



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Secretaría de Investigación y Posgrado

PROGRAMA DE INCENTIVOS

INFORME FINAL

***La estadística en el currículum de la
Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de
Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM.***

16 H/311

DIRECTORA

Ana María Zoppi

INVESTIGADORA

María Fernanda Niño

Fecha de inicio: 01/01/10
Fecha de finalización: 31/12/11

Período de este informe: 2010-2011

Posadas, Mayo 2012

INFORME FINAL

La estadística en el currículum de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM

Código: 16 H/311

1. Título del proyecto.....	1
2. Código del Proyecto.....	1
3. Inicio y Final del Proyecto	1
4. Período al que se refiere el presente informe	1
5. Recursos humanos	1
6. Resumen del proyecto original	2
7. Lista de actividades realizadas durante el período.....	2
8. Alteraciones propuestas al plan de trabajo original	3
9. Producción del Proyecto.....	3
10. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet.....	3

ANEXO

La estadística en el currículum de la Licenciatura en Trabajo Social – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- UNaM.

1. TÍTULO DEL PROYECTO

La estadística en el currículum de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM.

2. CÓDIGO: 16 H/311**3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACIÓN DEL PROYECTO:** 01/01/10 hasta 31/12/11**4. PERÍODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME:** 01/01/11 al 31/12/11**5. EQUIPO DE INVESTIGACIÓN**

Apellido y Nombres	Cargo	N° de hs investiga por semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación S - NoS
Zoppi, Ana María	----	2	Enero	Diciembre	----
Niño, María Fernanda	PAD ex	20	Enero	Diciembre	Satisfactorio

Firma Director de Proyecto

Aclaración:**Ana María Zoppi**.....

Fecha de presentación del Informe Final:**7 de mayo de 2012**.....

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

(Reproducción del resumen técnico del proyecto original)

Esta investigación tiene por objetivo esclarecer el sentido y usos de la estadística en el *currículum* de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNaM. Asumiendo el currículum como construcción social, el análisis que planteamos implica abordar tanto los aspectos formales del currículum, como los no formales. De modo que, adoptando un enfoque interpretativo y recurriendo al análisis de documentos (especialmente plan de estudios y materiales de cátedra), y a la realización de entrevistas a docentes de la carrera, nos proponemos identificar las expectativas de contribución del saber estadístico al proyecto de formación y detectar los usos de la estadística en el desarrollo del *currículum* así como aquellos que se esperan en la futura profesión.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

- A. **Análisis del plan de estudios de la carrera:** lectura intensiva del documento para develar las principales decisiones adoptadas, así como los supuestos, valores y concepciones que se sustentan implícita o explícitamente en la propuesta.
- B. **Registro detallado de Tesis de la carrera:** a partir de una revisión de los Trabajos Finales de grado –disponibles en la Biblioteca de la Facultad- que fueron presentados a la carrera en el período 2005-2010, se registraron una serie de características que interesan para poner en evidencia el tipo de uso que se hace de la estadística en las tesis de grado.
- C. Búsqueda y análisis de **materiales de cátedra** de asignaturas específicas
- D. **Elaboración de guías de entrevistas** para los docentes de asignaturas específicas.
- E. **Realización de las entrevistas** mencionadas en el punto anterior.
- F. **Sistematización de la información de campo:** transcripción de entrevistas a docentes de asignaturas específicas, resumen de los aspectos relevantes.
- G. **Análisis e interpretación de entrevistas** a los docentes de asignaturas específicas.
- H. **Análisis integrado** de la información disponible

I. Redacción del informe final y Anexo.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Ninguna.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

Trabajo inédito

Anexo: *La estadística en el currículum de la Licenciatura en Trabajo Social – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- UNaM.*

10. SÍNTESIS PARA LA DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS EN INTERNET

Con esta investigación nos propusimos develar los aportes que la estadística puede hacer a la formación de Licenciados en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.

Asumimos que esos aportes no pueden surgir totalmente de un análisis del plan de estudios, en tanto éste sólo constituye una explicitación negociada de intenciones educativas entre los sujetos que participan en su construcción. Por ello, adoptando una concepción del currículum como proceso de construcción social que se configura en el transcurso de convertir esas intenciones en realidades educativas, realizamos un análisis curricular considerando tanto los aspectos formales (“Plan de estudios”) como los no formales (el devenir de las prácticas de enseñanza que intentan concretar las expectativas curriculares) para *esclarecer el sentido y usos de los saberes estadísticos en el currículum de la Lic. En Trabajo Social de la FHyCS-UNaM.*

Abordar la *cuestión del sentido* que estos particulares contenidos adquieren en el marco de los propósitos de formación, implica necesariamente considerar las *intenciones educativas* del proyecto general a las que se espera contribuir (¿qué tipo de profesionales se quiere formar?) ya que sólo desde este conocimiento es posible encontrar el sentido de los contenidos estadísticos.

Pero previo a ello, dado que quienes realizamos esta investigación somos ajenos al campo del Trabajo Social, la comprensión del significado de los discursos en el marco del currículum (ya sea en textos o entrevistas) nos exigió realizar –aunque sucintamente- una reconstrucción del proceso de desarrollo histórico de esta oferta

curricular, buscando de este modo una aproximación al contexto socio-histórico que se constituyera en componente clave del marco de interpretación de los discursos desde los cuales pretendíamos encontrar el sentido de la estadística en el currículum.

Así, desde una perspectiva interpretativa, para esclarecer el sentido e identificar los usos de la estadística, recurrimos al análisis de documentos (especialmente plan de estudios, materiales de cátedra y Trabajos Finales de Grado) y entrevistas a docentes, desde los cuales pudimos caracterizar el uso que de la estadística se hace en el desarrollo del currículum y develar el sentido que el aprendizaje de la estadística tiene en este proyecto de formación. De modo que en la trama de sentidos y usos concretos en el *currículum*, hemos clarificado la contribución que se espera de los conocimientos estadísticos a la formación de un Licenciado en Trabajo Social en la institución que nos ocupa.

Firma Director de Proyecto

Aclaración:.....**Ana María Zoppi**.....

Fecha de presentación del Informe de Avance:**7 de mayo de 2012**.....



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Secretaría de Investigación y Posgrado

PROGRAMA DE INCENTIVOS

ANEXO

***La estadística en el curriculum de la Licenciatura en
Trabajo Social, Facultad de Humanidades y Ciencias
Sociales - UNaM.***

INFORME FINAL del PROYECTO

16 H/311

DIRECTORA: Ana María Zoppi

INVESTIGADORA: María Fernanda Niño

Fecha de inicio: 01/01/10

Fecha de finalización: 31/12/11

Posadas, Mayo de 2012

INDICE – ANEXO

INTRODUCCIÓN	5
Capítulo I. EL PROBLEMA Y SU ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO	
1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	7
1.1. El curso introductorio de estadística en la universidad	7
1.2. La inserción de la estadística en el <i>curriculum</i>	10
2. OBJETIVOS DEL PROYECTO	12
3. JUSTIFICACIÓN	12
4. METODOLOGÍA	14
4.1. Perspectiva teórico-epistemológica del problema	14
4.2. Técnicas de obtención de datos	14
4.3. Trabajo de Campo.....	15
4.4. Sistematización y análisis de la información	17
Capítulo II: EL CURRÍCULUM EN LA HISTORIA DE UNA CARRERA: LA LIC EN TRABAJO SOCIAL EN LA UNaM	
1. INTRODUCCIÓN	18
2. RESEÑA HISTÓRICA DE LA ACTUAL CARRERA DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL DE LA FHYCS-UNAM.....	19
2.1. Antecedentes no universitarios de la formación en Trabajo Social en Misiones	19
2.2. La formación universitaria en Trabajo Social hasta 2010.....	24
3. EL ACTUAL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL	33

Capítulo III: EL LUGAR DEL SABER ESTADÍSTICO EN EL ACTUAL PROCESO DE FORMACIÓN

1. LA ESTADÍSTICA EN EL PENSAMIENTO DE LOS DOCENTES	38
2. LA ESTADÍSTICA EN LAS PRÁCTICAS	47
2.1. El uso en las asignaturas.....	47
2.2. El uso en el Trabajo Final de Grado	63

Capítulo IV: CONSIDERACIONES FINALES

1. EL <i>PARA QUÉ</i> DE LA ESTADÍSTICA: EL CONOCIMIENTO DE LO SOCIAL	65
2. LA ESTADÍSTICA EN EL CONTEXTO DE LA PRODUCCIÓN DEL <i>CURRICULUM</i> DE TRABAJO SOCIAL	73

BIBLIOGRAFÍA	75
---------------------------	----

APÉNDICE	80
-----------------------	----

INTRODUCCIÓN

Esta investigación *se originó* en la necesidad de encontrar formas de *integración* del espacio curricular Estadística, al Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM. Entendemos aquí la *integración* como un aspecto del *curriculum* que supone tanto la *adecuación* a los fines de la formación, como la *articulación* de la Estadística con otras asignaturas del Plan de Estudios, para contribuir -en conjunto- a esos propósitos de formación.

A partir de esta necesidad, nos propusimos identificar el aporte que una asignatura particular (Estadística) puede hacer a los fines y al proceso de desarrollo de un particular proyecto de formación (el de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM). De allí que nos planteáramos como objetivo general de esta investigación: “*Esclarecer el sentido y los usos del saber estadístico en el curriculum de la Licenciatura en Trabajo Social de la Fac. de Hum. y Cs. Soc. de la UNaM*”.

Abordar la *cuestión del sentido* que estos particulares contenidos adquieren en el marco de los propósitos de formación, nos lleva necesariamente a considerar las *intenciones educativas* del proyecto general a las que se espera contribuir (¿qué tipo de profesionales se quiere formar?) y por lo tanto a un *análisis global del proyecto de formación* ya que sólo en ese marco es posible encontrar el sentido de los contenidos estadísticos.

Asumiendo que el *curriculum* es una construcción social, hacer operativa la intención de develar el enfoque curricular e identificar el sentido de la estadística en el marco de ese enfoque, exige ir más allá del análisis del plan de estudio. Porque ese plan, es una construcción síntesis de conocimientos, valores y principios que se resignifican en el desarrollo curricular a través de las ideas y prácticas de quienes participan en su construcción.

Asimismo, desde esta perspectiva teórica, comprender la inclusión de contenidos estadísticos nos exige tomar en cuenta no sólo las intenciones del proyecto de formación, sino también su manifestación en las prácticas académicas concretas que desarrollan los estudiantes en otras asignaturas específicas de la carrera y las ideas que sostienen acerca

del lugar de la estadística, los docentes que en el devenir de esas prácticas construyen cotidianamente el *currículum*.

De modo que, con un enfoque interpretativo y recurriendo al análisis de documentos (Plan de Estudios, materiales de cátedra, producciones académicas de los estudiantes) y entrevistas a docentes identificamos -en la trama de ideas y prácticas que construyen el *currículum*- usos y sentidos del saber estadístico en este proyecto educativo.

El trabajo que presentamos aquí, se inicia con el planteo del problema y detalles de la estrategia metodológica que guía la investigación (capítulo I).

A continuación (capítulo II) se presenta una reseña histórica del proceso de desarrollo de la actual carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la FHyCS-UNaM y un análisis del Plan de Estudios actualmente en vigencia. La reseña constituye una aproximación al contexto socio-histórico de producción de los discursos, plasmados tanto en el actual Plan de Estudios como en las entrevistas a los docentes y, por lo tanto, adquiere el carácter de marco de interpretación para quienes somos ajenos al campo del Trabajo Social. Asimismo, presentamos el análisis del Plan de Estudios vigente, que nos permitió identificar valores, postulados epistemológicos y filosóficos que se sostienen en el plan de formación, develando así el enfoque curricular que da cuenta de las intenciones educativas del proyecto.

En el capítulo III, presentamos el análisis del material empírico que nos permite acceder al sentido de la estadística en la formación, desde las voces de los docentes y desde las prácticas académicas, aproximándonos con detalle a los usos que la estadística tiene en esta Carrera.

En el capítulo IV presentamos las consideraciones finales, caracterizando el alcance de los conocimientos, habilidades y disposiciones que se derivan de los usos que el saber estadístico tiene en la formación, y que nos permiten reconstruir el sentido que adquiere la estadística en esta Carrera. Finalmente, desarrollamos algunas reflexiones e interrogantes, que plantea la construcción curricular de contenidos estadísticos en el contexto de esta Carrera.

Capítulo I

EL PROBLEMA Y SU ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. El curso introductorio de estadística en la universidad

En las últimas décadas se ha observado una notable expansión de la inserción de una o más asignaturas de estadística en carreras universitarias de grado de distintas especialidades universitarias. La necesidad de enseñar estadística a una población estudiantil para la cual los conocimientos en esta disciplina cumplieran una *función instrumental* y la insatisfacción con los resultados obtenidos, hizo emerger entre los profesores, una serie de interrogantes sobre la enseñanza en estos contextos. Interrogantes que se enfocaban especialmente en dos aspectos generales pero básicos: *qué enseñar y cómo hacerlo*. (Batanero, 2001, Garfield et al. 2002, Moore, 1997).

Como producto de las actividades que se generaron en torno a estas preocupaciones (encuentros científicos, grupos de trabajo, investigaciones, etc.) y en lo referido especialmente al primer curso de estadística (muchas veces el único), se fueron formulando, discutiendo y reformulando, “recomendaciones” en torno a lo que un estudiante de un curso introductorio debería aprender y a las estrategias docentes para desarrollar estos cursos. Surge así lo que en la literatura de la enseñanza de la estadística se suele denominar el *movimiento de reforma de los cursos introductorios de estadística* (Garfield et al., 2002; Moore, 1997).

En líneas generales, el núcleo duro de estas recomendaciones (Garfield et al., 2002; Moore, 1997; Snee, 1993) en cuanto a los **contenidos** (*qué enseñar*), se refiere a la necesidad de poner énfasis en enseñar a *pensar estadísticamente, comprendiendo las grandes ideas que atraviesan el hacer estadístico* y a centrarse más en los conceptos que en los aspectos matemáticos. En relación a lo **metodológico** se acuerda en la necesidad de que las experiencias de aprendizaje ofrecidas, impliquen un aprendizaje activo de los estudiantes en trabajos con datos reales, promoviendo la discusión, la presentación oral y escrita, y la realización de proyectos. Se recomienda también el *uso de la informática* que

elimina los tediosos cálculos y procedimientos liberando tiempo y esfuerzo para aprendizajes más importantes.

Ahora bien, aún acordando con estas líneas generales para orientar la enseñanza, el diseño de un curso concreto de estadística requiere adoptar como criterio básico, los fines educativos del proyecto formativo en el cual el curso se inserta. Criterio básico en la construcción curricular, también destacado por algunos líderes del campo de la educación estadística (Holmes, 2001; Begg et al., 2004). En este sentido y refiriéndose a los cursos introductorios de estadística para “no especialistas”, Holmes señala que **contenidos y objetivos del curso, diferirán según la carrera** de que se trate, destacando que es necesario **evaluar el nivel apropiado de comprensión para las necesidades futuras y enseñar en esa dirección** (Holmes, 2001:12).

Se plantea así, un problema de *pertinencia* que remite a un interrogante básico: *¿cuál es el aporte que se espera de la estadística al proyecto de formación profesional en el que se inserta?* La pertinencia supone no sólo la *adecuación* de la unidad curricular “Estadística” a los fines educativos del proyecto general de formación, sino también la necesidad de tomar en cuenta los requerimientos de saberes estadísticos en instancias posteriores del proceso de formación (*articulación con otras unidades curriculares*).

Pero esa adecuación de la estadística al proyecto de formación profesional en el que se inserta, adquiere aún mayor relevancia si asumimos con Snee (1993), Garfield et al. (2002) y Schield (2004, 2005), que uno de los objetivos centrales de un curso introductorio (independientemente de la carrera) es que los estudiantes valoren el conocimiento estadístico, reconociendo su utilidad en la vida diaria y el futuro profesional. En este sentido, Snee (1993: 151-153) destaca que al **ofrecer a los estudiantes la posibilidad de apreciar cómo el pensamiento estadístico es usado para solucionar problemas del propio campo de conocimiento en el que se forman, será posible que los estudiantes valoren el pensamiento y la metodología estadística.**

Esa importancia de relacionar los aprendizajes en el curso de estadística con la carrera que cursan los estudiantes, surge también de una investigación anterior (Niño, 2005). De ese trabajo, sabemos que estudiantes de carreras de ciencias sociales, no pueden valorar el conocimiento estadístico, si no perciben la utilidad de éste para su futura profesión, tanto en el marco del curso de estadística como en otras experiencias curriculares.

