

Cambios curriculares y cultura institucional: Posibilidades y limitaciones

Susana Moniec,

Licenciada en Trabajo Social y Magister en Política Social. Docente de Trabajo Social, Profesorado y Licenciatura en Educación. Investigadora en el Programa Nacional de Incentivos Categoría II.
sumoniec@gmail.com

Rosario González,

Licenciada en Trabajo Social y Magister en Antropología Social. Docente de Trabajo Social, Profesorado y Licenciatura en Educación. Investigadora en el Programa Nacional de Incentivos Categoría III
rosario_gonzalez1@yahoo.com

Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones
UNaM, Argentina

Recibido: 25/04/2016

Aprobado: 03/09/2016

Resumen

Este trabajo aborda la problemática de los cambios curriculares y su relación con la cultura institucional. Para producir el presente análisis se ha recurrido a diferentes fuentes de información, tales como los distintos planes de estudio implementados en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones Argentina; las directrices curriculares establecidas a nivel nacional por la FAUATS; el Plan departamental de la Carrera vigente; programas de asignaturas pertenecientes al campo profesional; el plan de evaluación curricular en marcha; registro de observaciones participantes de las actividades implicadas en el proceso de evaluación; registros propios de las autoras en tanto interpretes y partícipes de los procesos curriculares en marcha y entrevistas a informantes calificados. El análisis de los procesos de reforma curricular considerados permitió identificar factores exógenos y endógenos que juegan a la hora de la formulación e instrumentación de las propuestas de formación.

Palabras-claves: Curriculum. Formación Profesional. Cultura Institucional. Trabajo Social.

Abstract

This paper addresses the problem of curriculum changes and their relationship to the institutional culture; speak curriculum involves not only the text but the whole of the educational act with specification levels: political, institutional and courtly. Thinking curriculum requires also consider mediation of subjects performing institutional roles and represent different interests at stake in the context of power relations involved in defining what?, when? and how? should be taught; these senses are not neutral and have efficacy in the formative experience. To produce this analysis it has been used to different sources of information, such as different curricula implemented in the Bachelor of Social Work at the Faculty of Humanities and Social Sciences of the National University of Misiones Argentina; curricular guidelines established nationally by the FAUATS; the Departmental Plan of the current Carrera; syllabuses belonging to the professional field; curriculum evaluation plan in place; Registration of participants observations of the activities involved in the evaluation process; own records of the authors participate as performers and curriculum processes underway and interviews with qualified informants. The analysis of the processes of curriculum reform identified considered exogenous and endogenous factors playing time of the formulation and implementation of education proposals.

Key words: Curriculum. Vocational training. Institutional culture. Social work.

Introducción

Hablar de curriculum implica no solo el texto sino el todo del acto educativo con sus niveles de especificación: política, institucional y áulica. Pensar el curriculum requiere también considerar la mediación de sujetos que desempeñan roles institucionales y representan distintos intereses en juego, en el marco de relaciones de poder que intervienen en la definición de ¿qué?, ¿cuándo? y ¿cómo? debe enseñarse; estos sentidos no son neutros y tienen eficacia en la experiencia formativa. En ese sentido, para producir el presente análisis se ha recurrido a diferentes fuentes de información, tales como los distintos planes de estudio implementados; las directrices curriculares establecidas a nivel nacional por la FAUATS; el Plan departamental vigente; programas de asignaturas pertenecientes al campo profesional; el plan de evaluación curricular en marcha; registro de observaciones participantes de las actividades implicadas en el proceso de evaluación; registros propios de las autoras en tanto interpretes y participes de los procesos curriculares en marcha y entrevistas a informantes calificados.

Como resultado del proceso de análisis se reseñan los cambios curriculares, conjeturándose algunas hipótesis explicativas respecto de los factores interviene en los procesos de reforma.

Reseña de los cambios curriculares de una carrera de Licenciatura en Trabajo Social

Previo a abordar la descripción y análisis del actual currículum objeto de la presente reflexión, es necesario incursionar en la historia de las modificaciones de los planes de estudio de la carrera, que tiene su origen en el año 1959⁸, con la creación de la Escuela de Asistencia Social en Misiones, impulsada por un médico funcionario político de la cartera sanitaria de la provincia.

“(...) él tenía mucho interés por la parte social, por el trabajo de las visitadoras de higiene, había conocido a Argentina Silvestrini visitadora de higiene. El hizo todas las gestiones para traerla y pedirle que organice una escuela que nunca se llamó de visitadora de higiene. Ella tenía en esa época una visión diferente que se venía otra cosa, que iba a abarcar más lo social que lo sanitario”. (Entrev. 2015: Egresada de la Primera cohorte y docente de la carrera).

En primera instancia la Escuela dependió del Ministerio de Salud Pública de la provincia, filiación funcional que marcó una impronta higienista en la formación. *“(...) Su primer Plan de Estudios fue de tres años de formación teórico-práctica y presentación de una monografía final. (...) la Escuela fue el primer establecimiento de nivel terciario de la Provincia”.* (Entrev. 2015: Egresada de la Primera cohorte y docente de la carrera).

Entre el año 1959 y el año 1964, la escuela cambió varias veces su denominación coincidentemente con los cambios de dependencia institucional⁹. En el año 1960 cambia de dependencia institucional pasando a estar en manos del Consejo de Educación de la provincia. Se consideraba que éste cambio proporcionaría una visión más amplia y general a la formación, desprendiéndola así de su vinculación exclusiva con la salud.

