconocimiento en las categorizaciones. Paralelamente, algunos temas seleccionados no cuentan con especialistas en el área, o hay fuertes problemas metodológicos. De igual modo, parte de los problemas señalados tratan de ser acompañados por el

Taller de Tesina, la discusión es si el mismo se debe tornar obligatorio o debe seguir siendo optativo. También un problema a evaluar respecto de las exigencias de las tesinas es cuánto se alarga la graduación en años: una carrera de cinco años hoy, en la práctica, se está extendiendo seis o siete.

La propuesta de los Núcleos de Investigación también puede considerarse parte de esta currícula activa del Trabajo Social. Pensados, por un lado, como una forma de generar una voz pública de la Escuela de Trabajo Social en ciertas temáticas que cuentan con docentes e investigadores de reconocida experiencia, también están considerados en el largo plazo como un lugar de contención para el desarrollo de prácticas grupales de investigación y extensión para graduados/as y alumnos/as especialmente interesados en la militancia e investigación sobre estos núcleos de trabajo. Sin embargo, se registran fuertes dificultades en su institucionalización y formalización presupuestaria.

El papel del postgrado fue un tema también valorizado, ya que puede tender líneas para desmontar una cuestión fundamental para el Trabajo Social: que la formación profesional no se cierre cultural, política y profesionalmente en el grado. Si el curso de planificación y gestión social cumple el papel de especialización de los/as graduados/as en un ámbito central de la intervención profesional, y el doctorado ayuda a jerarquizar la tarea investigativa y la formación docente, no son menores -a partir, también, del avance de su gratuidad- las funciones latentes que vienen cumpliendo. En el caso del doctorado, cada tanto en determinados seminarios se constituye un lugar de encuentro y de debate entre los/as propios/as docentes y graduados/as de la Escuela sobre temas transversales a la formación profesional. En el caso del curso de especialización, un vínculo e intercambio regular con instituciones académicas de reconocido desarrollo en el ámbito de las políticas sociales.

Finalmente, un tema central fue la discusión sobre los procesos de evaluación, los niveles de exigencia y los criterios a la hora de evaluar, en especial desde los cambios en las correlatividades en relación a las prácticas profesionales, que exige mayor cuidado en el acompañamiento de las regularidades. Los límites del trabajo grupal en el desarrollo de los prácticos, en donde a veces funciona una división del trabajo fondista, y el uso arbitrario de Internet. ¿Cómo conjugar el tratamiento de los teóricos con los prácticos?, ¿cómo lograr que lo expositivo dialogal mejore en el dictado de clases, funcione complementariamente y no en forma divorciada de los controles de lectura y los trabajos prácticos? En este sentido, vale la pena retomar algunas de las recomendaciones del Colectivo 311 de la *Revista Ojo Mocho* allá por el 2002, respecto de revalorizar la tarea de la enseñanza: "La otra revisión que solicitamos es respecto de la asociación de las aulas al momento reproductivo, meramente divulgador, del saber Porque así como la investigación puede no ser investigación -en tanto se priva de afrontar lo desconocido o de pensar ante el riesgo de desconocer y desconocerse- una

clase puede no ser -y de hecho muchas veces no lo es- un acto ritual de difusión de los saberes preexistentes, revelando la experiencia de una lengua y la tensión creadora con los objetos que trata. El aula no es sólo el tramo de una rutina pedagógica, aunque muchas veces lo es (...) ¿Cómo constituir un vínculo con el saber que no prescinda de lo contemporáneo, pero que no entienda lo contemporáneo como la afirmación de lo fáctico presente? ¿Cómo sostener la idea de una Universidad dotada de relevancia cultural y de aventuras investigativas, sin que ella se deslice a formulaciones aristocráticas o elitistas? ¿Cómo, finalmente, tratar con el pasado teórico, intelectual y cultural, de un modo ajeno a la preservación conservadora? No creemos que esos dilemas sean menos relevantes para las instituciones universitarias que los modos en que se gobiernan. Cierto es que éstos son deficitarios, como es cierto también que los recursos materiales son insuficientes, pero no se debería dejar de pensar que a esas insuficiencias no se les debe oponer la deficitaria respuesta de la afirmación de lo que hay, la negación de los dilemas internos que hacen al sentido público y colectivo del saber” (2002:4).