A su vez -también de ese trabajo- sabemos que las representaciones que los alumnos sostienen sobre la estadística se van modificando a medida que avanzan en sus carreras. Más específicamente, **el saber estadístico se valora más cuando pueden relacionar** -en el transcurso de la carrera- **lo aprendido en estadística con los modos de proceder ante los problemas propios de su campo de conocimiento**. Así, puede apreciarse la importancia que para los alumnos podría tener una **mayor articulación de su experiencia en el curso de estadística con lo que viven en las otras materias**, y la ventaja que esa articulación tendría para el aprendizaje en tanto los conocimientos propios de su campo constituyen un marco de anclaje para hacer significativo el aprendizaje de la estadística.

Así, sostenemos que esa posibilidad de valorar el pensamiento y la metodología estadística depende no sólo de las experiencias vividas en el curso de estadística, sino también de las **valoraciones explícitas o implícitas que los alumnos encuentren en las experiencias de aprendizaje en otras unidades curriculares de su formación**. Dicho de otro modo, para que el alumno pueda asignar un sentido a la estadística debería poder **apreciar su utilidad tanto durante su aprendizaje en el curso como en otras experiencias curriculares**. Pero además, la utilidad que se pone de manifiesto en uno y otro caso debería ser coherente.

De modo que, la cuestión de la valoración de la estadística nos remitió a interrogantes que exceden los límites de la disciplina estadística y están vinculados nuevamente al problema de la *articulación* curricular. Desde esa perspectiva, consideramos necesario conocer: *¿qué, para qué, cómo y cuándo se usan conceptos y herramientas estadísticas en el proceso de formación y en el futuro campo profesional?*

En consecuencia, entendemos que la ***adecuación del curso de estadística a los fines educativos del proyecto de formación y su articulación con otras unidades curriculares (anteriores, simultáneas o posteriores)*** son aspectos clave a la hora de pensar el diseño de un curso concreto y asumimos que los interrogantes que plantean estos aspectos de ***adecuación y articulación*** necesitaban ser respondidos con anterioridad al diseño de un curso concreto.

Vale aclarar aquí, que hemos distinguido *adecuación* y *articulación* aunque reconocemos el solapamiento de estos aspectos que además están referidos a un mismo problema curricular: la *integración*. La *adecuación* se usa en el sentido de ajustar la enseñanza a la orientación de la formación (al tipo de profesional que se pretende formar),

mientras la *articulación* refiere a la interrelación con otras unidades curriculares para que - en conjunto- contribuyan al objetivo general de formación

Adecuación y articulación exigen responder para cada particular proyecto de formación: *¿cuáles son los aportes que se esperan del curso introductorio de estadística para el logro de los fines educativos de este proyecto? ¿Qué se espera de una formación en estadística en estas carreras?, ¿cuáles son los aprendizajes necesarios para otras asignaturas?, ¿qué conceptos y habilidades son usados en otros espacios en el proceso de formación?, ¿cuándo son usados?, ¿en el marco de qué tipo de problemas o prácticas?, ¿cuáles son los usos de la estadística que se esperan en el futuro profesional?, etc.*

En esta investigación nos propusimos responder estas preguntas para un caso concreto: la *Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones*.

Para la búsqueda de respuestas a esos interrogantes, apelamos a los aportes de la teoría del *currículum* dado que las preguntas planteadas se derivan -en última instancia- de dos de las grandes cuestiones del campo curricular (Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 143): la justificación de incluir determinados contenidos en el proyecto (en este caso estadísticos) y la interrelación entre contenidos de diferentes unidades curriculares (en este caso entre la estadística y otros contenidos del *currículum*).

1.2. La inserción de la estadística en el currículum

Los aportes del curso de estadística al proyecto de formación en el que se incluye, no pueden deducirse exclusivamente del Plan de Estudios. En efecto, un plan de estudios es una construcción colectiva y en consecuencia una explicitación negociada de las intenciones educativas. Intenciones que pueden ser interpretadas de muy diversas maneras por los distintos actores que elaboran y desarrollan el *currículum*.

Es en este último sentido, que adoptamos en este trabajo, la definición de *currículum* de Grundy: *“el currículum no es una realidad objetiva, tangible, sino un proceso, una praxis, en el que ocurren múltiples transformaciones que le dan un particular sentido, valor y significado. El que se caracterice como praxis significa que en su configuración intervienen ideas y prácticas; que adquiere sentido en un contexto real, con unas*

determinadas condiciones, que todo él es una construcción social” (según Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 158-9).

De modo que, si lo que pretendemos es una enseñanza integrada no sólo al plan escrito, sino a la “realidad curricular” (al devenir de la formación que se ofrece a los estudiantes), es necesario considerar también que en el proceso de convertir ese plan en experiencias educativas se puede ampliar, reducir o ignorar el aporte que se espera del curso de estadística según el documento Plan de Estudios. Por lo tanto, asumimos que el papel que se asigna a la estadística en la formación de una determinada carrera se expresa -explícita o implícitamente- tanto en el documento curricular Plan de Estudios como en las prácticas de enseñanza que desarrollan el *curriculum* en su totalidad.

Luego, esclarecer el aporte de la estadística a una determinada formación profesional supone -desde la perspectiva planteada- **un análisis del curriculum (en sus aspectos formales y no formales)**. Análisis que exige “*ir más allá de las declaraciones de la retórica, de los documentos, o mejor dicho, quedarse mucho más cerca de la realidad*” (Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 158).

Identificar la contribución que se espera del curso introductorio de estadística, remite en primer lugar a definir las intenciones educativas del proyecto general, esto es el **tipo de profesionales que se busca formar**. *¿Se pretende formar personas capaces de realizar intervenciones técnico-profesionales “con dominio de los instrumentos y procedimientos de esa profesión específica” y las capacidades que reclama el escenario actual o futuro del mercado de trabajo? o ¿se pretende formar personas con una fuerte conciencia crítico-social capaces de trabajar en la incertidumbre, “abrir nuevos campos disciplinares, formular problemas científicos, ensayar modos de producir u organizar el conocimiento”?* (Argumedo, 1999: 30). Es innegable que -como señala Argumedo (1999)- los proyectos de formación pueden plantear objetivos que fusionen ambos tipos de imágenes profesionales, pero también es posible que alguna de ellas predomine sobre la otra.

Esos fines generales del proyecto pueden variar entre los distintos actores (que lo planearon y que tienen la responsabilidad de desarrollarlo) y asumimos que según sea el sentido que tiene para los distintos actores, diferirá la **contribución que esperan de la formación en estadística**: *¿asumen que la estadística debe preparar a los estudiantes para comprender información basada en evidencia estadística? (consumidores de datos), ¿consideran imperativo que esa formación sea la de un lector crítico?, o ¿esperan del*

curso de estadística que los prepare (aunque básicamente) para la investigación cuantitativa? (productores de conocimiento).

Partimos del supuesto de que las ideas en torno a la estadística se expresan también (por alusión o por omisión) en la práctica a través de la cual se desarrolla el *curriculum*. En referencia a ello nos preguntábamos: *¿ese sentido atribuido a la estadística en la formación a través de lo que dicen los actores, se expresa también en la práctica pedagógica?, ¿en qué asignaturas se usa?, ¿para qué se usa?, ¿cuáles son los conceptos y habilidades que se usan?, ¿cuál es la utilidad de la estadística para la futura profesión que se pone de manifiesto en el desarrollo del curriculum?*

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivo general

Esclarecer el sentido y los usos del saber estadístico en el *curriculum* de la Licenciatura en Trabajo Social de la Fac. de Hum. y Cs. Soc. de la UNaM.

Objetivos específicos

Identificar las expectativas de contribución del saber estadístico al proyecto de formación.

Detectar los usos de la estadística en asignaturas específicas de la carrera.

Identificar los usos de la estadística que se esperan en la futura profesión.

3. JUSTIFICACIÓN

El interés en el tema de esta investigación, tiene su origen en nuestra actividad de la enseñanza de la estadística en carreras de grado. En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, venimos trabajando desde hace varios años en repensar nuestra práctica de la enseñanza en el curso introductorio de estadística, y hemos implementado -dentro de nuestras posibilidades- modificaciones que se orientan por el espíritu del “*movimiento de reforma*”. Sin embargo, hay aspectos de la enseñanza que a nuestro juicio aún necesitan reformularse.

En efecto, a pesar de que tanto los contenidos como las aplicaciones en ese curso, están ajustados a lo que los docentes de estadística estimamos pertinentes a la formación en

carreras de ciencias sociales, sabemos que los estudiantes viven la experiencia de aprendizaje en el curso, como desvinculada del resto de su formación en la carrera (Niño, 2005). La reflexión sobre esta situación nos ha conducido a pensar en la necesidad de repensar lo que enseñamos y cómo lo hacemos, pero no ya desde una perspectiva disciplinar y considerando criterios más o menos consensuados sobre la enseñanza de la estadística, sino buscando formas de articulación con el resto del proceso de formación de los estudiantes de cada carrera específica.

Así entonces, dada la necesidad de disponer de criterios para generar nuevos cursos de acción que nos permitan superar esa desarticulación curricular, es que nos propusimos en esta investigación, dilucidar con el mayor detalle posible el papel de la estadística en una de las carreras que atendemos. La imposibilidad práctica de generar este conocimiento para todas las carreras nos ha obligado a elegir una de ellas, asumiendo que este trabajo podría constituir el inicio de un proceso que -en un futuro cercano- vaya abarcando todas las carreras que incluyen este curso en su Plan de Estudios.

Es desde este planteamiento que estimamos que esta investigación puede constituir un aporte insustituible para reformular lo que enseñamos en el curso introductorio de estadística. De modo que, los resultados de esta investigación pueden tener un *beneficio directo a nuestra práctica de la enseñanza* en la universidad. En efecto, aunque el objetivo no es modificar directamente las reales intervenciones docentes que efectivamente tienen lugar en el aula, asumimos que los resultados de la investigación se constituyen en el punto de partida que esperamos nos permita -con posterioridad- construir una propuesta de enseñanza que tome como eje la *adecuación y articulación* en el marco del *curriculum*, con la expectativa de favorecer la construcción de aprendizajes significativos.

Además, los resultados de esta investigación pueden derivar también en *beneficios indirectos* para otros docentes universitarios, pero muy especialmente para otros docentes de estadística. En efecto, el análisis curricular realizado en esta investigación puede constituir para otros docentes *una contribución a la comprensión del fenómeno curricular para adoptar criterios y cursos de acción en la etapa de diseño a nivel microcurricular*. Así como ocurre en la investigación educativa en general (por la singularidad de los fenómenos que se estudian) los resultados de esta investigación no son transferibles mecánicamente a otros contextos (ni aún a la enseñanza de la estadística en carreras de ciencias sociales). Sin embargo el caso estudiado, en tanto “caso de lo posible”, puede

tomarse como *referencia* para que otros docentes se interroguen sobre el planeamiento de la enseñanza de la estadística o de otras disciplinas.

4. METODOLOGÍA

4.1. Perspectiva teórico-epistemológica

El *curriculum* es construido por actores sociales que tienen una particular trayectoria de vida y experiencia profesional y en su historia personal han construido sus propias ideas acerca de la realidad social, la profesión, el conocimiento, la enseñanza, etc. Es en este sentido, que la posibilidad de determinar el lugar de la estadística en un proceso de formación, apela al mundo subjetivo de los actores que construyen el *curriculum* (tanto en el plan como en su desarrollo) y a la consecuente necesidad de develar las ideas que sustentan las prácticas curriculares buscando comprender el sentido que tienen para los que participan en ellas, en el contexto particular en las cuales se desarrollan. Nuestra concepción del *curriculum* como proceso de construcción social, implica un análisis de las prácticas tanto en la instancia de construcción del Plan de Estudios como en la etapa de realización (desarrollo del *curriculum*), que indague los determinantes socio-históricos e institucionales que le dan sentido. La centralidad del significado y el contexto, nos posiciona en un **enfoque interpretativo**.

Además, dado que la singularidad del fenómeno curricular, implica que la comprensión de las prácticas curriculares sea abordada tomando en cuenta las particulares y complejas condiciones en las que se cumple la función educativa, desde el punto de vista metodológico, esta investigación se realizó a través de un **estudio de casos**.

El **caso** es la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, que es una de las carreras en las que desarrollamos nuestra práctica de la enseñanza de la estadística.

4.2. Técnicas de obtención de datos

Las **principales técnicas** que utilizadas:

1. Análisis de documentos: apelamos a esta técnica en diferentes instancias y con propósitos distintos.

a) El análisis de *documentos institucionales* y otros textos nos aportó *antecedentes históricos de la carrera*, que constituyen un conocimiento contextual clave a la hora de comprender algunas de las ideas -explícitas o implícitas- sustentadas acerca del

proyecto de formación. Ideas expresadas tanto en el Plan de Estudios como en el sentido que le asignan los profesores al proyecto de formación profesional.

b) Análisis del *Plan de Estudios* de la carrera.

c) Para el análisis del desarrollo curricular de las asignaturas específicas de la carrera y en lo relativo al uso de los contenidos estadísticos, tomamos en cuenta diferentes tipos de *materiales de cátedra*, especialmente: programas, materiales de lectura seleccionados, diapositivas utilizadas en el desarrollo de clases.

d) Análisis de los *Trabajos Finales de Grado*: con la intención de encontrar indicios relevantes de la utilidad que se asigna a la estadística.

2. Entrevistas *semiestructuradas*: realizamos entrevistas a dos grupos (no excluyentes) de profesores y auxiliares de la carrera.

a) *Entrevistas a docentes con alguna participación en la elaboración del Plan de Estudios*, con el propósito de recuperar desde el punto de vista de estos actores y a partir de sus declaraciones, sus concepciones en torno a la propuesta educativa y la visión de cada uno de ellos en cuanto a la inclusión de la estadística en el proyecto de formación.

b) *Entrevistas a docentes de los equipos de cátedra de unidades curriculares específicas de la carrera*: además de las líneas anteriores, indagamos sus ideas en relación al aporte específico que una formación en estadística podría significar para desarrollo de los contenidos particulares de las asignaturas o espacios curriculares que atienden. Los docentes entrevistados (en este grupo) fueron aquellos que –por informaciones de alumnos, de otros docentes y nuestro propio conocimiento institucional- dictan asignaturas que recuperan en alguna medida, contenido estadístico.

4.3. Trabajo de campo

El trabajo de campo fue desarrollado durante los años 2010 y 2011, con una única entrevista realizada a inicios del 2012.

A. Compilación de documentos oficiales

Esta actividad ha presentado numerosas dificultades: la principal de ellas fue que no se dispone de un archivo sistematizado y completo en un único lugar de la Facultad. A causa de esta situación, hemos tenido que procurar el acceso a la documentación necesaria, recurriendo al Departamento de Trabajo Social, a la Secretaría Académica de la Facultad, a

archivos personales de docentes e incluso a informaciones y documentos volcados en otras investigaciones o artículos (tal como se puede apreciar en el desarrollo de este informe).

Además, con excepción de las investigaciones y artículos mencionados, no logramos acceder a documentos institucionales que nos permitieran contar con otros corpus discursivos (no tan formalizados como las resoluciones o planes de estudio), para contextualizar las diferentes etapas del desarrollo de la carrera en el período considerado

B. Entrevistas a docentes y recopilación de materiales

Las diez entrevistas realizadas -previa concertación del encuentro- fueron desarrolladas en las oficinas de trabajo de los docentes en la Facultad.

Explicamos a los docentes el objetivo de la investigación y con el consentimiento de los mismos se grabaron las entrevistas.

Solicitamos a los docentes que nos indicaran textos de su bibliografía que usaran estadísticas o trataran temas vinculados (el caso de la “elaboración del diagnóstico en Trabajo Social”).

En los casos que resultaban pertinentes, les pedimos trabajos de los estudiantes que pudieran ejemplificar el uso que hacen de herramientas estadísticas. Asimismo, vale aclarar, accedimos a algunos trabajos directamente a través de los propios estudiantes.

A través del aula virtual de la Facultad, dispusimos de las diapositivas y otros materiales usados en las clases de algunas asignaturas.

C. Relevamiento de Trabajos Finales de Grado

Realizamos una revisión de treinta y cuatro Trabajos Finales de Grado disponibles en la Biblioteca de la Facultad (presentadas a la carrera en el período 2005-2010). En esa revisión, identificamos aquellas que usaban herramientas estadísticas en alguna parte de su desarrollo, registrando -para cada una de ellas- una serie de características que nos permitió poner en evidencia el tipo de uso que se hace de la estadística en las mismas: *Título*, *Opción de tesis* (tesina, proyecto de intervención, evaluación o sistematización), *Objetivos del trabajo*, *Tesista*, *Director/a*, *año*, *Apartado del trabajo en el que se usa* (ej.: planteo del problema, análisis de datos), *Técnicas estadísticas utilizadas*, *Propósito sustantivo para el que se usa la estadística*, *Fuente/s* de los datos o informaciones estadísticas.