“(...) entre los años 1959 y 1969 hubo varios cambios de planes de estudio inspirados en los aportes de la Escuela de Pichón Riviere y del Instituto de Salud Pública de la Nación cuyos egresados se desempeñaron como docentes de la carrera (...)” (Entrev. Egresada de la Primera cohorte y docente de la carrera de licenciatura en Trabajo Social UNaM: 2015). *“(...) Entre 1962 y 1969 agregaron a su currícula asignaturas tales como: Investigación Social, Estadística, Antropología Cultural, Organización y Administración de Servicios Sociales y Supervisión, (Piaggio, 2001: 13)*

⁸ El decreto de creación de la carrera es del año 1957. Como antecedente a la puesta en funcionamiento de la escuela en 1959, en el año 1958 se realizó un curso de auxiliares de servicio social de un año de duración (Ruth Piaggio, 2015)

⁹ En el 1963 pasó a denominarse “Instituto de Servicio Social” y en el año 1964 “Instituto de Servicio Social Argentina Silvestrini”, cuando la carrera se extiende a cuatro años de duración. (Ruth Piaggio, 2015)

Las primeras modificaciones fueron impulsadas principalmente por los directivos de la carrera sin participación de los otros claustros. Los primeros egresados pasaron a formar parte de los equipos docentes.

A partir del año 1968 se cerró la Escuela con dependencia del Consejo de Educación provincial, creándose una nueva carrera de visitadoras de higiene en el ámbito de la Universidad Nacional del Nordeste, esto como resultado de gestiones realizadas tendientes a la validación de la formación en el ámbito universitario.

La provincia de Misiones dio de baja a la mayoría de los docentes y se comprometió a proveer la infraestructura necesaria para el desarrollo de la carrera que comenzó a dictarse en Posadas con un directivo (que no era trabajador social) y plantel docente designado desde la UNNE. Los alumnos residuales de la Escuela fueron absorbidos por la carrera y para su atención se reincorporó, mediante contrataciones, a parte de los docentes de la vieja Escuela.

En el año 1970 concomitantemente con el cambio de director¹⁰ de la carrera se produjeron modificaciones en el perfil del egresado, se renovó parte del plantel docente, se instaló el concurso como modalidad de incorporación de recursos humanos y se re instaló el título de Trabajador Social.

En 1973 la carrera pasó a depender de la Universidad Nacional de Misiones, a esta se incorporaron los alumnos residuales de la carrera de la Universidad del Nordeste y asumió la dirección el trabajador social Alberto Diéguez, que posteriormente sería reemplazado por el sociólogo Peralta Sanuheza y éste, por la trabajadora social Marta Zawaya. En 1974 se creó un pos título de un año de duración que permitió que los egresados de la escuela de trabajo social de la provincia y de otros institutos terciarios del país pudieran acceder al título universitario de licenciados.

En esta época, especial relevancia cobró la práctica profesional. *“(...) En esa época había lo que se llamaba las practicas integradas, grupo, comunidad y caso, eran los ejes. La idea había sido que los alumnos fueran haciendo una práctica integrada. La práctica se hacía en distintos barrios, era absolutamente confuso todo. El JTP puede tener una visión amplia de las cosas, pero no abordar la totalidad y más de la impronta que cada docente titular de los niveles de abordaje le daba a la cosa. No había reuniones inter cátedra ni nada de eso. Los titulares no iban a los barrios, solo el JTP que tenía que encarar los tres ejes, sin un anclaje institucional concreto. En el barrio se decidía que hacer, se iba sin una guía. Se iba a recoger lo que la gente quería. Y se iba una vez a la semana y era anual. En ese momento, de gran ebullición, el mandato era concientizar y salir a trabajar con la gente. La práctica integrada consistía en la confluencia en un mismo espacio de los alumnos de los diferentes años.* (Entrev. 2015: Egresada de la Primera cohorte y docente de la carrera).

¹⁰ Asumió la dirección de la carrera el Trabajador Social Juan Barreix.

El golpe militar del año “76” impactó en el desarrollo de la carrera, se recortó la bibliografía, las prácticas de comunidad se redujeron y varios docentes fueron cesanteados.

En el año 1982 se instrumentó un nuevo plan de estudios, construido a partir del asesoramiento de un planificador social. “(...) *Con vista a un nuevo proceso democrático en la Argentina, se inicia la reforma del plan de estudios, cuyo principal eje giró en torno a una modificación sustancial de la estructura curricular, sin embargo, no se produjeron cambios sustanciales en el perfil, ni en las prácticas docentes que se venían desarrollando.* (Dieringer, Alicia y otros, 2006:104)

La década del noventa introdujo modificaciones sustantivas en la operacionalización de la política social argentina. En esa instancia cobraron mayor relevancia las políticas de carácter asistencial, se extendió la focalización y la descentralización, entre otras cuestiones que exigieron perfiles marcadamente técnicos para la intervención sobre lo social. Así, la demanda de técnicos y profesionales que pudiesen hacerse cargo de gerenciar programas y proyectos enlatados, donde el problema sobre el cual se interviene y las alternativas para su abordaje estaban prescriptas, permeó el diseño curricular.

En la fundamentación del plan de estudios 1999, se argumentó la modificación del plan de estudios 1982 en la necesidad de actualización y especialización de la formación profesional y en la necesidad de dar respuestas a las nuevas demandas derivadas de los procesos de cambio que ocurrían en diferentes ámbitos y que exigían una educación acorde a los mismos. Entre los cambios se reseñaban “*La concentración de capital, El desarrollo y aplicación de nuevas tecnologías*”, “*Las constantes transformaciones del mercado de trabajo*”; “*La globalización o internacionalización de la economía y el empobrecimiento creciente de extensos grupos de población*”; “*Los medios de comunicación y el poder socializador de los mismos*”; “*La diversidad y fragmentación en las formas de vida cotidiana y en los intercambios con el medio natural y social*”. (*Plan de Estudios 1999*).

Otro de los argumentos en que se apoyó esa modificación fue el contexto en que había sido creado el plan anterior, en ese momento con más de 15 años de implementación. Asimismo, se veía la necesidad de formar profesionales en la práctica de la investigación social, desde una perspectiva interdisciplinaria, con capacidad para intervenir en los problemas locales y regionales.