Algunas conclusiones en la búsqueda del sentido

“El profesor distribuye adhesivos en todas partes (en apuntes que vende en el Centro de Estudiantes, en las carteleras, en paneles colgados en pasillos, en espejos de los baños, en asientos del aula, junto a los avisos de prohibido fumar, en bares de la zona, sobre las espaldas de algunos voluntarios). El anuncio indica el nombre de la materia, la frase ‘Las preguntas del parcial’. Un número de teléfono. Los que llaman se encuentran con esta grabación. ‘Usted se ha comunicado con el contestador automático de nuestra materia. Si quiere conocer las preguntas del parcial, marque 1; si quiere conocer las respuestas marque 2; si necesita otra consulta hágalo en clase. Si marca 1 las preguntas son: ¿un parcial es una oportunidad de aprendizaje? ¿La lectura es una experiencia de soledad habitada por pensamientos de otros, a veces acude a esa cita ideas, recuerdos, datos, saberes? ¿Preparar un parcial es llamar a esa posibilidad? No se moleste en marcar la opción 2, no pudimos grabar ninguna respuesta. Gracias” (Percia: 2004).

Si hablamos de algunas conclusiones, la nuestra sería la de instalar más cuidadosamente en los próximos encuentros la posibilidad de avanzar en un proyecto de trabajo, si es que este escrito puede funcionar a manera de diagnóstico. Ahora, para avanzar en la “administración de la crítica” de un proyecto de trabajo, también consideramos necesario volver sobre el problema del sentido del trabajo universitario, y en este aspecto no es menor retomar una pregunta importante: ¿cuál es el perfil profesional que estamos construyendo en tanto comunidad educativa?, ¿de qué modo estamos transitando y habitando esta escuela, esta facul-

tad? Ayudémonos con María Pía López para seguir pensando contra nosotros mismos, sin complacencias, pero también para recuperar esas capacidades colectivas políticas e intelectuales del legado de la Reforma: “en la Universidad no coexisten un orden explicativo y otro orden libertario o emancipatorio. Sino que hay un orden y hay búsquedas, tácticas, intentos, que anidan en el con la intención de agrietarlo. Recojo los hilos -y aclaro lo obvio: hablo sólo de la experiencia dentro de la Facultad de Ciencias Sociales-: no estamos en una universidad disciplinaria constructora de profesiones y de modos de investigación -debilidades institucionales, carencia de recursos- y externas -la pertenencia a un país en el que el desguace y algunos balbuceos reemplazaron la idea de un proyecto nacional. Tampoco estamos en una universidad productora de elites empresariales o estatales, ya que permanece el proyecto de una educación masiva y pública. Pero menos estamos en una experiencia libertaria de despliegue de tratos democráticos con el saber (...) La profesión, las vocaciones, la pertenencia, la invención, el pensamiento colectivo, el compromiso, parecen estar entre los deseos que mueven a esas voluntades que habitan la universidad pública. Pero sólo comprendiendo cuán esquiva es la realización de esos deseos se puede comprender otro modo de transitar sus pasillos y sus aulas, un modo prendado de los mecanismos y del orden de los rangos” (2004:73).

Referencias bibliográficas

HELLER, M. *Filosofía social y Trabajo Social*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2000.

JARKOWSKI, A. “Cuando se transforma la lectura”, en: Revista *Todavía*, N° 21, mayo de 2009. [en línea: 09/11/09] Publicación Trimestral Electrónica. Disponible en: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia25/21.entregeneraciones03.html>

KROTSCH, P. *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. Buenos Aires, Ediciones Al Margen, 2004.

KARZS, S. *Problematizar el Trabajo Social*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2006.

LÓPEZ, M. “Qué pasa cuando no pasa nada”, en: Revista *Pensamiento de los Confines*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

MATUS, T. “El trabajo del concepto. Una urgencia política del trabajo Social”, en: Matus, T. *La investigación en Trabajo Social*. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, 2006.

NETTO, J. *Capitalismo Monopolista y Servicio Social*. San Pablo, CORTEZ, 1992.

PERCIA, M. “Anaconda duerme en clase. Ficciones Universitarias”, en: Revista *Pensamiento de los Confines*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

SENNETT, R. *El Artesano*. Madrid, Editorial Anagrama, 2009.

SKLIAR, C. "Del miedo al contagio generacional", en: Revista *Todavía*, N° 21, mayo de 2009. [en línea: 09/11/09]. Publicación Trimestral Electrónica. Disponible en: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia25/21.entregeneraciones01.html>

SVAMPA, M. "Cambio de Época". Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2008.

VV. AA. *Aportes de las Ciencias Sociales y Humanas al análisis de la problemática universitaria*. Buenos Aires, Prometeo, 2008.