4.4. Sistematización y análisis de la información

A. Documentos oficiales

Para el análisis de los documentos históricos de la carrera hemos leído otras investigaciones y artículos relativos a la historia de la carrera y/o del Trabajo Social como profesión, buscando información que nos permitiera contextualizar la documentación disponible (resoluciones y planes de estudio).

El análisis consistió en una lectura intensiva del documento para develar las principales decisiones adoptadas, así como los supuestos, valores y concepciones que se sustentan implícita o explícitamente en la propuesta. La dispersión e incompletitud de la documentación necesaria (explicada antes), nos ha significado en la etapa de análisis, la necesidad de triangular información para corroborar ciertas informaciones.

B. Entrevistas y materiales de cátedra

Las entrevistas fueron desgrabadas y analizadas primero individualmente y luego en tanto conjunto, para encontrar categorías rectoras en cuanto a sus ideas del perfil profesional y la utilidad de la estadística para el Trabajo Social.

En una segunda instancia las entrevistas de docentes de una misma cátedra (cuando había más de uno) fueron analizadas buscando categorías que definían el uso de la estadística en la asignatura.

Los materiales de cátedra sirvieron a distintos fines: 1) la contextualización de las declaraciones docentes, 2) ejemplificación del uso que se hace de la estadística en las producciones de cátedra, 3) identificación de usos de herramientas estadísticas o referencias (directas o indirectas) al uso de la estadística en Trabajo Social.

C. Análisis de los Trabajos Finales de Grado

Sobre la información fichada en la etapa del relevamiento de cada una de los treinta y cuatro Trabajos Finales de Grado y dada la similitud en el uso de la estadística, buscamos aspectos comunes que nos permitieran hacer una caracterización de la utilidad que en estas producciones se expresa.

Capítulo II

EL CURRÍCULUM EN LA HISTORIA DE UNA CARRERA: LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL EN LA UNAM

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo asumimos que un plan de estudios (expresión formal del proyecto educativo) es una construcción negociada, y como tal, no expresa ni determina totalmente los fines educativos que se actualizan en la práctica educativa por parte de quienes son responsables de su desarrollo. De allí que nos planteáramos un análisis del *curriculum*; entendiendo a éste –junto con Grundy- como un proceso construido socialmente que se configura con ideas y prácticas de quienes participan tanto en su elaboración como en su desarrollo en un determinado contexto (en Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 158-9).

Por ello, comprender las intenciones educativas del proyecto, nos remitió al **análisis del discurso** que se sostiene tanto en el Plan de Estudios como en las declaraciones de los sujetos que construyeron o construyen el *curriculum* ya sea en la formulación como en su desarrollo.

Pero ese discurso que se plasma en el Plan de Estudios y el que se sostiene en las declaraciones de los sujetos hacedores del *curriculum*, está plagado de **sobreentendidos entre quienes pertenecen a un determinado campo disciplinar**. Sobreentendidos que fueron construidos a lo largo de experiencias en la formación y en la práctica profesional y que –en tanto verdades autoevidentes- **no se revelan al “profano” (extraño al campo) a excepción de que éste conozca mínimamente las condiciones sociales de producción de esos discursos**.

De modo que, **quienes desarrollamos esta investigación, en tanto ajenos al campo, no podemos soslayar una aproximación al contexto socio-histórico de producción de esos discursos**. Contexto socio-histórico que puede aprehenderse, fundamentalmente, desde una reconstrucción del proceso histórico de desarrollo de la carrera universitaria que nos ocupa. Así, el conocimiento de la historia de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la FHyCS-UNaM, constituirá un componente

fundamental del contexto de interpretación del discurso a partir del cual pretendemos dar un sentido a la estadística en el *curriculum*.

Por todo lo expuesto, a partir del aporte de diversos autores del campo del Trabajo Social¹ y de documentos oficiales, presentamos en lo que sigue una reseña histórica (de elaboración propia) en la que intentamos dar cuenta del **proceso de construcción de la actual carrera de Trabajo Social de la FHyCS-UNaM**, desde 1957 hasta el año 2000², para, finalmente, exponer el enfoque que tiene el Plan de Estudios actualmente vigente.

La reseña no se limitará a una enumeración de hechos, sino que expone un análisis del proceso de transformación de la Carrera desde sus inicios en la provincia de Misiones, con el que pretendemos especialmente poner en evidencia la relación entre los **principales supuestos filosóficos y epistemológicos** que sostienen la formación profesional y los rasgos específicos de la práctica del Trabajo Social en distintas etapas. No obstante, vale aclarar que este propósito lo hemos cumplido con desigual resultado para las distintas etapas del proceso, debido a las limitaciones de la documentación histórica disponible.

Queremos enfatizar que nuestra intención al realizar esta reconstrucción tiene que ver con la **necesidad de comprender el universo de significados que nutren el desarrollo de una carrera (en este caso, Trabajo Social) por parte de quienes, desde un sector, si se quiere, marginal del curriculum, nos vemos involucrados en el mismo**. Adentrarse en esta compleja trama exige recorrer, aún sucintamente, el proceso seguido en su construcción, entretejido en los avatares de la historia social que lo contiene.

2. RESEÑA HISTÓRICA DE LA ACTUAL CARRERA DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL DE LA FHYCS-UNAM

2.1. Antecedentes no universitarios de la formación en Trabajo Social en Misiones

En Dieringer *et al.* (2007: 10), se reconoce “... como el primer antecedente del surgimiento de la carrera y de la profesión en la Provincia de Misiones” al ‘*Curso para Auxiliares de Servicio Social*’ (conocido como *Curso de Visitadoras de Higiene*), que constituyó la primera actividad de formación en Servicio Social en la Provincia y el inicio

¹ Entre ellos, hemos basado nuestro trabajo especialmente en Alayón, 1980; Piaggio, 2003; Dieringer *et al.* 2007; Lucero, 1999; Maidana *et al.* 2005; Molina y Romero 1994, 1996. Una referencia más completa de los autores consultados se incluye en la bibliografía.

² El año final del período considerado, corresponde al año en que se aprueba el plan de estudios anterior a la última modificación actualmente vigente y aprobada en 2010.

de la organización de la **Escuela de Asistencia Social** que comenzaría sus actividades en 1959³. Este proceso de desarrollo de la formación en Trabajo Social en la provincia de Misiones con génesis, en cursos de auxiliares de la medicina, tiene una gran similitud con lo ocurrido a nivel nacional 30 años antes. En efecto, como señala Alayón (1980: 74) “... los cursos de Visitadoras de Higiene Social, inaugurados en 1924, constituyen el primer antecedente de la enseñanza de la Asistencia Social en la Argentina. A punto tal, que los propios doctores Zwanck y Rodríguez inspiran e impulsan años después –en 1930- la creación de la primera Escuela de Servicio Social, que otorga el título de Asistente Social, en el Museo Social Argentino.”⁴

En correspondencia con los objetivos de esta investigación interesa destacar que las mencionadas actividades de formación, se inician a instancia de un médico, el Dr. Pedrotti (director de Salud Pública de la Provincia) y bajo la responsabilidad de una Visitadora de Higiene. El ámbito de creación del Curso y la Escuela así como la formación de estas personas responsables de la puesta en marcha, sugieren que las mismas tendrían una orientación al campo de la medicina con un enfoque *asistencial-benéfico*, propio de las escuelas de Visitadoras de Higiene y Asistentes Sociales que se venían desarrollando en el país. Sin embargo, esa formación orientada al campo médico irá sufriendo transformaciones que derivarán –como explicaremos más adelante- en otro perfil profesional.

La orientación **higienista** se aprecia claramente en el *Curso de Auxiliares de Servicio Social*. En efecto, todos los docentes del curso eran médicos y la materia “Anatomía y Fisiología” era requisito necesario para cursar el segundo año (Dieringer *et al.*, 2007: 23). Paralelamente, el **enfoque asistencial**, puede apreciarse en el programa de la asignatura “**Servicio Social**” a través de los contenidos con fuerte énfasis en lo benéfico-espiritual-religioso, contenidos referidos al “necesitado”, “beneficencia”, “caridad”, “ayuda” (Dieringer *et al.*, 2007: 24).

Sin embargo, no será ésta la orientación profesional de las **Asistentes Sociales** egresadas de la *Escuela de Asistencia Social* (incluso en la primera promoción de 1962).

³ Ambas instancias de formación dependían de la *Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina* creada, en el año 1957 en el área del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social de la Provincia (Decreto Ley nº 192/57).

⁴ El Dr. Zwanck era el titular de la cátedra de Higiene de la Facultad de Ciencias Médicas de la Univ. de Bs. As., que impulsa la creación –en el marco de su propia cátedra- del primer curso de Visitadoras de Higiene del país (Alayón, 1980).

Tal como lo advierte Piaggio (2003) ya en el primer año de la carrera se aprecia una transición en el perfil de los asistentes sociales. En efecto, si bien desde el Plan de Estudios del primer año se puede inducir una formación guiada fundamentalmente por el “higienismo” (seis de las nueve materias eran del campo médico) y, en consecuencia, una orientación del rol profesional como auxiliar de los profesionales médicos, en este inicio ya se introducen dos asignaturas específicas del Servicio Social (“*Historia y Evolución de la Asistencia Social*” y “*Caso Social Individual*”). Este cambio de enfoque en el perfil de los asistentes sociales se consolida en los cursos de segundo y tercer año de la Carrera, en los que se aprecia la incorporación de asignaturas referidas a otras áreas del conocimiento que exceden el campo de la salud (como Filosofía, Derecho y Economía Política) y la incorporación de materias propias del Servicio Social, la Sociología y la Psicología.

De modo que, la concepción del rol de asistente social de esta primera escuela de Servicio Social de la Provincia de Misiones, se aleja entonces, de la de un auxiliar médico o de la justicia, como había sido la tradición en el país hasta el momento. Desde esa perspectiva, los asistentes sociales eran auxiliares de los profesionales de la medicina o la justicia, cuya actuación profesional -de corte asistencialista-, se sostenía en el sentido común, y conocimientos básicos de la medicina y/o el derecho (según la orientación).

En una nota del diario El Territorio del 2 de abril de 1962⁵, en la cual se anuncia el egreso de la primera promoción de asistentes sociales, se puede leer una definición del perfil de formación y el campo de actuación:

“Los estudios que realizan los asistentes sociales abarcan el vasto campo del quehacer social vinculado con los problemas legales, de salud, de higiene mental, de psicología, de menores, de educación, de industria, de urbanismo, de vida rural. No solo dedican su atención al enfermo físico o psíquico, sino también trabajan para evitar los males sociales y colaboran con el individuo, los grupos y las comunidades para que los mismos mantengan y mejoren el progreso que hayan podido alcanzar.

En un mundo en continua transformación, como es el nuestro, los asistentes sociales (o trabajadores sociales como también puede llamárseles) cumplen una importante tarea, cada vez más apreciada, colaborando con las instituciones privadas o estatales en los planes de bienestar social, en las relaciones humanas dentro de la industria y del comercio, en la vinculación entre los establecimientos educacionales y las familias, en la readaptación de los enfermos físicos y psíquicos, en la

⁵ Reproducida en Dieringer *et al.* (2007: anexo).

recuperación de los liberados y de sus familiares, etc. No puede pensarse en planes de desarrollo de comunidades urbanas y rurales sin pensar en los Asistentes Sociales y así lo han comprendido los pueblos avanzados y las organizaciones mundiales.

Organismos como la UN, la OEA, la UNICEF, la UNESCO, etc. estimulan a los asistentes sociales o trabajadores sociales otorgándoles becas de estudios para perfeccionamiento y, a la vez, tienen dentro de sus organizaciones a profesionales de esta especialidad que colaboran como asesores y consejeros en los asuntos sociales. (...) (subrayado nuestro)

El texto de la nota es suficientemente elocuente en cuanto al abandono de la orientación médica o jurídica y da cuenta de los marcos de referencia en que se sostiene la formación, así como de las fuentes en las cuales la nueva orientación es legitimada.

Los marcos teórico-metodológicos de la formación se expresan implícitamente en la nota a través de las referencias a las ideas de “progreso”, “planes de desarrollo”, el propósito de “evitar males sociales”, así como con la legitimación de la actuación de los asistentes sociales en las ideas y prácticas de los “pueblos avanzados” (léase Estados Unidos) y las “organizaciones internacionales” (como las Naciones Unidas y otras). Estas ideas y fuentes de legitimación dan cuenta de la influencia de los *marcos teórico-metodológicos de corte estructural-funcionalista*, vigentes en Estados Unidos y que sostienen -a nivel político- las ideas desarrollistas imperantes en la década del '50 (Piaggio, 2003). Resulta necesario hacer aquí, un breve paréntesis para exponer la ideología y los principales supuestos que se sostienen desde este enfoque, que influye en la formación que brinda la Escuela de Servicio Social de la Provincia de Misiones.

Para los estados desarrollistas se debía buscar el progreso de la sociedad a través de la modernización (desarrollo tecnológico-industrial). Su intervención orientada por el conocimiento científico y operacionalizada en la planificación racional para el desarrollo, estaba legitimada por la supuesta neutralidad que de ello se derivaba. Retomando palabras de Lucero (1999: 8, 9) “*Con la ayuda de la ciencia, se establecerá el proyecto de desarrollo a implementar y la forma de integración de la sociedad. El Estado que se disfraza como un ente puramente técnico, es el único en condiciones de establecer las formas y caminos mediante los cuales se logrará el progreso nacional, puesto que su posición está basada en conocimientos científicos.*”

Así, desde esta perspectiva estructural-funcionalista, el rol del asistente social (trabajador social) era intervenir para modificar aquellas situaciones que ponían o podían poner en riesgo el *equilibrio del sistema social* sometido a los cambios orientados al progreso/modernidad (en el sentido de desarrollo económico) y basados en el desarrollo industrial. Para mantener ese equilibrio era necesario actuar sobre aquellos individuos o colectivos que “no se adaptaban” a los cambios y constituían un obstáculo (actual o potencial) en ese sentido.

Las necesidades objeto de intervención desde el Estado, eran aquellas que ponían en riesgo el orden social y estaban determinadas por quienes detentaban el poder (los organismos internacionales y los estamentos locales de decisión política o sus representantes). Desde este enfoque, el *orden social* imperante fundamentado en el *consenso*, era considerado como “dado” e indiscutible y se asumía la subordinación de los hombres a la estructura social. El conocimiento que interesaba entonces, era el de las estructuras objetivas del mundo social, negando la capacidad de agencia de los individuos. Sin embargo, se reconocía que para mantener el equilibrio del sistema en el proceso de desarrollo/modernización, sería necesaria la “adaptación” y colaboración de los individuos, lo que se buscaba a través del control social.

En este marco, surge la concepción *tecnocrática* del Trabajo Social. La finalidad de la actuación de los trabajadores sociales era lograr la “adaptación” de los individuos, basando su intervención en técnicas derivadas de los conocimientos científicos y asumiendo -en consonancia con los supuestos epistemológicos del estructural-funcionalismo- una supuesta actitud neutra frente a las situaciones en las que tenía que intervenir.

El cambio gradual *del higienismo al funcionalismo* (como marcos de referencia) en la Escuela de Asistentes Sociales de la Provincia de Misiones, resulta de la adopción de este enfoque teórico-metodológico que fuera introducido en nuestro país fundamentalmente por acciones de las Naciones Unidas y promovido por el gobierno desarrollista de Argentina especialmente a través de la “solicitud de asistencia técnica” y posterior creación del “Instituto de Servicio Social” (1959). Instituto que nace con el propósito de desarrollar este tipo de formación en Servicio Social (Alayón, 1980; Piaggio, 2003). Justamente es este enfoque de formación, adoptado por el también llamado “Instituto Bolívar” el que se toma como modelo para la Escuela de Asistencia Social de

Misiones, la cual con modificaciones del Plan de Estudios (hasta 1968) va aproximándose a ese perfil (Piaggio, 2003).

Consistentemente con el alejamiento del perfil higienista, en 1963 la Escuela deja de depender del Ministerio de Salud y Acción Social, y pasa a depender del Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones, cambiando su nombre por el de “Instituto de Servicio Social” denominación que se amplía en 1964 a “Instituto de Servicio Social Argentina Silvestrini”.