En ese momento se detectaron como déficit del plan de estudios cuestiones de orden organizativa, de contenidos y de orientación¹¹. En relación a lo organizativo se detectó la carencia de articulación entre ciclos, áreas y líneas curriculares, debido a que “*no se logró la coordinación e integración*

¹¹ Item sobre el cual no se efectúan especificaciones

de los mismos por la ausencia de un eje vertebrador que los articule” (Plan de Estudios 1999). Cuestión que se identificaba como favorecedora de abordajes “parcializados y fragmentados de la realidad”, (Plan de Estudios 1999), y que, su vez se reproducía internamente en cada cátedra. Sobre los contenidos se observaba escasa profundización y aporte de las ciencias sociales que contribuya a comprender las implicancias de la intervención profesional a partir de las prácticas. Esto además de la estructura de la práctica sectorizada en niveles que “dificultan la comprensión totalizadora y flexible que debiera tener el alumno en la adecuación los modelos de intervención para operar en la realidad”. (Plan de Estudios 1999).

A partir de ese diagnóstico comenzó a gestarse una nueva modificación curricular, que finalmente fue aprobada en el año 1999 “reduciendo las cargas horarias y los años de cursado, en consonancia con las políticas universitarias de posgrados y especialización que se fueron dando”. (Dieringer, Alicia y otros, 2006:106).

En el diseño curricular se estableció que el principal objetivo de la modificación era el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la adecuación de la misma a las nuevas demandas sociales. Asimismo, se enunció la intencionalidad de: “Formar profesionales de excelencia en Trabajo Social para que sean capaces de analizar, explicar y comprender las necesidades y problemas sociales, creando modelos de intervención para su atención”. (Plan de Estudio 1999).

Como objetivos específicos se establecieron las siguientes competencias: “Diseñar y desarrollar investigaciones sociales; Diseñar y evaluar propuestas de políticas y planeación social; Diseñar, desarrollar y evaluar modelos y proyectos de atención, prevención y promoción social; Construir y desarrollar modelos de intervención; Diseñar y desarrollar modelos de evaluación”. (Plan de Estudio 1999).

Respecto al perfil, en el Plan se expresa que el profesional al término de su formación “será un profesional capacitado para intervenir en problemas de carácter social en las diferentes dimensiones (...)”. A este perfil se asocia un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos; una serie de habilidades vinculadas a diseños, operación y desarrollo de políticas, programas y proyectos, investigaciones sociales y modelos de intervención, comunicación y análisis del contexto y; un conjunto de actitudes, entre las que se puntualizan la reflexión crítica sobre el contexto y el análisis en la aplicación de los modelos de abordaje, la promoción y defensa de los derechos humanos, la flexibilidad en la actuación profesional y desarrollo de valores humanos, éticos y culturales.

A partir del análisis de los distintos componentes del plan de estudios (objetivos/contenidos mínimos), como de los programas de las diferentes asignaturas de éste, se evidencia la primacía del conocimiento de las cuestiones de orden metodológico -instrumental (contenidos vinculados a

metodologías y técnicas de intervención social, así como a las técnicas y herramientas para el relevamiento de la información) como eje fundamental de la formación. Así, el componente metodológico-instrumental revistió un carácter casi autónomo, en detrimento del qué y el para qué de la profesión al cual el método debería responder y como garantía de racionalidad y eficacia en la consecución de resultados. Este esquema de trabajo impactó en las características de las prácticas académicas, las cuales progresivamente fueron perdiendo inserción en contextos concretos de actuación profesional, tales como instituciones, comunidades, organizaciones. (Moniec S. – González R. 2010).

Si bien se preservaron los niveles de abordaje y los diferentes momentos del proceso metodológico de intervención como componentes propios de la especificidad del trabajo social, en el desarrollo de los distintos momentos (diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación), prevaleció una visión instrumentalista, un fuerte peso de lo procedimental referido a los niveles de abordaje, a partir de la cual se asociaba la intervención con el hacer y la práctica aparecía como sinónimo de la intervención y el ejercicio profesional. Lo cual, a su vez se correspondía con la forma en que es comprendida la intervención. (Moniec S. – González R. 2010).

Una vez más, y antes de cumplir con la formación de una cohorte, el Plan de Estudio 1999 comenzó a ser discutido en pro de una modificación, institucionalizándose la nueva propuesta en el año 2010.

El diseño curricular del Plan de Estudio 2010 se compone de diferentes apartados, entre ellos: introducción, fundamentación, antecedentes, organización (objetivos de la formación, perfil del graduado, alcance del título, estructura curricular).

Se observa que en los puntos introducción, fundamentación y antecedentes del documento se basa centralmente en destacar una serie de problemas que justifican las razones consensuadas entre docentes y alumnos que condujeron a la modificación del Plan de Estudio 1999. Estas dificultades se agrupan en tres ejes: la organización curricular, los contenidos y la gestión.

En cuanto a la organización curricular se señala como dificultad la *“carencia de un eje articulador que integre las metodologías y prácticas de formación”* (Plan de Estudio 2010), tanto vertical y horizontal, entre asignaturas teóricas y metodológicas; la escasa relación entre teoría y práctica de campo y la inadecuación de las cargas horarias de las asignaturas introductorias al primer año ligadas a la interpretación y producción de textos.

En relación a los contenidos se señala la atomización de los mismos en distintas asignaturas que dificultan ver la unidad teoría – problema, lo que impacta en el desarrollo de las prácticas académicas. Por otro lado, la necesidad de incluir espacios curriculares que consideren el tratamiento de problemáticas específicas inherentes al campo profesional. En ese sentido

se apoyan en el planteo de *Estela Grassi*: “*la puesta en acto de los resultados de cada cursada*”. Esta modificación “*es de sentido, de contenido, de orientación y fundamentalmente, de organización docente.*” (Plan de Estudio 2010)

En referencia a la gestión se indica como obstáculos la incompatibilidad entre las particularidades que requiere la formación académica de los trabajadores sociales y las posibilidades organizativas y de gestión que establece la normativa institucional y por otro la ausencia de mecanismos de evaluación y monitoreo.