No obstante, según señala Piaggio (2003), ambos enfoques coexisten en este proceso de transformación y diversos sectores adhieren en mayor o menor medida a uno u otro perfil profesional. Como explicamos más abajo, la puja entre sectores que adhieren a uno u otro enfoque, se pone de manifiesto públicamente en el momento del traspaso del Instituto de Servicio Social al ámbito de la Universidad Nacional del Nordeste en 1969.

2.2. La formación universitaria en Trabajo Social hasta 2010

El 16 de Noviembre de 1968 se firma un convenio entre el Gobierno de la Provincia de Misiones y la Universidad Nacional del Nordeste, por el cual el primero sede los bienes del Instituto de Servicio Social a la Universidad y ésta se compromete a poner en marcha la “Escuela de Asistentes Sociales y Visitadoras Sociales”. En correspondencia, el Consejo General de Educación del Gobierno de la Provincia, clausura el Instituto de Servicio Social por resolución del 24 de diciembre de 1968.

Este hecho, tuvo varias implicancias. Por un lado, la dependencia de una Universidad Nacional jerarquizaría el título y la profesión, de lo que anteriormente era una formación de nivel terciario. Por otro, puso en el dominio público lo que era la puja por el perfil de un Asistente Social. En efecto, en un artículo del Diario El Territorio del 28 de enero de 1969⁶, egresados y docentes expresan –en entrevista periodística- su “preocupación” por la posibilidad de “retroceder” en la orientación de los asistentes sociales a un perfil médico. El nombre de la nueva Escuela y la dependencia de la Facultad de Medicina daban indicios de ello.

En este sentido, dicen: “... *el temor de que el nuevo establecimiento fuera estructurado desde el punto de vista médico tarea específica que tiempo atrás*

⁶ Reproducido en Dieringer *et al.* (2007: Anexo).

realizaban las visitadoras de higiene, algo que en la actualidad está a cargo de los enfermeros universitarios y los técnicos de salud pública.

Ello tergiversaría la profesión del asistente social cuyo campo de acción tiene mayor amplitud y va desde los problemas comunitarios, escolares, industriales, carcelarios, laborales, y otros, manifestó Rosa Marien de Alba, asistente social egresada de la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Córdoba, y docente, hace algunos años, del instituto provincial clausurado.

Por su parte, Norah Baena de Ali Brouchond, señaló que si la medida adoptada permitía elevar el nivel, y significaba un progreso en la profesión 'enhorabuena'. De lo contrario 'lamentaríamos si esto significa encarar la profesión desde el punto de vista médico. Y en la actualidad la escuela creada depende de la Facultad de Medicina'.

Estos temores surgen a raíz del nombre del nuevo establecimiento: Escuela de Asistentes y Visitadores Sociales.

(...) Y volvió a reiterar Norah Baena de Ali Brouchond: "Si tal como nos informaron se daría en la nueva casa de estudios, la orientación exacta de la profesión, en buena hora. Y mejor aún si tal como se afirma, se propiciarían nuevos campos de acción para el ejercicio de los egresados. (...)"

Diario El Territorio, 28 de enero de 1969

En 1970 la Escuela empieza a funcionar en el ámbito de la UNNE bajo la denominación "*Escuela de Servicio Social*". En contraposición a las dudas generadas en el proceso de traspaso (expresadas en párrafos anteriores), la Escuela inicia una reestructuración del Plan de Estudios que lejos de "retroceder al perfil médico" se orienta por ideas que incluso cuestionan el anterior enfoque estructural-funcionalista que asignaba un perfil técnico a los asistentes sociales.

Para el análisis de esta etapa, hemos considerado especialmente un documento (Cassineri E. y Fernández, 1972), en el que se da cuenta del proceso de re-estructuración de la formación académica en Servicio/Trabajo Social, en el ámbito de la Universidad Nacional del Nordeste en el período 1970-1972⁷. Los autores co-responsables de la

⁷ CASSINERI E. y FERNÁNDEZ L. (1972): *La reestructuración de la carrera de Trabajador Social en Latinoamérica. Experiencia Posadas: un nuevo enfoque de la formación profesional*. Presentado al Seminario sobre "Formación de Trabajadores Sociales", organizado por el Instituto de la Solidaridad Internacional. Julio de 1972, Porto Alegre (Brasil). Disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/reco-03.htm>

experiencia sistematizada en el documento⁸, sostienen los principios del denominado “Movimiento de Reconceptualización del Trabajo Social”. Movimiento latinoamericano que propone volver a pensar el Trabajo Social, desde el pensamiento marxista y, en lo académico, desde la pedagogía liberadora de Paulo Freire.

En los fundamentos de la propuesta de reestructuración del Plan, los autores asumen su distanciamiento ideológico y filosófico del enfoque sostenido en la etapa anterior (Escuela de Asistencia Social de la Provincia de Misiones). En particular, expresan claramente su concepción del Trabajo Social y los fines a los que éste debería orientarse:

“...la "Asistencia" Social primero y el "Servicio" Social después: no estuvo NUNCA exenta de intencionalidad y de valores perfectamente delimitables desde el punto de vista filosófico-ideológico; consecuentemente, tampoco lo podía estar la formación impartida en las Escuelas que formaban a esos profesionales (...)

(...) nosotros proponemos operar con un Trabajo Social que, naturalmente, tampoco está exento de intencionalidad y de valores. Consecuentemente; la formación académica de los profesionales de esta disciplina estará manifiestamente influida y direccionada por esa intencionalidad. Sólo que ésta se diferenciará totalmente de la anterior, en que, mientras aquella estaba (y está) claramente dirigida a ayudar a mantener la estructura socio-político-económica imperante, esta otra trata de ser colaboradora activa de los movimientos necesarios para cambiarla por una nueva.

En otras palabras, lo que estamos proponiendo (y promoviendo) es la creación de un ANTI-SERVICIO SOCIAL.

(...) el Trabajo Social no debe excluir el tratamiento de la Revolución (social, política, económica y cultural) sino que lo debe suponer, acompañar y, en la medida que pueda, ayudar a su preparación.” (Cassineri y Fernández, 1972: 6,7).

En el inicio de esta experiencia, los responsables decidieron implementar un *proceso gradual de reformas*, en lugar de un cambio radical como hubiera requerido la adecuación del Plan de Estudios a las ideas rectoras que ellos sostenían tanto en lo relativo a la profesión como en lo atinente a la formación profesional. Así, para el **ciclo lectivo de 1970**, se elaboró “*un ‘Plan provisorio’ o ‘transicional’, que sería reformulado totalmente y, muy especialmente, en lo que a prácticas de terreno se refiere, antes de la iniciación del*

⁸ En una primera etapa, el Trabajador Social Juan Barreix fue el principal responsable de esta experiencia en la que se organiza académicamente la Escuela de Servicio Social de la UNE, asumiendo como director de la misma (Dieringer, 2007: 46).

ciclo lectivo siguiente.” (Cassineri y Fernández, 1972: 22). Para ello se efectuaron algunos reajustes al Plan original de la anterior escuela, de modo tal que *“quedó adaptado, en líneas generales -con algunos agregados y correcciones- al propuesto por Naciones Unidas en la década del 50 para la formación de profesionales de Servicio Social. Se respetó, asimismo, el sistema de prácticas tradicionales (por métodos separados) pero se intensificaron y organizaron en parte las mismas.*” (Cassineri y Fernández, 1972: 22).

Un nuevo Plan de Estudios se puso en marcha en 1971, ahora con modificaciones más importantes. La más evidente de ellas, está dada por el uso de la denominación *“Trabajo Social”* en lugar de *“Servicio Social”*. Esta modificación, no es evidentemente sólo una cuestión de “denominaciones”. Antes bien, el cambio responde a una diferencia de concepciones sobre el rol -en la sociedad- de los profesionales que se quieren formar. En efecto, en una parte del informe se puede leer –aunque implícitamente- la razón de la denominación: *“No estábamos dispuestos a formar "agentes del statu-quo" (los famosos "agentes de cambio" del "desarrollismo" latinoamericano) sostenedores técnicos (y ciegos) de sus planes de acción, sino -quizás- ejecutores de nuevos roles profesionales, válidamente operacionales que no encuadraban dentro de los límites de permisibilidad del sistema ni, obviamente, dentro de ese sub-producto denominado Servicio Social.”* (Cassineri y Fernández, 1972: 27).

Los responsables de esta experiencia de reformulación del Plan, definen el Trabajo Social como *“... la disciplina que, ante la existencia de situaciones sociales de marginalidad, vulneración y/u opresión, que afectan a los seres humanos, busca reconocer las raíces profundas responsables de las mismas para, a partir de ellas, desarrollar una acción concientizadora destinada a desencadenar las acciones individuales, grupales o comunitarias necesarias para el cambio o transformación de esas condiciones que impiden al hombre su plena realización, o para la constante evolución de éste, cuando las condiciones socio-culturales básicas de vida digna le están aseguradas”* (Cassineri y Fernández, 1972: 58). Señalando además que *“nos planteamos la formación de un profesional que pueda captar científicamente la realidad y, munido de los elementos técnico-metodológicos, pueda actuar en medio de los estímulos que esta realidad le provee a fin de contribuir críticamente a su transformación y comprometerse en la construcción de una sociedad justa y solidaria.”* (Cassineri y Fernández, 1972: 59).

Así, aunque el Movimiento de Reconceptualización (que surge aproximadamente en 1965) no era homogéneo y conservaba algunos de los fundamentos del enfoque

desarrollista (Lucero, 1999: 12), tenía como particularidad la introducción de una nueva visión del Trabajo Social, que propugnaba la transformación de la sociedad, haciendo emerger a través de la investigación científica y la inmersión en las comunidades, el reconocimiento de las condiciones que impedían a los individuos una vida más digna, acorde con los derechos humanos. El análisis crítico de la realidad social era uno de sus principales postulados.

Por ello, otra de las modificaciones de este nuevo Plan era la inclusión del estudio de la *realidad latinoamericana y regional*, y una organización de las prácticas pre-profesionales que ponía el acento en la inmersión en la comunidad para trabajar con ella en la **concientización de sus problemas y generar los cambios que la comunidad expresa**. Además, en lo que hace a estrategias pedagógicas, una de las principales innovaciones consistió en la introducción de los denominados “Talleres” en los que se discutían críticamente –con el aporte de la teoría- la problemática social objeto de la actuación en la comunidad (Lucero, 1999:12; Cassineri y Fernández, 1972).

En diciembre de 1971, con el objetivo de evaluar el cambio del Plan de Estudios y redactar una versión definitiva, se crea una comisión de docentes y alumnos que recupera el aporte realizado por otros centros de formación latinoamericanos y de Trabajadores Sociales reconocidos en el medio⁹. Se construye así una propuesta de formación que se somete a discusión entre destacados referentes latinoamericanos prevista para abril de 1972 (Cassineri y Fernández, 1972: 74).

Desconocemos –por falta de documentación- los resultados de esa reunión y los acontecimientos que pudieron tener lugar entre esa fecha y julio de 1972. Fecha -esta última- en la que se aprueba el nuevo Plan de Estudios con la simultánea creación de la Licenciatura en Trabajo Social (Res. 143/72 del Consejo Superior de la UNE). No obstante, si se compara el “Plan definitivo 1972” en el documento de Cassineri y Fernández (1972) y el Plan finalmente aprobado, existen algunas diferencias en cuanto a las asignaturas que lo conforman. La más importante de las diferencias es la eliminación –

⁹ Puede leerse en Cassineri y Fernández (1972: 59): “... *amplia consulta a todos los Centras Formativos de América Latina, asociaciones profesionales y colegas más destacados (o reconocidos) del medio para que nos dieran sus opiniones sobre el proyecto.*

Por otra parte se comenzó a trabajar con una comisión integrada por profesores y estudiantes, encargada de recoger las opiniones o material escrito que nos fuera llegando e irlo sistematizando orgánicamente para, posteriormente elaborar el Plan de Estudios definitivo.

Varias fueron las sugerencias e indicaciones recibidas; todas ellas de gran valor y utilidad para la comisión abocada posteriormente a la redacción definitiva del presente Plan de Estudios.”

entre otras- de las asignaturas originales de: *Problemática Latinoamericana, Problemática Nacional, Problemática Regional* (ver Apéndice). Ausencia que es destacable especialmente porque –según lo interpretamos- constituían una base importante para el desarrollo de la actitud crítica hacia la realidad que se proponía desde el enfoque de la Reconceptualización. Más allá de esta observación, nada más podemos decir y menos aún interpretar, en cuánto al nuevo perfil de la carrera que finalmente se concreta como plan de estudios válido de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNE, ya que la resolución de aprobación disponible carece de fundamentación y sólo enumera las asignaturas que conforman el Plan de Estudios.

En **1973**, la Licenciatura en Trabajo Social se incorpora a la Facultad de Ciencias Sociales de la recién creada **Universidad Nacional de Misiones**¹⁰. En **1974**, en la Facultad de Ciencias Sociales, se elabora un nuevo plan de estudios (res. 275/74 del 25 de nov. de 1974), con 30 asignaturas y cinco años de duración. Según declaraciones del decano en ese momento, Alberto Dieguez, en una entrevista realizada en el proyecto de investigación dirigido por Dieringer *et al.* (2007: 56), hasta esta modificación de 1974, el Plan carecía de un enfoque científico y una formación seria en Ciencias Sociales, así como de espacios curriculares dedicados al análisis de la realidad socio-económica.

Por otro lado, según la documentación de que disponemos, las modificaciones consisten en la supresión de materias optativas y su reemplazo por un número fijo de obligatorias, la ordenación de materias en años de estudio y la incorporación de algunas asignaturas (ver Apéndice) entre las que destacamos especialmente aquellas vinculadas al estudio de la realidad social (*Problemática mundial y latinoamericana, Historia económica y social Nacional y regional*). Incorporaciones –estas últimas- que corroboran en alguna medida la valoración del ex decano Dieguez que mencionamos en el párrafo anterior; pero que, simultáneamente evidencian la lucha de distintos sectores por imponer sus proyectos de formación (característica de todo proceso de construcción curricular).

Pero, a poco de iniciarse la carrera en este nuevo ámbito institucional (**1976**), ocurre en nuestro país el golpe de Estado (el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”) con lo cual se frena el proceso de transformación en el sentido que lo planteaba el Movimiento de Reconceptualización.

¹⁰ PEN (1973): Ley 20.286 sobre la Creación de la Universidad Nacional de Misiones (16 de abril de 1973)

En efecto, la denominada “Doctrina de la Seguridad Nacional” guiaba el accionar del Estado buscando “salvaguardar la seguridad interior” vía el disciplinamiento social y la eliminación en todas sus formas de acciones de solidaridad, crítica social, demandas sociales y de pensamientos que no se ajustaran a la idea de una sociedad “ordenada” y sometida a la ideología del poder dominante. Así, como señala Lucero (1999: 14) “*Se construye un Estado, dictatorial y concentrador del poder, sus políticas (como razón de Estado) no se discuten ni consensúan, sólo se aplican. Las mismas están legitimadas en la capacidad y la objetividad científica de los técnicos que las elaboran. No es necesaria la participación de la población, sino su asentimiento y colaboración, so pena, de convertirse en "enemigos del Estado argentino", a lo que agrega más adelante: “Este disciplinamiento social necesitaba por lo tanto científicos sociales que contribuyeran al control y fragmentación de la sociedad. A ello contribuirán como marco de referencia tanto la doctrina de seguridad nacional, como el neoliberalismo y sus supuestos filosóficos, económicos y sociales”.*

De modo que, en la etapa que corresponde a los gobiernos militares de **1976 a 1983**, los cambios en la formación fueron importantes en lo relativo a su alejamiento de las transformaciones anteriores, pero no se realizaron modificaciones oficiales hasta la aprobación de un nuevo Plan de Estudios en 1981. En ese período 76-81, se realizaron cambios “de hecho” a través de cambios en los contenidos de las asignaturas, de la bibliografía (básicamente de Estados Unidos con un enfoque estructural funcionalista) y la supresión de las prácticas en comunidades (Maidana *et al.*, 2005).

En el año **1981**, se modifica el Plan de Estudios por Res. Rectorado n° 1407/81-UNaM (22 dic. 1981). Pero este nuevo Plan podríamos caracterizarlo como una reorganización del anterior ya que consiste solamente en el cambio de denominaciones y/o de años de estudios de algunas asignaturas, y en la unificación de otras (ver Apéndice)¹¹.

En **1982**, se presenta un nuevo Plan de Estudios que es aprobado por Resolución 133/82 (17 marzo de 1982). En esta propuesta de formación se define el Trabajo Social como la profesión que se ocupa de “... *enfrentar científicamente los problemas sociales,*

¹¹ No podemos afirmar que las asignaturas unificadas hayan perdido peso en el plan de estudios porque desconocemos el régimen (anual o cuatrimestral) de las mismas en el plan 1974 (no figura esa información en la resolución 275/74).

por cuanto encuentra en aquellos su materia prima, su objeto de acción” (PR¹²-1982: 22). Definiendo a su vez, al “problema social” como: “... la dificultad que siente una sociedad para satisfacer las necesidades básicas de sus componentes sean éstos grupos, individuos o comunidades.” (PR-1982: 23), a lo que se agrega que el abordaje de los problemas sociales (o más específicamente “sistemas-problemas”) exige articular “... métodos y técnicas apoyados en la ciencia y el conocimiento científico. Esto implica en cierto modo **la ruptura con lo real percibido y con sus relaciones aparentes, para ir en busca de las relaciones objetivas y las causas profundas que explican el problema social**” (PR-1982: 23) (subrayado nuestro).

Estas definiciones transparentan un enfoque objetivista que da primacía (sino exclusividad) al análisis de lo estructural-objetivo por sobre los significados que los hechos tienen para los individuos. A diferencia del rol del trabajador social en la etapa de la reconceptualización, aquí no tiene cabida la idea de promover en los individuos la *concientización* de los problemas sociales, ni la de reconstrucción crítica de la sociedad, sino la “solución” de los problemas sociales tal como pueden hacerse visibles por el uso de métodos científicos (“*detectando los factores estructurales*” que los generan (PR-1982: 24)). El lugar de los sujetos en las soluciones es *funcional a los resultados*. En efecto, el interés de la participación de las personas o grupos se concibe como “... una forma eficaz de solucionar los problemas que se detectan, además de buscar a través de la misma mayor eficacia en la puesta en práctica de los proyectos sociales” (PR-1982: 35)

Simultáneamente, el Trabajador Social se define por “... un profesional que en su desempeño –metódico y sistemático- enfrenta situaciones para modificarlas y/o prevenirlas, situaciones que pueden estar afectando a individuos, grupos y comunidades, las que pueden presentar una amplia gama de problemas sociales” (PR-1982: 25). De modo que su característica distintiva y, en consecuencia, el principal objetivo de la formación, estará en la **capacidad de “intervención” en la realidad social**, en tanto la *producción de conocimientos científicos sin fines prácticos* –aunque tiene un lugar en la concepción- parece constituirse en una característica muy secundaria. Esta interpretación se apoya en que la única referencia en este sentido, la encontramos en la “caracterización operativa del Trabajo Social como profesión” que se incluye en el proyecto de reforma (no así en las “Incumbencias profesionales” ni en los “objetivos de la formación”), donde se

¹² Para no sobrecargar el texto usaremos “PR-1982” para aludir al documento “*Propuesta de reestructuración de la Licenciatura en Trabajo Social*” con el que se presenta el nuevo Plan de Estudios, que se aprueba y tiene vigencia a partir de 1982.

señala que el Trabajo Social se orienta a: “*Ampliar el conocimiento científico y técnico en que se apoya el Trabajo Social como disciplina a través de la investigación*” (PR-1982: 24).

Así, coincidimos con Maidana *et al.* (2005) que el Plan de Estudios 1982 expresa una concepción del Trabajador Social, con un marcado **perfil técnico**. Plan que, por otro lado, tendrá una vigencia de más de 15 años hasta que, en la década del '90, el neo-liberalismo instalado en el país (desde 1989), va dejando sus huellas con la apropiación del “pensamiento único” por una parte de la sociedad (incluida la Academia).

La vinculación de la formación en Trabajo Social, con las diferentes etapas políticas del país se expresa (otra vez), en la elaboración de un nuevo Plan de Estudios acorde con la realidad social y política que se comenzó a gestar en la década del '90. Así, en 1998 se comienza a elaborar una propuesta de formación que se presenta en 1999 y se aprueba en el 2000 por Res. 014/00. Los imperativos de “eficiencia, eficacia y maximización de la relación costo/beneficio” propios del pensamiento neoliberal imperante que influyen en la profesión (principalmente a través de las exigencias de los organismos internacionales que financiaban programas sociales), se traducen en esta propuesta de formación, en “*la inclusión de contenidos 'técnico-gerenciales*” (Maidana *et al.*, 2005: 49), como es el caso de los correspondientes a las asignaturas “*Programación y Gerenciamiento de Proyectos Sociales*” y “*Seminario de Reingeniería Organizacional*” (Dachary, s/f). Pero esos rasgos *tecnocráticos* de la formación expresados en los contenidos, se profundizan si se toman en cuenta otras características del Plan que son señaladas en diversos textos (Maidana *et al.*, 2005; Dieringer *et al.*, 2005; Dachary, s/f; Plan 2010), tales como: la escasa preparación teórica y de investigación, sumada a la desarticulación entre prácticas profesionales y contenidos teóricos.

En síntesis, aunque con diferencias con respecto al perfil técnico anterior y retomando palabras de Moniec y González (2010: 70); en el Plan '99 “*el componente metodológico-instrumental, reviste un carácter casi autónomo, en detrimento del qué y el para qué de la profesión al cual el método debe responder*” expresando así “... *la postura pragmática, que sitúa a la profesión en el terreno de la acción y se la somete a las demandas ocupacionales...*” y que constituye al Trabajador Social en “... *un asalariado más que*

debe ajustarse a lo prescripto, derivado de intereses que lo trascienden” Moniec y González (2010: 71)¹³.

3. EL ACTUAL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

El nuevo Plan, aprobado por resolución 02 del Consejo Superior de la UNaM en el año 2010, se fundamenta –al igual que el Plan ’99- en la necesidad de *adecuar la formación profesional a la realidad en la que opera el TS*. Realidad que es caracterizada en este documento por los procesos de cambio de índole cultural, económica, política y social que se han ido gestando en las dos últimas décadas (globalización, etc.). Ese diagnóstico conduce –según el mismo documento- a la necesidad de formar profesionales **críticos** que sean capaces de actuar ante los problemas sociales, creando condiciones para **transformar** la realidad en el ámbito de su actuación y que –en términos del Plan de Estudios- supone actualización de contenidos y formas particulares de organización de la enseñanza que favorezcan esa formación (FHyCS Plan TS, 2010: 3, 4).

“Los procesos de cambio que se producen en el ámbito económico, cultural, social y tecnológico, enmarcan la exigencia de una formación profesional acorde a los mismos.” (FHyCS Plan TS, 2010: 2).

“Por ello es necesario que la Licenciatura en Trabajo Social disponga de una formación crítica y ética que dé respuestas a las nuevas exigencias sociales tanto en el terreno de los contenidos disciplinares y técnicos como en las nuevas formas de organización de la enseñanza.

Así como los procesos sociales producen modificaciones continuas de las prácticas sociales, 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.” (FHyCS Plan TS, 2010: 4).

De esta manera, se señala que la necesidad de reformular el Plan anterior se sostiene, básicamente, en cuestiones pedagógicas vinculadas a la posibilidad de integración de contenidos en el desarrollo del *curriculum*, modificando la estructura curricular,

¹³ Las investigadoras arriban a estas conclusiones sobre la base de un minucioso análisis de objetivos y contenidos mínimos de las asignaturas del Plan de Estudios, así como de los programas vigentes de las materias del área de Trabajo Social (constituida por materias teóricas y prácticas específicas de la formación profesional).

contenidos, créditos horarios y correlatividades y conservando objetivos y alcances del título.

“En la presente propuesta se mantiene, en líneas generales: objetivos y alcance del título. Se modifica la estructura curricular, las denominaciones de las asignaturas y la actualización de contenidos de otras, los créditos horarios y el sistema de correlatividades.” (FHyCS Plan TS, 2010: 5).

Las modificaciones que se plantean tienen que ver esencialmente con la estructura Curricular...” [organización curricular, contenidos, gestión] (FHyCS Plan TS, 2010: 5).

Aunque según el documento no se trataría de una modificación en el perfil profesional ni en los propósitos de formación, una lectura comparativa de ambos documentos permite develar **diferencias en el enfoque curricular**.

Ese enfoque se sostiene en supuestos filosóficos y epistemológicos diferentes que redundan en principios teórico-metodológicos que se alejan de la perspectiva técnica planteada en planes anteriores. En efecto, en este diseño se define la *intencionalidad* de la *intervención* en términos del ejercicio de los **derechos humanos**, lo que significa alejarse de la neutralidad técnica, expresando valores que guían la práctica profesional y reflejando otra concepción del sujeto social que en este caso es sujeto de derecho. Esta **dimensión ética** comienza a insinuarse sintéticamente tanto en la fundamentación (p. 4), como en el objetivo general, en los objetivos específicos (p.8) y en el alcance del título (p.8).

“3.1. OBJETIVO GENERAL DE LA FORMACIÓN

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

3.1.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que al finalizar el recorrido curricular el alumno esté en condiciones

- *Analizar críticamente los procesos sociales contemporáneos.*
- *Intervenir generando alternativas para la modificación, superación y/o transformación de situaciones problemáticas valorando y respetando la dignidad humana.*
- *Diseñar y desarrollar investigaciones sociales.*
- *Diseñar propuestas de política, programación social y administración en los diferentes ámbitos sociales.*
- *Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de atención, prevención y promoción social.*
- *Elaborar, monitorear, coordinar y evaluar programas y proyectos sociales.*
- *Asesorar, monitorear e integrar equipos interdisciplinarios.* (FHyCS Plan TS, 2010: 8)

Esos enunciados dan lugar a pensar en el respeto de **otros valores concatenados** que aparecen explícita o implícitamente en diversas partes del documento, tales como: **dignidad, libertad, democracia, igualdad, respeto a la diversidad**. A su vez, esos valores, remiten (como principio filosófico implícito) al **reconocimiento del conflicto** como constitutivo de la sociedad, que se manifiesta en situaciones individuales, grupales o comunitarias (pobreza, desempleo, etc.).

[Del perfil profesional] *“Formular propuestas de planificación en los distintos niveles de políticas sociales, implementar y evaluar, en pos del ejercicio pleno de los Derechos Humanos”*. (FHyCS Plan TS, 2010: 8)

[Del alcance del título] *“Construir alternativas para la modificación, superación y/o transformación de situaciones problemáticas –reales y/o potenciales de personas, familias y grupos en los niveles de prevención asistencia y promoción, valorando siempre la dignidad humana.*

Generar, potenciar y/o fortalecer los procesos de organización comunitaria y/o institucionales, articulando entre las necesidades e intereses de los sectores que participan, mediante la construcción de espacios flexibles que tiendan a legitimar los derechos humanos.” (FHyCS Plan TS, 2010: 8)

[Acerca de los seminarios optativos] *“Históricamente el Trabajador Social estuvo ubicado solamente en el escalón del activismo y de la ejecución de las políticas y se considera que ya es tiempo de posicionarnos de manera diferente en el escenario político-social del que formamos parte. Es momento de colocar nuestros saberes y nuestra visión integral de los problemas, revalorizando el rol que tiene nuestra profesión en relación a la defensa y promoción de los derechos humanos, en un marco de búsqueda de construcción o reconstrucción de **justicia** para aquellos que sufren algún tipo de carencia.*

Desde este marco de referencia, se proponen Seminarios que plantearán temáticas relacionadas a la ética profesional y a los Derechos Humanos en general y su concreción específica en mujeres, niños, aborígenes, discapacitados, etc. Asimismo”

“(…) se tendrán seminarios optativos relacionados al tratamiento del fenómeno de la otredad, en la construcción de la aceptación de las “diferencias”. Entre esos seminarios optativos, se propone un área de “Derechos Humanos” entre cuyas temáticas se incluye: “construcción de ciudadanía, problemáticas de infancia-derechos del niño, género y desarrollo, violencia familiar”. (FHyCS Plan TS, 2010: 23)

Paralelamente, desde este posicionamiento, se recupera el **lugar del sujeto** de actuación profesional tanto para **definir el problema de intervención** como en la

búsqueda de caminos de actuación, atendiendo a “*las necesidades e intereses de los sectores que participan*” (FHyCS Plan TS, 2010: 8) y “*favoreciendo la participación de los sujetos sociales involucrados en el campo problemático*” (FHyCS Plan TS, 2010: 9).

Así entendida la sociedad, el lugar de los sujetos y del profesional en Trabajo Social, la dimensión metodológica ya no se expresa (como reiteradamente se hace en el Plan '99), en el diseño, desarrollo y evaluación de *modelos de intervención*, sino en la búsqueda “*de alternativas para la modificación, superación y transformación de situaciones problemáticas*” (FHyCS Plan TS, 2010: 8). Dicho de otro modo, al asumir la complejidad de lo social y la unidad objeto-sujeto de conocimiento no se puede sostener (como lo hace el positivismo-funcionalista) la estandarización de los modos de actuación profesional (Samperio *et al.*, 2004).

Sobre estos principios teórico-metodológicos, adquiere especial relevancia el objetivo específico de formar egresados capaces de “*Analizar críticamente los procesos sociales contemporáneos*” y “*Diseñar y desarrollar investigaciones sociales*” (FHyCS Plan TS, 2010: 6) en tanto allí se expresa el imperativo de **no asumir como “dados” los problemas sociales, sino la necesidad de una perspectiva crítica ante las manifestaciones de la cuestión social, que busque develar la trama de relaciones que favorecen su emergencia y habiliten entonces la definición del “objeto de intervención”**.

En este marco, la siempre presente **relación teoría-práctica** en cualquier campo disciplinar y constitutiva de los avatares de la historia del Trabajo Social, adquiere un significado específico que da sentido a la principal fundamentación del cambio del Plan de Estudios, cuyo argumento central es la “*integración teoría-práctica*”.

Leyendo esta intencionalidad educativa desde los aportes de Grassi (1994, 2004, 2007) y desde el encuadre filosófico-teórico-epistemológico que hemos expuesto, interpretamos que el objetivo de *articulación teoría-práctica* en la formación, se orienta a superar lo que Grassi (2007) denomina “*teoricismo*” y “*practicismo*”. **Teoricismo** que asume que la *realidad* en la que se manifiesta la cuestión social “es lo que dice la teoría” de lo que se deriva que la *práctica* es el lugar de aplicación de la *teoría*. El **practicismo**, por su parte, refiere a la intervención basada en la ilusión de que la “*realidad es lo se ve*”.

En lugar de estas posturas ingenuas y dicotómicas, Grassi propone una actitud de duda ante la situación problemática que –con el aporte de la teoría y de la recuperación del sentido que los hechos tienen para los sujetos- se oriente a definir el “problema de intervención” en cada caso concreto, adoptando un punto de vista amplio que considere los

niveles de mayor alcance (micro, meso, macro) en los que se entretengan las condiciones en las que se desarrolla esa particular situación problemática, de allí la necesidad de la investigación en Trabajo Social.

Este enfoque del diseño curricular nos habilita a entender otros cambios como: el uso del término “actuación” por “intervención” y de “gerenciamiento” por “gestión”, los cuales denotan una toma de posición distinta del profesional. Del mismo modo se comprende la eliminación de la asignatura “Reingeniería Social” propia de pensamiento único instalado con el neoliberalismo así como el cambio de denominación de asignaturas del Plan ‘99 llamadas “Niveles de intervención”, que ahora se nombran como Talleres I, II, etc.

Hasta aquí hemos develado el *enfoque curricular* desde el principal documento (plan de estudios) que interpreta las intenciones educativas a partir de los aspectos formales del *curriculum*. Pero para este proyecto de formación, ***¿cuál es la contribución que puede hacer el saber estadístico?*** Intentaremos dar respuesta a este interrogante a partir del análisis desarrollado en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

EL LUGAR DEL SABER ESTADÍSTICO EN EL ACTUAL PROCESO DE FORMACIÓN

1. LA ESTADÍSTICA EN EL PENSAMIENTO DE LOS DOCENTES

El valor de la estadística para el Trabajo Social puede leerse implícitamente –y como una primera aproximación- en la definición que dan algunos docentes del **perfil profesional al que se orienta la formación**. Estas definiciones refieren a *dos elementos articulados* que aparecen como constitutivos de la práctica profesional: el “*conocer*” la realidad social o situación problemática que se pretende abordar y el “*hacer*” sobre esa realidad (la intervención); siendo el “*conocer*” donde reconocemos el fundamento implícito de la necesidad de aprendizaje de la estadística, como un instrumento –entre otros- para que los futuros egresados se aproximen al conocimiento de la realidad social.