Finalmente, podemos señalar un cuarto eje referido a la relación entre formación y contexto, que si bien no fue enunciado como tal, está presente en el documento, se destacan como contenidos: los cambios en el contexto social, político y económico y ámbitos de actuación profesional a nivel global, regional y nacional y la necesidad de adecuación de la propuesta de formación a éstos; la necesidad de proveer una formación crítica y ética considerando que “*la formación en tanto orientadora del ejercicio profesional tiene la necesidad de concretarse de acuerdo a las realidades en que opera y actúa, creando condiciones para transformarlas*”; la necesidad de formar a un profesional “*capaz de investigar y buscar alternativas para los múltiples problemas sociales del contexto donde desarrolle su ejercicio profesional, con el abordaje del objeto desde una perspectiva interdisciplinaria e integral*”. (Plan de Estudio 2010)

En tanto a la organización del plan de estudio donde se especifican los objetivos, el perfil y los alcances del título se establecen una serie de habilidades y competencias que se deben lograr con la formación profesional. Estos apuntan a formar profesionales con sólidos conocimientos teóricos, epistemológicos, metodológicos, técnico e instrumental capaces de tomar decisiones y actuar éticamente en las manifestaciones de la cuestión social, preparados para analizar e investigar situaciones problemáticas, diseñar, desarrollar y evaluar estrategias de intervención que apunten a la superación y/o transformación de dichas situaciones valorando y respetando la dignidad humana.

En relación a la estructura curricular y a diferencia del Plan de Estudios 1999, en éste se propone un cambio de nominaciones para las áreas y las asignaturas del campo profesional. Las áreas se transforman en núcleos que concentran una serie de asignaturas vinculadas a la Teoría Social, a lo Metodológico-instrumental y al Campo Profesional y las asignaturas del campo profesional de niveles de intervención pasan a denominarse Talleres, estructurados de forma secuencial del I al V que marcan distintos ámbitos de actuación profesional. Extendiéndose también la duración de la carrera a 5 años con la modificación del régimen de cursado de asignaturas de cuatrimestrales a anuales. Para la operacionalización de esta organización curricular se estableció como condición: “*la obligación de los docentes de trabajar grupalmente los contenidos de las asignaturas*

propias y su integración con las restantes.....imputándolas a sus cargas horarias” (Plan de Estudio 2010); definir criterios comunes para la redacción de trabajos académicos escritos requeridos a los alumnos; disponer de coordinadores para cada Taller que realicen la articulación horizontal entre las asignaturas de los núcleos correspondientes al año de estudio y prever un comité de evaluación y seguimiento de la implementación del Plan de Estudio.

En relación a las prácticas profesionales se propone: *“la integración de los diversos niveles de intervención y los diferentes procesos que el estudiante debe realizar al ejercer la profesión”*. (Plan de Estudio 2010). Para ello busca garantizar la permanencia de los equipos en los centros de práctica y la secuencia lógica de un proceso metodológico para la intervención, *“(…) La permanencia de los equipos en los centros de practica facilita que los estudiantes se involucren en la vida cotidiana de las comunidades y sus instituciones y a partir de ello generar proceso de intervención e investigación”*. (Plan de Estudio 2010). La selección de los centros de práctica debe realizarse de acuerdo a los criterios establecidos por el departamento y mediante convenios con instituciones u organizaciones. En tanto la práctica debe regirse por criterios establecidos en el Plan de Estudio tanto para el desarrollo de los procesos metodológicos como la evaluación. En la elaboración del Plan de Estudio 2010 se han considerado las directrices curriculares¹² establecidas por la Federación de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS)¹³. Los criterios básicos de los lineamientos curriculares instituidos por la Federación son: *“Flexibilidad de la organización de los planes de estudio que favorezca el dinamismo de las currículas; Indisociabilidad entre las dimensiones de enseñanza, investigación y extensión; La intervención como eje que vertebra la formación, reafirmando la unidad conocimiento-acción; Las dimensiones teórico/ metodológica, ético /política y operativo/instrumental se reconocen como transversales a la formación; El desarrollo de la articulación entre grado y posgrado”*.

En las directrices se postula: *“al Trabajo Social como una disciplina de las Ciencias Sociales, debe tener una rigurosa formación teórica que le permita comprender e interpretar el entramado social, político y cultural*

¹² Documento N° 3: "Fundamentos para una Propuesta de Lineamientos Curriculares Básicos para las Carreras de Trabajo Social de la República Argentina". <http://fauats.blogspot.com.ar/p/documentos.html>

¹³ A partir del año 2003 la Federación de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS) en la Argentina discute los procesos de reforma curricular con la intención de generar lineamientos curriculares comunes para la formación académica. Las resoluciones en torno a estas discusiones fueron plasmadas en un conjunto de directrices que establecen una base común de construcción colectiva de un proyecto de formación profesional, a nivel nacional, para los cursos de grado en Trabajo Social, a partir de la cual cada Unidad Académica elabora su Plan de Estudios.

que se expresa en la vida de los sujetos en relación a sus necesidades, en el contexto de las profundas transformaciones de la función social del Estado y la complejidad de la demanda social”. (Fauats)

También se aspira formar un “(...) *profesional crítico, con capacidad de analizar la complejidad de la realidad social, superar la inmediatez, desarrollar el sentido propositivo y la búsqueda de la autonomía relativa; que la ética sea el fundamento de su quehacer definida por la defensa de los derechos humanos, sociales, económicos, culturales y políticos”.* (Fauats)

Si se analiza la relación entre directrices curriculares y el perfil profesional establecidos por la Federación con los contenidos del Plan de Estudio objeto de análisis y el Plan Departamental, se observa una correspondencia explicitada en los mandatos, en tanto se postula un perfil similar, así como la indisociabilidad entre las dimensiones de enseñanza, investigación y extensión; la intervención como eje vertebrador de la formación, la reafirmación de la unidad conocimiento-acción; las dimensiones teórico / metodológica, ético / política y operativo / instrumental como transversales a la formación y la articulación entre grado y posgrado.