D2: (...) es que comprenda en principio los fenómenos sociales. Primero una comprensión, un análisis, un estudio, un diagnóstico y luego pueda realmente proponer acciones de intervención.

D5. (...) es un perfil que te da el propio título, el de licenciado, con posicionamiento para poder intervenir en diferentes ámbitos de trabajo desde una intervención metodológica donde va unida investigación con acción. Es decir el trabajo social desde hace muchos años viene trabajando en las dos líneas juntas, es más, hay producciones realizadas desde Trabajadores Sociales, donde aún en aquellas intervenciones puntuales y específicas como son los viejos ámbitos de intervención trabajar con familia, trabajar con comunidad, trabajar con grupo, va la investigación unida. Pensás en una intervención sobre cualquier cuestión social o manifestaciones de las cuestiones sociales que hoy nos encontramos, y... el alumno tiene... y el profesional hace la investigación primero, porque primero partís siempre de un diagnóstico, para poder avanzar en cualquier tipo de intervención.

D4: Sí, bueno, nosotros lo que pretendemos (...) es que los profesionales que salgan de la carrera puedan utilizar la investigación, conjuntamente con la intervención profesional y que les permita esa investigación, poder planificar esa intervención profesional. (...) es un poco cómo se piensa la currícula de la carrera, pensando en aquello que nosotros queremos lograr. Ese profesional que tenga herramientas como para que pueda comprender los problemas sociales que tiene que abordar, pero no solamente comprenderlos sino poder planificar e intervenir en ellos, no? [agregando más adelante]: (...) necesitás hacer una investigación para poder hacer un diagnóstico.

Acorde con nuestra interpretación, todos los docentes entrevistados –ahora de modo explícito- reconocen un lugar “importante” a la estadística en el Trabajo Social. Lugar que se sustenta –en primera instancia- desde *consideraciones generales* que remiten a dos planos de análisis. Por un lado las que refieren a la **finalidad** con la que se utiliza el saber estadístico (*el “por qué”*); y por otro, las que remiten a su **inserción en el proceso metodológico** de intervención (“*cuándo y cómo*”).

Así, a la hora de sostener la importancia de la estadística para la profesión, los argumentos refieren a su finalidad para “*comprender/conocer la realidad*” a partir de datos. Algunas declaraciones ilustran este punto.

D1: yo principalmente siempre consideré muy importante, [conocer] las distintas herramientas que aporta la estadística para la elaboración de indicadores, que permitan la lectura de una realidad.

(...)

D1: “...yo creo que esto es lo que deberían desde la cátedra de estadística... de cómo es necesario esos instrumentos para poder mostrar una realidad, que no solamente con datos cualitativos y contar y porque dijo tal y porque observo tal cosa, sino que uno tiene datos concretos o sistematizados o mostrarlo en un cuadro de lectura de fácil de entendimiento, de traducir eso en número, yo creo que eso es muy importante.”

D6: ... la elaboración de proyectos, está totalmente vinculado con los datos que uno pueda manejar de la realidad, es decir que para elaborar un proyecto tengo que primero conocer esa realidad y en función de las problemáticas y necesidades que surjan uno va a ir definiendo digamos eh, bueno la elaboración de esos proyectos y después el posterior trabajo. Los datos, este diagnóstico tiene que ver con el manejo de información tanto cuantitativa como cualitativa y bueno ahí el papel de la estadística de la economía es básico, el manejo de indicadores, de categorías y demás que nosotros cuando pensamos en un proyecto no podemos de alguna manera disociar o pensar únicamente en el problema social en el sentido de su contextualización política, económica, histórica, así que en ese sentido es sustancial.

Ahora bien, aunque los docentes valoren el saber estadístico, surgen en sus dichos, algunas tensiones que atraviesan el *curriculum* y relativizan su importancia. Tensiones en cuyo trasfondo emerge la propia historia de la carrera y los avatares del perfil profesional (ver capítulo anterior). Así, aunque se reconozca el valor que tiene la estadística para la profesión, los docentes admiten (basados en su conocimiento personal y con diferentes niveles de optimismo) que en lo concreto del **ejercicio profesional** y dada la aún vigente **impronta técnica** en los espacios de inserción profesional, se hace poco o ningún uso de

las herramientas estadísticas que los trabajadores sociales pudieron haber aprendido en su formación, dado que tienen pocas posibilidades de investigar aquella realidad en la que van a intervenir.

D6: ... desde mi experiencia laboral (...) básicamente sigue primando esta idea de que el trabajador social está para, que sé yo, llevar la bolsa de mercadería, pero que más allá de que esto fue cambiando con el tiempo creo que en las instituciones todavía se ve mucho ¿no? esto de vincular al trabajador social con el hacer, la intención inmediata, pero no obstante sí creo que en este sentido también, si lo vemos de manera general hay un posicionamiento diferente del profesional del trabajo social en el marco de las políticas sociales, en donde antes nosotros aparecíamos como ejecutores de esa política y hoy sí los trabajadores sociales (esto de manera gradual por supuesto y no es de la misma forma en todas las provincias, en todos los lugares) ha ido ocupando un espacio de elaboración de las mismas políticas o de proyectos sociales como también de evaluación de las mismas, monitoreo y demás.

D.8: Y después, hay otra cuestión que como la investigación no fue incorporada, o sea la forma en que nace el Trabajo Social y se desarrolla más vinculada a la práctica, entonces hace como que la intervención sea sinónimo de práctica y la práctica no incluye investigación. Ni siquiera evaluación, te digo, ¿viste? Porque fijate vos que mucho de eso se ve en las instituciones de hoy en día. No hay evaluación. ¿Viste? Entonces, y bueno, y hoy por hoy, el problema que tenemos en la profesión es la impronta tecnocrática, ¿viste? yo siempre digo, bueno, el trabajador social va camino a la desaparición, como profesión, el Trabajo Social. (...) Entonces si el trabajador social no repiensa este quehacer tecnocrático que se le está imponiendo, porque en realidad ¿para qué se le requiere siempre? les digo a los alumnos. Díganme qué es lo que hace un profesional en las instituciones. Actividades absolutamente prescriptas. Y prescriptas desde dónde, desde fuera. ¿Por qué?, porque viene el enlatado del Programa Social y dice: acá que se requiere, a veces trabajadores sociales, para llenar el diagnóstico social. Otras veces ni siquiera dice que tienen que ser trabajadores sociales. Llenar planillas. Entonces llenar planillas que ni siquiera se diseñan acá. Entonces que pasa, el problema está diagnosticado en otro lugar. La solución y la alternativa de solución están prescriptas, desde otro lugar. Entonces hay una prescripción del problema y de la solución.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones que son impuestas por las condiciones de trabajo en las instituciones, dos profesoras nos explican una visión del uso de la estadística en el ejercicio profesional en estos contextos laborales. En uno de los casos se trata de una visión proactiva del uso de la estadística, que la entiende como una **herramienta para el desarrollo profesional**.

D9: (...) construir estadísticas. Eso es fundamental para una mesa de trabajo, momentos en que hay que definir una agenda institucional, el trabajador social tiene que tener esa información. Digamos, ¿no? Tiene que haber tenido... no, no en bruto, porque también está la idea de que si yo, yo puedo

tener la información en bruto, cuando me refiero en bruto, en crudo, digamos, ¿sí? En crudo, yo tengo que, no encontrarme con un registro de cantidad de usuarios y características del usuario y cantidades de recursos, no, yo tengo que haber hecho algún tipo de proceso, ¿no es cierto? de construcción de mis datos. Para poder llevar a una mesa de decisión para poder trabajar, para definir una agenda de un año, una agenda bianual en una institución, esas cosas son importantes...

D.8: (...) Se podría utilizar perfectamente la estadística, y tener un banco de datos, si vos sos el que está registrando, escucháme, lleváte tu notebook y armáte ahí un banco, (...) voy a cargar la planillita que tengo que mandar a buenos aires, entonces bueno, cargo acá, y tengo mi banco de datos, como una herramienta de discusión del espacio profesional. Por qué, porque después yo tengo elementos o tengo información, para decirle a mi jefe o decirle al político de turno, mirá, escuchame, esto es lo que está pasando, entonces uds. que piensan hacer con esto. Entonces creo que le posiciona en un lugar totalmente diferente. Y fijáte vos, que les permite generar autonomía profesional. Y el profesional se vive quejando, (...) Entonces digo bueno, pero ¿Qué hacemos nosotros? ¿Cómo estamos contribuyendo nosotros para que eso sea de esa manera? O sea, la culpa no es del otro, miremos un poco para adentro. ¿En qué contribuimos nosotros para que esa situación se produzca? (...) el trabajador social, podría tener el poder que le da la información que produjo a partir de poner en juego su *métier* profesional. ...

Las condiciones institucionales de trabajo en el futuro profesional imprimen una **tensión entre las intenciones educativas del *curriculum* actual y las demandas en el ejercicio de la profesión**, o bien entre un perfil técnico y otro crítico. Perfil crítico en que la investigación es una parte constitutiva de la intervención y en ese sentido, la estadística podría aportar en alguna medida al conocimiento de la realidad. La tensión aludida es expresada por algunas docentes:

D1: (...) Porque si no son requerimiento, si no hay, es decir, una necesidad de formación, bueno, eso se va diluyendo y se pierde ¿no es cierto?, ese es el problema, cómo sostener esa necesidad de la investigación, si no es un requerimiento del ejercicio.

D.8: Eso vos me preguntabas en realidad del lugar que ocupa la estadística en la profesión, es un lugar importante pero creo que yo... que está un poco solapada esa importancia porque tiene que ver también con el lugar que ocupa la investigación. ¿Está? Ese es el tema. Porque en realidad, la investigación en Trabajo Social nunca fue el fuerte de los trabajadores sociales, o sea, se considera que el trabajo social hace intervención y la intervención es sinónimo de práctica. ¿Sí? (...) Y creo que tiene que ver con este origen del Trabajo Social muy vinculado al voluntarismo, muy vinculado a la necesidad de ayuda al otro, y que es una de la característica que atraviesa la profesión a lo largo de los tiempos. (...) vos me preguntabas de la importancia de la estadística, más allá de que haya un discurso que proclame la importancia de la estadística, que esté la estadística, incluso que esté la

investigación, creo que bueno tiene que ver con el lugar que ocupa la investigación en el quehacer profesional. ...

Además, desde una perspectiva crítica y en concordancia con los supuestos epistemológicos que sostiene el plan de formación, los mismos docentes reconocen a la estadística como instrumento para leer la realidad, aunque sin asignarle un lugar exclusivo. En efecto, todos los docentes admiten que **el abordaje cualitativo es un complemento necesario** para ese fin. Aunque en algunos casos se reconoce un **mayor uso de lo cualitativo**.

D9: (...) es como que hay –a ver cómo te diría– un imaginario que el trabajador social debe valerse más de información provista de metodologías cualitativas. Entonces todo lo que sería información que pudiera obtener a través de métodos cuantitativos aparece como desdibujado o postergado. Solamente cuando es necesario se recurre a ver las fuentes secundarias y las estadísticas, digamos.

Este papel secundario de lo cuantitativo aparece asociado a otra tensión que se expresa en la **controversia entre metodologías de investigación y su repercusión en el proceso de formación**. Tensión cuyo trasfondo se encuentra nuevamente en la historia de la carrera, tal como lo explica **D.8** y

D.8: (...) me parece que hay una puja en cuánto a perspectivas de análisis. O sea de qué modelo de investigación, o de qué paradigma de investigación. Entonces en esto de la lucha entre paradigmas cuali-cuanti, o sea no se ve tanto todavía el tema de la triangulación metodológica y demás, sino que aparece con mayor preeminencia en Trabajo Social la cuestión cualitativa. ¿No? Entonces eso también hace que como todo aquello que se refiera más a datos, a tener que hacer análisis más de tipo macro que apunten a la descripción, no sea de tanta utilidad para el Trabajo Social, porque el Trabajo Social se ve más interviniendo en lo micro, bueno además lo cualitativo, también tiene que ver con esto que no exige tanto...o sea... ¿cuál es la imagen que hay? Que lo cualitativo no exige tanto rigor metodológico, porque bueno como que es el reino, hay una imagen como que es el reino de que todo vale, lo otro no, lo otro es como que parece que está más asociado a la objetividad científica hay que probar, hay que mostrar cómo construís la muestra, entonces también creo que eso tiene que ver con el lugar que ocupa hoy por hoy en la formación y la misma importancia que veo que es que se le da, que le dan los alumnos por ahí a la formación en estadística, a la formación que te pueda aportar de elementos para una descripción general y que te puede proveer de una mirada más global para poder diagnosticar y poder planificar en base a ese diagnóstico.

D9: Hay cuestiones que son condicionantes, una por las representaciones que se tiene ya de lo que es el quehacer del trabajador social, que está sustentada por el imaginario colectivo si se quiere y también en la formación, en el proceso de formación es como que, hay una mayor, no es cierto,

fuerza sobre, no es cierto, de que el trabajador social debe valerse más no es cierto de las metodologías cualitativas. Desde primer año. Y eso se sostiene, no es cierto, hasta el último año. Entonces eso va a contribuir a condicionar esto de que las estadísticas son subsidiarias, a la hora de construir un proyecto, de armar un informe. De registrar incluso, en las instancias de práctica también digamos, los registros son más registros de orden cualitativo que de orden cuantitativo, digamos, ¿no?

En este sentido, llama la atención que en el Plan de Estudios 2010, al indicar las condiciones para el “Trabajo Final de grado”, se señala que una de las posibilidades es “*la presentación de una evaluación **cualitativa** de un proyecto social ejecutado*” (subrayado nuestro) excluyendo, por omisión, la posibilidad de evaluaciones cuantitativas o cuali-cuantitativas, y así se lo planteamos a nuestra entrevistada. Su respuesta da cuenta –nuevamente- de un rastro de la historia de la profesión (o de las Cs. Soc. en general) en este caso vinculado a la oposición al **positivismo** y al **funcionalismo** que hegemonizó la segunda etapa de los orígenes de la profesión.

D.8: (...) Yo creo que tiene que ver con la demonización del positivismo y la vinculación de lo cuantitativo al positivismo y al funcionalismo. Y entonces como trabajo social lo que menos se quiere parecer es funcionalista y positivista, entonces ahí, la opción metodológica prioritaria es la cualitativa, vinculada a la reflexividad, los métodos comprensivistas, y la teoría más crítica. Eso, por ahí me parece que viene la cosa. Y después, viste, por el tema ya te digo como una cuestión de que lo cualitativo es lo propio del Trabajo Social, como que permite el acercamiento más a la persona y te deja la intervención más micro, la propia ubicación que se le está dando al ts, en la posibilidad de intervención. ¿No? Lo micro, la comprensión de la acción. (...)

Una **segunda finalidad** que se asigna al uso de la estadística aparece con recurrencia en el discurso docente, vinculándola con la posibilidad de “*argumentar/fundamentar*” la configuración de una determinada situación social y la consecuente propuesta de acción o bien un plan de una investigación.

D1: [la estadística] es importante para la práctica profesional y es importante para el conocimiento de esa situación. Porque es decir si uno... para presentar argumentos cuando uno tiene que defender o explicar una realidad.

D2: ...cualquier trabajador social tiene que elaborar un informe que dé cuenta de lo que hace y por lo tanto fundamentar su propuesta o su problema en datos.

D.8: [refiriéndose a la utilidad de la estadística en la investigación y más adelante al trabajo en instituciones públicas] De armar un diagnóstico de situación sobre el problema que ellos quieren abordar. O sea para argumentar que ese problema existe, para mostrar en qué sentido existe, cuáles son las características, cuáles son las dimensiones del problema, para empezar a aprehender ese problema y tenerlo más claro (...) Incluso ¿viste? yo digo bueno, les digo siempre a los chicos. (...) supongan que van a ir a trabajar en un ministerio, van a tener que entrar en contacto con los funcionarios de carrera, los políticos ahí, y les van a tener que explicar, (...) Tenés que tener argumentación. Y bueno, son estas herramientas por ejemplo como la estadística, les digo, con los datos que uds. puedan acuñar incluso, para poder argumentar.

Ahora bien, desde esta perspectiva de los docentes: *¿cuándo y cómo se utiliza la estadística* para el logro de esos fines? La respuesta a esta pregunta remite principalmente y por su recurrencia, al proceso metodológico en Trabajo Social y, en consecuencia, a una valoración más operativa de su importancia. Del análisis de las entrevistas surge que, ambas finalidades (conocer la realidad y argumentar) aparecen articuladas principalmente a través de la **necesidad de realizar diagnósticos para elaborar y desarrollar un plan de acción, que esté fundamentado en el conocimiento de la situación problemática que interesa.**

D5. En las dos asignaturas el saber estadística es necesario. Porque no podés arribar a ninguna conclusión, si no tenés alguna investigación previa y algún diagnóstico previo hecho.