Ensayando algunos supuestos explicativos en el proceso de las sucesivas reformas:

Los planes de estudio de la carrera de trabajo social acreditan distintas reformas desde la creación de la misma en el año 1959. A modo de ilustración el Plan de Estudio del año 1982 comenzó a ser analizado en pos de una reformulación en el año 1986. Concretándose la nueva propuesta curricular en 1999. Este a su vez, comenzó a ser discutido en el año 2002 y se institucionaliza una nueva propuesta en el año 2010. Una vez más a partir del año 2014 se define una propuesta de evaluación de ejecución de éste por obstáculos y dificultades detectadas en su implementación.

Las prácticas pre-profesionales siempre fueron uno de los principales ejes de discusión de todas las modificaciones de los planes de estudio. A ellas se les encomienda desde diferentes ámbitos (directrices curriculares nacionales, plan de estudio, plan departamental) constituirse en el espacio de la articulación vertical y horizontal; ser el eje vertebrador de las materias correspondientes a los otros núcleos no específicos del campo profesional; producir la integración de conocimientos; generar competencias para el que hacer profesional de los alumnos. Así se deposita en el conjunto de espacios curriculares vinculados a la práctica la responsabilidad de la articulación e integración de conocimientos y asignaturas, suponiéndose que uno de los mecanismos para producir esto es el ajuste en el régimen de correlativas por ciclos y la nominación de coordinadores por talleres a quienes se les asignan estas funciones.

En función de estos múltiples requerimientos se han desarrollado diferentes experiencias (proyectos pilotos de prácticas integradas, prácticas por

niveles, talleres) que parecen reproducir resultados no satisfactorios que dan pie a las reiteradas necesidades de modificación de los planes de estudio objeto de análisis y que llevan a hipotetizar sobre los múltiples factores tanto exógenos como endógenos involucrados en estos procesos, tales como la impronta del contexto, los modelos de desarrollo y los procesos políticos y sociales a los cuales dan lugar, la necesidad de la profesionalización, las tendencias teóricas y metodológicas vinculadas al quehacer, el estilo de gestión, las capacidades y posibilidades del equipo docente en cuanto a formación, trayectoria y experiencia, entre otros.

En la última versión del Plan de Estudio 2010, objeto de análisis, las prácticas se estructuran a partir de cinco talleres agrupados en el núcleo campo profesional. La realización de la práctica profesional supone su organización en base a proyectos institucionales que implican objetivos y actividades específicas que integran los diversos niveles de intervención y los diferentes procesos que el estudiante debe realizar al ejercer la profesión. Además, postula que debe garantizarse la permanencia de los equipos en los centros de práctica y la secuencia lógica de un proceso metodológico para la intervención. Por otra parte, se establece que los centros de práctica se seleccionarán de acuerdo a los criterios establecidos por el Departamento de Trabajo Social sobre condiciones convenidas formalmente, con asociaciones, organismos o instituciones Gubernamentales u ONG de carácter local o nacional a fin de garantizar la vinculación entre los requerimientos de éstos con los procesos formativos. En este esquema, los gabinetes o talleres representan en promedio el 37 % de las horas dedicadas a la integración teoría-práctica y constituyen el espacio de reflexión, análisis y conceptualización de la misma. Para ello se pauta su implementación en distintos momentos: Preparación y Organización de la Práctica; Elaboración del Diagnóstico; Programación de Proyectos Específicos; Acompañamiento, Análisis y Reflexión Temática; Evaluación de los Resultados de la Práctica. Asimismo, se establece la Evaluación y Acreditación de la Práctica Profesional según determinados indicadores (80 % asistencia en todas las instancias; entrega oportuna de los diarios de campo y/o informes de avance o todo práctico que el docente estipule en el marco del Plan de Trabajo; participación en la práctica, el taller y la realización de los proyectos de planeación y evaluación en la comunidad y crónicas grupales y la entrega de informes de avance y/o final). (Plan de Estudio 2010)

En cuanto a los procesos Metodológicos de la Práctica Profesional se normalizan una serie de fases subsecuentes en las cuales se aplicarán los métodos y las técnicas necesarias para su desenvolvimiento (Investigación y Estudio Temático, Programación, Ejecución de Proyectos específicos de promoción, educación y organización, Evaluación y Sistematización). (Plan de Estudio 2010)

A pesar de estas especificaciones establecidas en el Plan de Estudio, a nivel de carrera se observa la ausencia de este proyecto, dejando la resolución de estas cuestiones a los equipos de cátedra responsables de los Talleres.

En las propuestas de los programas de los Talleres se observa una correspondencia con los objetivos y contenidos propuestos en el diseño curricular; se enuncia la articulación de conocimientos con las materias del núcleo específico y con la de los otros núcleos y se plantea el reconocimiento de de ámbitos de intervención mediante salidas a campo que demandan preparación.

Si bien en las propuestas de programa, se enuncia la pertenencia de las materias del núcleo campo profesional en la integración vertical y horizontal, tampoco ahí se establecen los mecanismos tendientes al logro o concreción de dicho propósito.

En la práctica la integración propuesta en el diseño curricular, se entiende en términos de reflexión sobre conocimientos teóricos ya tratados y el desarrollo de contenidos establecidos en el Plan de Estudio como propios de otras asignaturas; reproduciéndose así contenidos teóricos ya desarrollados, todo con el afán de operacionalizar la articulación de conocimientos requerida. Esta replicación y superposición de contenidos consume gran parte del dictado, restando tiempo y esfuerzo al desarrollo de la propia práctica.

En cuanto al desarrollo de las prácticas de intervención, si bien se reconoce la necesidad de su realización, no se especifica un plan en términos de los distintos ámbitos de actuación claramente identificados en el diseño curricular, que contenga objetivos, fases, competencias a desarrollar por parte de los alumnos, metas, actividades y tiempos para la salida a campo o terreno.

Lo antes dicho da cuenta de la tensión entre lo institucional y lo áulico. Por un lado, lo político institucional plasmado en el diseño curricular, desde donde se prescribe el deber ser y las instancias de gestión institucionales responsables de los procedimientos tendientes a la construcción y operacionalización del proyecto de prácticas académicas y por el otro lado, lo áulico donde se resignifica lo prescripto en términos de las posibilidades y concepciones que operan a nivel de las cátedras en particular.

A nivel institucional se discute, se acuerda y se formaliza la propuesta curricular, pero luego en su puesta en acto los vacíos que se producen en los espacios de gestión institucional tendientes a la construcción de los dispositivos institucionales que viabilice el proyecto de práctica, repercute directamente sobre los equipos de cátedra y sobre toda la implementación del mismo diseño. Así los espacios curriculares destinados a las prácticas funcionan como áreas autónomas donde se pone en juego la discreción del docente responsable o la del equipo a la hora de establecer contenidos, bibliografías específicas, metodología de desarrollo y evaluación y mecanismos de articulación vertical y horizontal con otras asignaturas del

núcleo. Esta práctica produce la atomización y la falta de integración de conocimientos teóricos metodológicos y su relación con la práctica académica, no permitiéndose de este modo la resolución del déficit detectado a la hora del diagnóstico para la reformulación del plan.

“(…) El plan de estudio marca los contenidos básicos de cada materia, que tenes que dar en la teoría y en la práctica, pero después se fue haciendo los bolichitos individuales y no hubo, o supusimos o no quisimos hacer un contralor para encausar a los responsables de asignaturas en sus programas según lo que pauta el plan. Quedamos todos muy chochos, tenemos un nuevo plan y vamos a tener mas cargos, esta bien pero no era el objetivo principal El objetivo no es tener más cargos”. (Entrev. 2015: Egresada de la Primera cohorte y docente de la carrera).

Al no concretarse espacios o instancias de articulación vertical y horizontal desde los espacios institucionales o áulicos, el malestar y los conflictos emergen cuando el producto no es el esperado, poniéndose en evidencia entonces las concepciones y prácticas discrepantes entre equipos docentes en cuanto a formas de instrumentar, resultados esperados, tiempos a dedicar, modalidades, estructura, constitución de equipos de cátedra, sistemas de evaluación y control, articulación vertical y horizontal.

“(…) La práctica integrada no es ir a un barrio, todos juntos y amontonados, cada uno sin haber digerido y acordado con el otro realmente lo que va a hacer. Y eso siempre fue y va a ser muy difícil, podés llegar a cierto lugar, pero después se vuelve intransitable. Nunca se logro ni en el 75 y después lograr acuerdos reales concretos y factibles entre los equipos docentes. Por los tiempos, no es fácil reunirse tres o cuatro titulares todos juntos por varias horas. Reuniones interminables que no se llegaba a ninguna conclusión, difíciles de lleva a la práctica, porque cada uno tironeábamos un poquito para su lugar”. (Entrev. 2015: Egresada de la Primera cohorte y docente de la carrera).

En esta lógica de funcionamiento institucional las prácticas profesionales en tanto columna vertebral de la formación progresivamente, con el recambio generacional docente y la carencia de una política de formación de recursos humanos pertinentes, fueron perdiendo espacio y relevancia en cuanto a la inserción en terreno, duración, calidad y cantidad de los recursos que se destina.

Una consecuencia directa se puede apreciar en los resultados en cuanto a productos formados, estos no están respondiendo a los requerimientos de las instituciones en tanto ámbitos de actuación profesional; instituciones que requieren capacidades que la formación no esta dando.

Otra cuestión que es necesaria traer al análisis es la influencia de las nuevas tendencias teórico-metodológicas e ideológicas del Trabajo Social en la concepción del Plan de Estudio a la hora de la formulación. En el marco de las nuevas tendencias, las prácticas integradas, los talleres como espacios de las prácticas aparecen como lo innovador, como lo deseable

ideológicamente, en contraposición a las prácticas tradicionales, secuenciales y por niveles de abordaje. Lo integrado aparece en el universo de sentido como más progresista que la práctica tradicional donde el alumno va aprendiendo en proceso y a su tiempo determinados contenidos. En términos operativos el significado y alcance del desarrollo de experiencias de integración son escasamente discutidos cuestión que entra en tensión en el momento de su puesta en acto.

“(…) Una práctica integrada puede ser factible vinculada con la disposición de los equipos a dejar de lado algunas cosas y admitir la razón del otro. Y poner empuje y no largar solo al JTP. No ir todos en dulce montón, pero poniendo mas esfuerzo no solo tiempo, esfuerzo y comprensión, para ofrecer al alumno alguna cosa mas concreta. El alumno se da cuenta, cada docente cree que lo suyo es mejor que lo del otro y por eso las prácticas no dieron resultado y si dieron resultado las practicas al viejo estilo”. (Entrev. 2015: Egresada de la Primera cohorte y docente de la carrera).

En relación a lo anteriormente expresado debemos considerar las formas de reclutamiento de los recursos humanos y la formación de formadores implicados en el acto educativo que caracteriza a la Carrera. El equipo de recursos humanos ha sufrido un recambio generacional por jubilación del plantel docente, en general de más de 25 años de experiencia, con conocimiento de la historia institucional, herederos de los primeros fundadores, líderes de los procesos de gestión departamental y titulares a cargo de cátedras específicas del campo profesional, con experiencia concreta de intervención social. Estos, al jubilarse dieron lugar a la incorporación de profesionales noveles que accedieron a las distintas funciones docentes, en muchos casos sin conocimiento de la historia y de la normativa institucional; sin haber realizado previamente un proceso de formación como recurso pertinente para el ejercicio de los roles y funciones y el desarrollo de contenidos específicos vinculados a las asignaturas donde se desempeñan. Para ingresar a la carrera docente en esta institución, no es exigible la formación específica en docencia. En general el docente de trabajo social no está formado como docente y en ese sentido carece de los marcos teóricos y metodológicos de la ciencia de la educación, de la teoría y la práctica educativa que le posibiliten reflexionar y revisar sus prácticas docentes.