M.F. O sea la usan en diagnóstico, concretamente.

D5. Sí, sí, sí. Y para conocer realidades y para poder fundamentar después líneas de acción.

D4: Sí, sí... En la intervención profesional, nosotros tenemos que hacer diagnóstico. Eso es algo fundamental. Para el diagnóstico necesitamos hacer una investigación, sea a través del estado del arte o sea saliendo a la realidad y recopilando datos estadísticos. ¿Sí? Nosotros necesitamos un diagnóstico de situación, sobre eso se hace la programación de las estrategias de intervención. Pero la intervención empieza desde un principio. Pero, en la intervención, necesariamente, sí o sí, estés donde estés, tenés que hacer un diagnóstico situacional. Y el diagnóstico siempre lo empezamos por datos de fuentes secundarias (...).

Nos interesa aquí dilucidar las diferentes formas en que las docentes recuperan el rol de la estadística en la realización de un diagnóstico. Con ese propósito desde un análisis de las declaraciones de las entrevistadas rescatamos los elementos constitutivos de la actividad diagnóstica que nos dan indicios de los diferentes usos que podría tener la estadística en esta actividad.

La estadística aparece como instrumento de análisis en el proceso de **definición del problema de intervención**.

D4: Es base. Es básico, trabajar los datos estadísticos. Porque son los datos concretos que te permiten ver si eso realmente está... como los indicadores más observables, más concretos para ver las situaciones. Entonces lo cualitativo te aporta muchísimos datos y nosotros trabajamos muchísimo más con lo cualitativo, pero necesitamos del sustento de la estadística como para fortalecer esa información. Nos permite probar que realmente es eso. Entonces cuando vos empezás a realizar un trabajo, por lo general, empezás a hacer un recorrido sobre el estado de arte, empezás a hablar con algunos informantes clave, como para empezar a configurar cuál es el problema de la realidad social que estás abordando. Lo más concreto que tenemos y lo primero que trabajamos son los datos estadísticos. Por ejemplo, después vamos construyendo sobre el problema en particular.

Pero para ese proceso de análisis es imprescindible reconocer las **fuentes de datos con las cuales analizar la situación problemática**.

D3: en principio todo profesional que esté en instituciones, en programas o en proyectos, tiene que diseñar programas y eso requiere de un diagnóstico de situación. Y ahí aparece la fase de construcción de datos. Las fuentes secundarias pero también pensar en las fuentes primarias. Cómo recopilar datos que permitan después estructurar esos datos que permitan después dar cuenta de una realidad.

Una de las profesoras nos aporta un ejemplo concreto en relación a la necesidad de reconocer que no siempre es necesario hacer una recolección de datos *ad hoc*, y que es importante advertir que existen fuentes secundarias de distinto tipo, refiriéndose especialmente al registro con el que cuentan las distintas organizaciones sociales.

D2: ¿Entendés? Es decir, bueno, yo tengo datos, pero sé trabajar esos datos. Tengo datos dispersos, suponte, entonces cómo puedo pensar que esos datos me puedan servir para ver, esto... que es tan simple ver... ¿De qué se enferman los chicos? de este barrio. Y, tengo los registros. Yo no voy a estar preguntando, lo que ya está preguntado por el agente sanitario que está viviendo en el barrio. El agente me puede prestar su planillita, y yo puedo sacar, pero ¿que me dice eso?, tengo que saber interpretar y sacar un recurso... de eso que está ahí... tengo que pensar en hacer un gráfico, en representar, en tener un análisis de esa información.

Así, el uso de herramientas estadísticas en el diagnóstico permitirá una **descripción** que dé cuenta de la configuración de distintos componentes de la situación problemática.

D4: (...) Porque por ahí, vos un problema social que lo definís cualitativamente decís afecta a los niños de tal lado. ¿a qué niños afecta?, ¿de qué familias?, ¿cómo?, entonces ahí la estadística, el dato estadístico empieza a sustentar, y te permite delimitar el problema.

D2: [Con el objetivo] De reconocimiento, de hacer un diagnóstico de la población: ¿con quién estoy trabajando? ¿qué hay? en ese barrio, cuáles son las problemáticas, cuáles son los principales problemas, qué existió antes, es decir, ... no solamente la historia relevamos sino qué datos secundarios hay sobre esta población.

Descripción que incluye determinar la **magnitud** del problema. Aporte que diferencia la utilidad de los métodos cuantitativos de otro tipo de herramientas.

D4: (...) y los datos cuantitativos nos permiten a nosotros en ese primer momento del diagnóstico y después, medir la magnitud de los problemas. ...

D5. Se está trabajando,... la educación en zonas rurales, o la deserción en las zonas rurales o... la diversidad en una población como la misionera que tenés... y tenés que saber de cuántos estamos hablando, de quiénes estamos hablando, dónde viven. Si estamos hablando de escuelas rurales, de qué tipo de escuelas rurales, cuántas tenés en primera categoría, en segunda, en tercera, qué tipo de orientación tiene. Digo, es todo dato. Dato puro. Dato puro que tiene que estar relacionado con el recorte y la mirada que le vas a dar al tema. ¿se entiende?

Un aspecto importante del diagnóstico es explorar los **factores locales y contextuales** que pueden estar determinando una situación problemática específica. Estaríamos aquí en presencia del componente **explicativo** del diagnóstico (Coraggio, 1996).

D2: (...) Es decir, desde esta cuestión más básica [se refiere a la descripción], hasta ver todas las variables que podrían estar interviniendo en un conflicto barrial y que se puede analizar a nivel más macro.

Sin embargo, el diagnóstico no es un momento en el **proceso metodológico** de intervención. En ese proceso, aparece también la **evaluación**.

D4: (...) para poder hacer el diagnóstico tenés que investigar, sí o sí. Pero no es una primera fase, ni el diagnóstico es una segunda, ni la programación.... Porque permanentemente, cuando vos estás en contacto con la realidad, estás incorporando nuevos datos, estás retroalimentando el diagnóstico y eso te permite flexibilizar la programación, los objetivos. Porque la realidad es muy dinámica. Entonces vos en todo momento estás necesitando de esos datos. (...) Entonces el dato, de

fuentes secundarias, el dato empírico, el dato cuantitativo y el dato cualitativo, en todo momento está retroalimentando la intervención.

D6: ... del diagnóstico y también de la evaluación en proceso y la final también. Es decir, poder contar con indicadores que a nosotros nos permitan monitoreando, ir evaluando esas acciones que desarrollamos, como también la posterior evaluación, ¿no?

2. LA ESTADÍSTICA EN LAS PRÁCTICAS

El sentido asignado a la estadística se expresa también en el desarrollo del *currículum*. La indagación de esta dimensión de la valoración del saber estadístico nos permite acercarnos a una definición más concreta de las expectativas de contribución de la asignatura Estadística a la formación del Trabajador Social.

Para dar cuenta del uso de la estadística en las prácticas pedagógicas, consideramos dos tipos: 1) el **uso en las asignaturas** y 2) el **uso en la elaboración del trabajo final de grado**. La distinción se justifica en que asumimos que el trabajo final de grado es una producción de integración de las habilidades y conocimientos adquiridos en la Carrera que además manifiesta preferencias personales y hábitos de trabajo construidos en el proceso de formación y en tanto tal, entendemos que expresa una síntesis de la utilidad del saber estadístico que los estudiantes han percibido en la formación.

2.1. El uso en las asignaturas

A partir del análisis conjunto de entrevistas y materiales de cátedra hemos clasificado el uso de la estadística en las asignaturas, en dos grandes categorías que describimos a continuación: **a) Exposición de contenidos teóricos**, **b) Producción de los estudiantes**.

a) Exposición de contenidos teóricos

Nos referimos aquí al uso que se hace tanto en las exposiciones de los docentes como en la bibliografía recomendada a los alumnos, sean las asignaturas del núcleo “*Teoría Social*” o del núcleo “*Campo profesional*”¹⁴.

¹⁴ La Estructura curricular del Plan de Estudios 2010, se presenta en tres núcleos de asignaturas: Teoría Social, Metodológico-instrumental y Campo Profesional.

En estos casos la estadística aparece como un instrumento que permite presentar (por el docente o la bibliografía) ciertos **hechos o procesos históricos** (ej.: el “grito de Alcorta”, la segunda guerra mundial, el peronismo, cambios productivos, transformaciones en el mercado de trabajo, etc.) ya sea para describirlos en sí mismos o para comprender la relación con otros procesos o características de la estructura social (por ej.: modelos económicos, problemas sociales, formas de intervención del estado en la cuestión social y rol del trabajador social).

D4: En todos. Todos los temas tienen algún dato estadístico. Por ejemplo ahora estamos desarrollando la década del 40 y 50. Vamos a desarrollar todo el peronismo. (...) Y ahí hay mucho dato estadístico. Hay mucho. En todo, en todo.

D4: (...) Waldo Ansaldi, él trabaja datos estadísticos en sus investigaciones. Y él por ejemplo hace todo el análisis de la crisis del campo, pero de 1890, cómo se llega al grito de Alcorta, y entonces te pone todos datos estadísticos de cómo fue sucediendo la cosa.

D.8: Sí, Bueno, ya te digo, en política, es bien claro, cuando les presentamos datos así concretos. por ejemplo, trabajamos con el porcentaje de gente sindicalizada en el fordismo y en el posfordismo, entonces qué pasó con el sindicalismo. Porque el sindicalismo tiene que ver con la Política Social porque tiene que ver con los aportes y demás. Entonces decimos, fíjense acá cómo se está reduciendo el nivel de sindicalización. Entonces después vemos, por ejemplo, con trabajo. Bueno, ¿hacia dónde va el trabajo, dónde hay más trabajo en el sector servicio?, en el sector de la producción primaria, entonces trabajamos por ejemplo el esquema teórico de Harvey para el sector trabajo, viste que él habla de los mercados primarios, secundario y terciario. (...) Entonces vamos tratando de usar estas clasificaciones, esas categorías que construye Harvey, y agrupando los datos para ver qué pasó con el empleo en Argentina, en función de esas categorías teóricas. ...

La **evolución histórica de los problemas sociales** (por ej.: pobreza, desocupación) y la vinculación con otros cambios en el contexto social, económico y político así como la relación con la Política Social, son abordados en asignaturas de cuarto año. Un texto que ilustra este uso en una asignatura teórica es la colección de artículos publicados bajo el título “*Cuesta abajo*”¹⁵ que presenta, desde diferentes puntos de vista, el proceso de empobrecimiento en la Argentina y las modificaciones de la estructura social en la década 1980-1990, analizando los efectos de la crisis y el ajuste, la concentración económica, los cambios en el mercado de trabajo y la heterogeneidad de la pobreza. En la mayoría de sus artículos se hace un uso intensivo de indicadores sociales y económicos que, con el uso de diferentes recursos estadísticos permiten a los autores analizar ese proceso.

¹⁵ Minujín, A. (ed.) (1992): *Cuesta Abajo: Los nuevos pobres, efectos de la crisis en la sociedad argentina*. UNICEF/Losada, Buenos Aires.

De modo análogo, en otra asignatura teórica, recurriendo al uso de datos estadísticos secundarios se identifican problemas sociales actuales, se analiza la evolución a lo largo del tiempo, y se pone en evidencia la vinculación entre esa evolución y otros cambios en el contexto social, económico y político. Así lo explica la profesora **D.8**:

D.8: Sí, donde más utilizo así cuadros estadísticos, es cuando trabajo la política social en la Argentina. Porque ahí veo las cuestiones históricas, porque a mí me gusta mucho trabajar el análisis comparado, para poder mostrar qué pasa hoy en relación a qué pasaba antes. Cosa que se pueda ver la modificación y los cambios. (...) muestro cuadros por ejemplo, de pobreza, de indigencia, tasas de indigencia, tasas de pobreza, ocupación, desocupación, más mostrando comparativamente, ya sea con gráficas ¿viste? o con tablas para que el alumno pueda visualizar a partir de la imagen, cuál fue el comportamiento de determinado fenómeno a lo largo del tiempo. A mí me gusta trabajar mucho con la línea del tiempo. ¿Viste? Entonces voy partiendo un poco de todo lo que es la protoforma de intervención sobre lo social, que dieron lugar a las protoformas de Trabajo Social, vinculadas a la situación en la Argentina. Y como eso se fue modificando a través del tiempo, y cómo también modificó, la propia intervención o la profesionalización, o cómo hizo la profesionalización del Trabajo Social. ¿No? Entonces voy mostrando qué pasó en cada etapa y después sí, muestro más lo que pasó hoy, no. Todo lo que es esto del pos ajuste. Qué pasa en este momento del pos ajuste, con la ocupación, desocupación, bueno ahí es donde aparece el tema de las estadísticas oficiales que viste que es un problema, entonces bueno, cómo hacer para generar datos, para tomar otros datos.

Puede mencionarse también el uso de ciertos trabajos empíricos tomados como bibliografía en dos asignaturas para apoyar el objetivo pedagógico de formación referido a la necesidad de no naturalizar las **categorías de aprehensión de lo social** y reconocer su construcción socio-histórica así como su vinculación con transformaciones políticas y económicas. Por ejemplo usando el texto de Susana Torrado, "*Historia de la familia en la Argentina Moderna (1870-2000)*" (que hace un uso intensivo de técnicas estadísticas y especialmente demográficas) se presentan aspectos teórico-metodológicos referidos al análisis en el ámbito familiar de intervención de Trabajo Social, que aportan a ese objetivo de formación más general¹⁶.

Cabe mencionar que el uso de la estadística en las exposiciones de los docentes y la bibliografía, no exige necesariamente que los estudiantes conozcan de forma cabal la construcción de los indicadores utilizados o incluso los alcances de su interpretación dado que -en general- esos indicadores o estadísticas vendrán acompañados de la interpretación

¹⁶ Torrado S. (2003): *Historia de la Familia en la Argentina Moderna (1870-2000)*. Ed. de la Flor. Bs. As.

correspondiente. De modo que, en este tipo de uso, generalmente es posible poner entre paréntesis “los números” y acceder al mensaje a través de los otros códigos en los que se expresa.

Sin embargo, este uso tiene, por un lado, el valor de mostrar la utilidad de las herramientas para conocer la realidad y, por otro, constituirse en ejemplos de cómo podrían utilizarse en la práctica para comprender y/o exponer un determinado proceso o fenómeno social. En consecuencia, en estos casos el desafío cognitivo y las exigencias de saber estadístico que se imponen al alumno, es bajo; pero reconocemos que un estudiante familiarizado con el manejo del lenguaje estadístico utilizado en cada situación, ganaría en la aprehensión de los contenidos teóricos presentados y en la incorporación de códigos para captar la realidad social, analizarla y construir conocimiento.

Es desde lo expuesto que consideramos la necesidad de retener estas formas del uso del lenguaje estadístico, reconociendo en ellas expectativas de formación en estadística.

b) Producción de los estudiantes para las asignaturas

Una práctica que requiere **mayor compromiso cognitivo** al enfrentarse a datos estadísticos y como consecuencia un **mayor conocimiento estadístico**, es la realización de trabajos en los cuales los estudiantes tienen que manejar datos para una producción académica.

Entre las asignaturas en las que los estudiantes tienen que producir trabajos que requieren el uso de la estadística, encontramos una materia teórica, dos metodológicas específicas de la carrera¹⁷ y otras asignaturas que corresponden a las denominadas de “*Prácticas profesionales*”. Excepto en la asignatura teórica, en el resto de las materias el uso de conocimientos estadísticos es requerido a la hora de realizar *diagnósticos*.

Al año siguiente previsto para el cursado de Estadística, los estudiantes se enfrentan por primera vez a la realización de *diagnósticos*. Esta elaboración de *diagnósticos* la realizan en dos asignaturas del tercer año, una de ellas correspondiente al “*Núcleo Metodológico-instrumental*” y la otra a las denominadas “*Prácticas profesionales*”.

La asignatura *metodológica* contempla entre sus objetivos el aprendizaje de la elaboración de *Proyectos de intervención* y el *diagnóstico* que le sirve de sustento. La

¹⁷ Excluimos del análisis la asignatura “*Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*”, dado que se trata de una asignatura común a otras carreras y no específica de la Licenciatura en Trabajo Social.

importancia del conocimiento estadístico para esta asignatura, se manifiesta implícitamente en que la elaboración del diagnóstico (para el que se exige el uso de datos estadísticos) es un requisito para regularizar la asignatura.