Otro componente a ser analizado y que es gravitante a la hora de analizar el acto educativo como un todo son las concepciones de conducción y gestión caracterizada por un estilo impersonal a partir del cual las cuestiones institucionales generalmente se resuelven en el ámbito de la informalidad a partir de procesos de negociación y acuerdos realizados cara a cara que luego son legitimados en las instancias institucionales.

En tanto entre las cuestiones de carácter organizacional vinculadas a la instrumentación del Plan de Estudio escasamente se considera el perfil del

alumno que en general se trata de personas de bajos niveles de ingreso, provenientes de diferentes localidades de la provincia, vinculado a algún tipo de empleo, pasantías o becas, situación que les resta tiempo para la formación.

El requerimiento de trabajos evaluativos por asignatura y no por área, generalmente en las mismas fechas, sumado a la diversidad de criterios de evaluación y niveles de exigencia en las distintas asignaturas desubica al alumno a la hora de producir. La dispersión horaria en el dictado de las asignaturas dificulta la organización de los alumnos, imposibilitando que trabajen y cursen a la vez, lo cual contradice la promoción de la inclusión como política de Estado. La superposición de horarios de clase con horarios de trabajo, hace que el alumno priorice su fuente de ingreso y posponga las cuestiones de orden académico. Párrafo aparte merecen las pasantías que reemplazan el trabajo profesional del Trabajador Social, por el del alumno avanzado de la carrera, a lo cual se debe sumar la sobre exigencia de tiempo que les demanda la tarea y que interfieren con su rol de alumno.

Otra cuestión que se juega a la hora del desarrollo de la propuesta curricular son los intereses, aspiraciones y deseos del colectivo profesional vinculado a la función docente. En sus inicios el plantel docente de esta carrera estaba constituido fundamentalmente por profesionales de otros campos disciplinares. Entonces una estrategia para incorporar a la docencia a trabajadores sociales fue la construcción y diversificación paulatina de espacios curriculares vinculados a la especificidad profesional cuyo desarrollo solo podía ser asumido por trabajadores sociales. Es así que surge la práctica como espacio curricular central de la formación; la distinción entre la teoría de la práctica y la práctica misma; la instalación de nuevas asignaturas y seminarios específicos y la ampliación de los equipos docentes. Esta práctica que se fue consolidando, propició la incorporación de recursos humanos pertenecientes al colectivo profesional, pero no siempre favoreció la integración teoría práctica y la coherencia y consistencia del desarrollo curricular.

“(...) Por ejemplo la idea de la separación de la teoría y las practicas específicas, era abrir mas el campo docente a trabajadores sociales, para dar mas cabida en el marco de la facultad, mas posibilidad de acceso a la docencia a los trabajadores sociales. Las prácticas tenían mucho contenido y muchas horas de cátedra y un solo equipo, con muchísimo trabajo real, tanto teórico como práctico. Entonces para valorizar la practica se la puso en el plan de estudio en como materias separadas con un programa aparte”. (Entrev. 2015: Egresada de la Primera cohorte y docente de la carrera).

Tomando los criterios de la evaluación y formulación de proyectos, observamos que el plan de estudios 2010 en tanto tal, presenta déficit en su formulación en cuanto a coherencia lógica (entre diagnóstico- objetivo – plan de trabajo); consistencia interna; integridad y viabilidad, no

constituyendo entonces un documento que oriente de forma clara y precisa el acto educativo en sus distintos niveles de especificación curricular. Supone una propuesta transversal, de integración horizontal y vertical, de funcionamiento en áreas, de trabajo interdisciplinario de integración de conocimientos y con mecanismos de monitoreo y evaluación, sin embargo; no prevé mecanismos e instrumentos institucionales para su concreción y desarrollo. En cuanto a la malla curricular se identifican la presencia de errores, omisiones e incoherencias (espacios curriculares sin contenidos; asignaturas anuales registradas como cuatrimestrales o sin las correlativas necesarias; superposición de contenidos en diversas asignaturas; etc.). Así como, la inviabilidad de la realización en tiempo y forma de los itinerarios previstos para el producir el egreso, esto considerando la cantidad materias por año y el sistema de correlatividades.

Entre los factores exógenos es necesario referir a las características que asume la política educativa en la última década que impulsa programas especiales a través de los cuales se fomenta la diversificación de ofertas académicas vinculadas a la carrera de grado, instalándose así una lógica distinta. Las respuestas a estas demandas se articulan desde instancias institucionales independientes de los circuitos consultivos y resolutivos instituidos tradicionalmente para la gestión y organización de las carreras de grado. Estos nuevos circuitos, progresivamente contribuyen a la legitimación de una determinada dinámica de funcionamiento institucional, funcional a una modalidad de construcción y funcionamiento del poder político que gravita en el gobierno de la universidad y que trasciende el ámbito específico de la carrera y que es contrapuesta a una cultura de concertación.

Estas ofertas cuentan con presupuesto propio e independiente de los recursos ordinarios destinados al desarrollo de las carreras de grado tradicionales, situación que permite determinada flexibilidad en el diseño presupuestario y en la contratación de recursos humanos que se efectúa por fuera de los cánones establecidos en las normativas institucionales y que comprende la flexibilidad laboral.

De este modo, estas nuevas modalidades de ofertas académicas compiten con las carreras de grado tradicionales al depender en parte para su gestión y desarrollo de los mismos recursos humanos que la carrera de grado, restando dedicación y tiempo para el desarrollo de la propia carrera sobre la cual se articulan estas nuevas propuestas de formación.

Conclusiones

El análisis de los procesos de reforma curricular considerados permitió identificar factores exógenos y endógenos que juegan a la hora de la formulación e instrumentación de las propuestas de formación. Entre los primeros el contexto socio-político que demanda determinadas capacidades, habilidades y competencias a una profesión y las tendencias

epistemológicas y metodológicas del campo disciplinar específico. En cuanto a los endógenos las particularidades y características propias de la formación profesional que se singularizan y resignifican en función de las dinámicas y estilos propios de los contextos institucionales en los cuales se concretan los proyectos de formación.

El análisis de los fundamentos que dan origen a las distintas reformas arriba descritas, permite identificar un ciclo que se reitera en cada instancia de discusión, formulación, ejecución y evaluación del Plan de Estudio. Discusiones a partir de las cuales se identifican déficit organizativo, en los contenidos, en la gestión y evaluación. Es entonces que nos preguntamos ¿porqué siempre se individualizan los mismos problemas, se proponen similares soluciones, que no se concretan en las prácticas y los resultados no son los esperados?

Consideramos que toda esta serie de interrogantes podrían comprenderse por lado a partir del análisis de lo curricular, entendiendo éste como el todo del proceso educativo en sus diferentes niveles de especificación, que se pone en acto en un determinado contexto institucional al amparo de una cultura institucional, entendiendo a ésta como *“aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las practicas de los miembros de un establecimiento, es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella”*. (Frigerio, Poggi y Titamonti 1992:35)

La cultura que caracteriza a una institución se pone en evidencia a través de los sistemas de socialización, seguimiento y control de las actividades; las costumbres y ritualizaciones que se construyen en torno de los sucesos y acontecimientos institucionales; el modo en que los vínculos se conforman; la agrupación de los miembros; el grado de pertenencia y la dinámica de las relaciones; los valores vigentes en la institución; los criterios de trabajo; estilos de funcionamiento y concepciones acerca del cambio. La complejidad y la multiplicidad de los elementos que convergen en el concepto de cultura institucional, con su fuerte carga simbólica, son los que le otorgan a cada institución su especificidad. Así, la cultura tiene estrecha relación con los modelos de gestión institucional que no son rígidos e inmutables, pero está sujeta a las características particulares de la institución y a la lógica de los sujetos institucionales que intervienen en el acto educativo y en la gestión. (Frigerio, Poggi y Titamonti 1992)

El estilo de funcionamiento institucional en tanto mediador entre condiciones (factores exógenos y endógenos antes mencionados) y resultados (la producción institucional a nivel material y simbólico), constituye un dispositivo central posible de ser aplicado a la hora del análisis curricular. La detección de ciclos que se reiteran en el funcionamiento de las instituciones tipifica uno de los estilos de

funcionamiento de la dinámica institucional, el de carácter regresivo que dice respecto de la progresiva pérdida de capacidad institucional para enfrentar los problemas, evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas y originar líneas exploratorias de solución (Fernández, L. 1994).

Consideraciones finales

El diseño curricular analizado supone una propuesta transversal, de integración horizontal y vertical, de funcionamiento en áreas, de trabajo interdisciplinario y un estilo de funcionamiento institucional progresivo que ubica al currículum en un modelo ideal que, en la práctica, entra en tensión con las características una cultura institucional instalada cuyos rasgos hegemónicos son el manejo informal y casero de las relaciones institucionales y personales; la devaluación de los canales formales de comunicación y de los dispositivos institucionales que regulan la vida institucional.

La tensión se presenta entre una cultura institucional asociada al modelo familiar que opera en la práctica y el supuesto de la existencia de una cultura institucional de concertación que implica empatía sostenida y respeto de posibles discrepancias, que opera a nivel declamativo en las instancias de discusión. Así se visualiza una incongruencia entre el deber ser explicitado en la propuesta curricular y las capacidades, disponibilidades y características del equipo humano. Esto reforzado además por una dinámica de funcionamiento regresiva marcada por un estilo de gestión caracterizado por la pérdida de instancias deliberativas, consultivas y resolutivas de carácter colectivo y representativo de los claustros que componen la comunidad educativa.

Esta dinámica que se reproduce en el caso analizado ha instalado la sensación de descredito y desesperanza de las posibilidades del cambio. Así, el tratamiento y el resultado de las reformulaciones va produciendo un efecto de desestímulo a la discusión y de desconfianza en que las modificaciones trasuntan en cambios en el hacer de las prácticas docentes. Entonces como colectivo docente es necesario que nos preguntemos ¿dónde producir los cambios?, solamente deben ser propuestos a nivel del currículum prescripto y / o también deben implicar un proceso de cambio a nivel de concepciones y prácticas de los actores implicados en el acto educativo.

Bibliografía

- Castellano, S. y Lo Coco, M. (2006) *Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller*. UNI, Revista ISSN 1809 - 4651. – Vol. 1, Nº 3.
- Dieringer, A. y Balmaceda, N. (2006) *Procesos de formación, identidad y representaciones de alumnos y docentes de la carrera de Trabajo Social*. Perspectivas Nº 3 año 3, Posadas

- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Páidos. Bs. As.
- Frigerio, Poggi y Titamonti (1992) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel. Bs. As.
- Moniec, S.y González, R. (2010) *Concepciones de Intervención en la Curricula*. Perspectivas N° 7. año 7. Posadas.
- Piaggio, M. R. (2001). *Los orígenes del Trabajo Social en la Provincia de Misiones*. Revista Perspectiva N°1, Posadas
- Terigi F. (1999) *Curriculum Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana Buenos Aires.
- Otras fuentes consultadas:**
- Planes de Estudio de la Carrera de Trabajo Social de los años 1982, 1999 y 2010
- Proyecto: Lineamientos generales para la Evaluación del Plan de Estudios 2010-2014.
- Plan Departamental 2014.
- Programas de las asignaturas del Núcleo campo Profesional.
- Entrevistas a informantes calificados.