No hemos tenido acceso a las consignas de este trabajo. Sin embargo, la naturaleza de esta producción puede inferirse de las declaraciones de los docentes y la lectura de trabajos presentados por los estudiantes, a la luz de la bibliografía de la asignatura que versa sobre la elaboración de diagnósticos.

Una de las docentes de esta asignatura nos explica que “*Los alumnos comienzan con un recorte. Nosotros les damos áreas y temas. Y desde esos temas ellos tienen que hacer un recorte de un determinado problema. Para eso se habla de fenómeno, de problemas sociales, de cuestión social. A partir de ese recorte que ellos logran hacer, comenzamos a trabajar, a diagnosticar ese problema*” (D10).

Pero *¿cómo intervienen los útiles estadísticos en esta elaboración y especialmente en esta asignatura?* Tomando como referencia la bibliografía y desde nuestra propia interpretación sobre las posibilidades del uso de estadísticas, podemos inferir que los estudiantes necesitan recurrir a evidencia empírica de fuentes secundarias (indicadores sociales o estadísticas diversas) con las cuales indagar la evolución histórica del fenómeno en cuestión e identificar tendencias que puedan explicar la situación, describir esa situación problemática, detectar o identificar otros hechos vinculados así como los factores determinantes o contribuyentes a la situación.

Las profesoras destacan dos principales aspectos acerca de la utilidad de la estadística en la realización del diagnóstico. Por un lado, describir las *características de los grupos sociales y/o instituciones involucradas* además de apreciar la *magnitud del problema*.

D10: (...) el dato viene a significar el porqué viene a ser un problema y para qué cantidad de gente viene a ser un problema. Porque si el problema se está dando sobre mil habitantes en dos, no digo que no sea un problema significativo, pero desde la cuestión social y desde el recorte, porque es un proyecto de intervención que ellos tienen que hacer, tiene que ser para una determinada cantidad de gente, es lo que nosotros les explicamos justamente, no para una escuela, no para un barrio, no para una comisión vecinal, si es un problema y ahí es que aparece esta cuestión del dato y de lo cuantitativo, tiene que significar para esta cantidad de gente, esta situación, para que yo pueda intervenir.

Aunque el por qué del problema no se define sólo en la magnitud. Para constituirse como tal, será necesario captar y *describir la configuración de la situación problema*, atendiendo a las múltiples relaciones que se presentan entre los diferentes hechos en el contexto social más amplio en el que la situación se inserta. Esta parece ser una dificultad que se presenta entre los estudiantes: el captar la **multideterminación de los fenómenos sociales**.

D5: (...) situaciones problemáticas, donde convergen en ella, y se yuxtaponen y se encuentran una serie de coordenadas sobre lo social, que te hacen tener una mirada mucho más holística sobre la cuestión. En... la cuestión social no es solamente no tener vivienda, no tener vivienda es por muchas cuestiones. (...) y allí comienzan sus (se ríe) sus ataques... los datos se construyen, para poder hacer un recorte de una situación. Y ahí estamos en la dificultad, ¿no? Pero...

A lo que más adelante agrega...

D5: (...) yo trabajo el primer cuatrimestre sobre el diagnóstico, tomando todo lo que es el escenario en el diagnóstico y el propio proyecto. Eh... el análisis de las instituciones o de las organizaciones, los ejes temáticos, las situaciones problemáticas, los actores que intervienen, y el alumno no logra unir esto con todo el bagaje que aprendió en... por ejemplo en Estadística. Para ellos hay tantos varones, tantas mujeres, tantas... o hay pobreza porque no hay trabajo. Es lineal, y lo nuestro no es lineal es multicausal.

Esta dificultad de los estudiantes a la hora de elaboración de un diagnóstico, aparece junto con otras, clarificando las demandas en términos de conocimiento estadístico, que se generan desde esta materia.

Una de las necesidades refiere a *cuestiones meramente informativas*: el **reconocimiento de instituciones u organismos productores de estadística**. Por un lado, nos referimos aquí a conocer la existencia, funciones y producciones de los Institutos oficiales de estadística como el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y el organismo oficial para la Provincia de Misiones: Instituto Provincial de Estadísticas y Censos-IPEC. Por otro, a la existencia de organismos e institutos diversos (nacionales o internacionales) que producen datos e información cuantitativa sobre temas específicos de la realidad social (por ejemplo, SITEAL-Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina).

D10: (...) uno de esos elementos, dentro de ese diagnóstico, tiene que ver con datos estadísticos o nosotros decimos, desde lo cuantitativo. (...) básicamente, no saben de los entes que trabajan datos estadísticos a nivel provincial, a nivel municipal, que hay algo dando vuelta ahora hace un tiempito, provincial y nacional. ¿Lo conocen desde dónde?, tal vez el INDEC desde la sigla, pero más de la

sigla tampoco. Yo les pregunto, decime “¿qué significa INDEC?”, no saben. Del IPEC ni conocen su existencia, mirá lo que te digo.

Más adelante...

D10: Y no sabían cómo buscar datos, que hoy por hoy más allá del INDEC, o del IPEC, o de que uno va entrando en los link que tienen hay asociaciones, organizaciones de la sociedad civil que también trabajan y son muy ricos los datos que tienen, bueno no lo sabían buscar. Entonces nos sentamos a buscar juntos. Desde ahí estoy partiendo, ¿me entendés? Desde ver cómo buscan, cuáles son los términos clave de su propio recorte para buscar esos datos.

Otras demandas que surgen de las entrevistas aluden a hábitos del trabajo intelectual como el de **citar la fuente utilizada**. Hábito que en este caso se aplica a una fuente estadística pero que entendemos tiene un alcance más amplio ya que responde al mismo principio que guía la cita de las referencias bibliográficas.

D10: ¿Cuál es la otra cuestión? Nunca aparece la fuente. (...) si tenés el dato, ¿de dónde lo sacaste? Tiene que existir. No aparece la fuente. Ese es otro grave problema. Que hay veces que inclusive ni lo registraron, ni lo miramos, ni lo tuvieron en cuenta. “Y bueno profesora no estamos copiando”, te dicen. Pero no importa gente, no interesa, pongan la fuente, quién lo hizo.

Surgen también algunas cuestiones más técnicas que son fundamentales a la hora de construir una información: nos referimos a la comprensión/interpretación de la “**construcción** estadística” que están manejando. Por ejemplo: tasas, razones y proporciones.

D5: (...) para ellos, índice, tasa, porcentaje, es lo mismo. Pero es lo mismo en esta asignatura nuestra. No es lo mismo cuando entran a la asignatura de Uds. ahí saben que es cada cosa, recortada, pero cuando ellos me lo tienen que usar acá, no. Vos imagináte que si para hacer proyecto tenemos que empezar a retomar todo esto, necesito tres años para dar la cátedra.

(...)

D5: O cuando dan un porcentaje, bueno, este porcentaje a qué total responde, y de dónde salió. ¿No? Entonces muchas veces es una dificultad porque no podés dar todo en una materia, lo mío no es la estadística.

Una de las dificultades planteada con más fuerza y que resulta de mayor complejidad, es la **relevancia de los datos** con los que los estudiantes pretenden construir el diagnóstico. Dificultad que según lo expresa la docente parece estar relacionada con el supuesto de que hablar de datos estadísticos, es referirse a “cantidad” y no, por ejemplo a relaciones entre diferentes aspectos de la problemática en cuestión.

D5: Y allí, ellos, los alumnos.... Pero no sé si es solamente este alumno, el alumno de este año, ellos juegan mucho con Google y con internet, entonces traerlos a la realidad y decirles bueno andá a una fuente secundaria como puede ser una encuesta permanente de hogares como puede ser un censo. Y construí tu propio dato que te sea significativo para esta población de este fondo de esta Picada, ahí está la complicación.

D10: Cuando encontramos los datos, cuando encontraron los datos, sí encontramos los datos. Qué datos encontramos, todos me salen con esta cuestión, y que hay veces que yo les digo que para algunos recortes de problema no es relevante. En la cantidad de hombres y mujeres. Por ejemplo. Bueno, a ver, si es relevante, por lo menos por grupos étnicos. No, cantidad de hombres y mujeres en número bruto, te voy a decir, tanto en Misiones o tanto en la zona norte o tanto en tal departamento, hombres y mujeres. Bueno, y para qué. No hay respuesta. Porque sí. Viste cuando no hay fundamento en la respuesta.

[Más adelante...]

D10: (...) vamos a tomar el alcoholismo en adolescentes de 15 a 20 años. Tampoco saben el por qué del recorte. Y bueno, “pero el dato que conseguimos es la cantidad de jóvenes que tenemos en esta edad”. Bueno y qué más. O sea, “tenés la cantidad de jóvenes, no lo dejen de lado, tengámoslo ahí, qué más podemos tener con esto. Cuestiones de salud, ¿qué te apareció?”, “Pero no dice tabaquismo” por ejemplo. Entonces, nosotros a veces decimos, que también nos hace difícil llegar a algún tipo de conclusión de datos porque ellos no pueden unir, no pueden. O se quedan con la cantidad de hombres y mujeres o tienen que aparecer, cuando les aparecen datos de salud, si no les aparece tabaquismo no pueden llegar a ver que hay otra cosa que está relacionada o que les puede servir, eso principalmente en estos temas. En lo de la sexualidad también. Son temas que es muy difícil que trabajen, la única manera que ellos encuentran de abordar esto es haciendo el recorte, este que hacen acá, que estoy viendo, de 15 a 21 años que tampoco te lo pueden explicar digamos.

En el conjunto de las asignaturas del núcleo “Campo Profesional”, específicamente en las que se aborda la dimensión “práctica” de la profesión, la necesidad y uso del conocimiento estadístico para comprender la realidad social se expresa de modo bastante desigual.

En la primera de estas asignaturas “prácticas” que se desarrolla al año siguiente del cursado de Estadística, uno de los dos trabajos que los estudiantes producen a lo largo del año es un **diagnóstico sectorial provincial** (de modo bastante similar a como lo hacen en la asignatura metodológica que desarrollamos más arriba).

D4: (...) es una práctica profesional. En esa materia se utilizan datos estadísticos. Porque las producciones que tienen que hacer (...) un diagnóstico provincial-sectorial sobre algún problema social que ellos hayan seleccionado. ¿Sí? ¿Entonces cómo comenzamos? Empezamos con la elección

del tema, después en qué área problemática van a hacer el análisis de ese tema, y después desde qué perspectiva van a analizar el tema. Pero ese problema que ellos quieren estudiar, lo tienen que estudiar en toda la provincia. Y ese diagnóstico provincial sectorial, como en el Plan '99 para esta materia todavía no estaba planteada la salida a campo, lo hacen en base a datos de fuentes secundarias. Y ahí es donde entran todos los datos estadísticos sobre la población y lo que se consiga sobre el problema social, aunque no hay mucho, y más en los temas que son de salud.

Para la realización de ese diagnóstico, los estudiantes se basan en fuentes secundarias. En términos de la actividad, esto supone buscar datos relevantes a esa problemática de acuerdo con la perspectiva de análisis seleccionada. Por ejemplo en la producción de una estudiante que se refiere a los problemas de salud producidos por la manipulación de agrotóxicos que realizan los productores tabacaleros en la Provincia de Misiones, su autora utiliza estadísticas para caracterizar la producción del tabaco en la provincia en cuanto a su magnitud (en superficie y cantidad de personas que involucra) y en términos del nivel de tecnología disponible, etc. Asimismo, valiéndose de otras investigaciones describe la incidencia de intoxicaciones, malformaciones y trastornos de salud diversos en las familias tabacaleras. Estas estadísticas junto a otras informaciones les permiten plantear la problemática del manejo de agrotóxicos como conculcación del derecho de los trabajadores.

Cuando estos docentes se refieren al uso de conocimientos estadísticos en su asignatura, también –al igual que en el caso anterior- lo hacen en términos de las dificultades que observan en los alumnos. Así, en esta asignatura las docentes refieren a cuestiones que abarcan la etapa de recopilación de los datos, la re-elaboración de los datos según las necesidades del diagnóstico y la interpretación.

En relación a la disponibilidad y acceso a las estadísticas, refieren la dificultad que supone no contar con datos actualizados (por ejemplo cuando se trata de aquellas que tienen como fuente el censo de población) y la necesidad de que los estudiantes puedan **realizar proyecciones**.

D4: Por ejemplo proyecciones. Ellos que tienen que trabajar con fuentes secundarias, ahora recién están saliendo los datos del censo 2011, 2010 quiero decir. Pero sino en los años anteriores nos basábamos en los viejos datos del 2000, 2001. Entonces ellos tenían que hacer una proyección de eso. Tomar todos esos datos y de acuerdo con las tendencias de la población misionera preparar la proyección y un cálculo de cómo sería en este momento que ellos lo están estudiando. Eso es importante.

D7: (...) las instituciones no te van a dar, porque, ¿que pasa? Si tenemos datos de 1998, hacé una proyección a lo que es la actualidad y no, no saben hacerlo o no pueden hacerlo.

En lo que hace a la **re-elaboración de las estadísticas disponibles**, una de las docentes refiere a la transformación de expresiones numéricas en lenguaje gráfico o a la articulación de informaciones en un nuevo resumen gráfico que permita por ejemplo la comparación en el tiempo o el espacio.

D7: (...) si por ejemplo dice: el 63% de los alumnos repiten (...) esta misma información, comparado con la escuela de Posadas, el año anterior, ¿cómo lo podemos aplicar en un gráfico? La cuestión es que no lo saben hacer, no lo quieren hacer, cuando vos le decís así, te dicen, “Ah, ¿así se hace profesora?, qué lindo”, pero por qué no se toman el tiempo, porque no es difícil, nosotros estas cuestiones vemos. En el barrio hay, este..., un 80% de mujeres y un..., 20% de hombres, “hacéle un grafico de torta”, “ah ¿se puede hacer?”. Es lo más básico y fácil, esas cosas no más le pedimos, esas cuestiones básicas.

Finalmente, una de las demandas que aparece con mayor énfasis es la **interpretación de los datos** (cuestión vinculada en parte a la anterior). Esto es, la posibilidad de comunicar el sentido que tiene esa información para el problema sustantivo de que se trate.

D7: (...) si por ejemplo dice: el 63% de los alumnos repiten, el 100% de los alumnos pasan a...pero ¿qué significa eso? No ponerlo en el diagnóstico porque sí. - - - - ¿Qué significa? Hacer una comparación, o sea hacer una lectura de eso, hacer un análisis e interpretar qué está pasando, de acuerdo al marco teórico.

D4: Es importante los porcentajes también. Pero no solamente conocer las fórmulas, sino también hacer la lectura. ¿Qué significa este dato?... Está bien vos me construís la tabla, me construís el gráfico, pero qué significa eso que vos me estás mostrando en relación con el problema que vos estás estudiando. Entonces cuál es el dato relevante. Es hermosa la tabla, maravilloso el gráfico, pero qué tiene que ver con el problema que vos estás estudiando.

Al considerar las asignaturas (teórica y práctica) del año siguiente, en que se aborda el ámbito de intervención “comunidad”, observamos que el uso de conocimientos estadísticos no es regular. Significa esto que –según la situación y el tiempo disponible- los estudiantes pueden o no utilizar estadísticas para la producción que demanda la asignatura “práctica” e incluso la profundización del análisis en las lecturas de la teórica correspondiente.

D3: En general, en la materia que yo estoy que es en tercer año, es de carácter teórico, pero con lecturas de algunos textos donde tenemos información estadística. Pero en realidad, la práctica en sí, de lectura de cuadros, interpretación, construcción de los datos, se da en la parte práctica que es la complementaria a nuestra materia (...). Nuestra dimensión de abordaje es Comunidad y articulamos la dimensión teórica con la práctica en sí, que son prácticas profesionales, y en una instancia preliminar que es el primer cuatrimestre, ellos desarrollan el diagnóstico situacional. En esa fase tienen que empezar a trabajar con fuentes secundarias.

En la asignatura de carácter práctico (a diferencia de las anteriores), los estudiantes realizan tareas de campo, lo que incorpora otras particularidades en los posibles usos de herramientas estadísticas.

D3: [son diagnósticos que se construyen] de macro a micro. Tienen que trabajar las dos instancias.

M.F.: las dos

D3: La comprensión a nivel nacional, provincial, municipal y en particular el barrio donde tienen que hacer las prácticas.

En este sentido, dado que los estudiantes acceden al “barrio” para la elaboración del diagnóstico, las profesoras enfatizan el tema del **reconocimiento de posibles fuentes de datos**, tanto de fuentes primarias como de fuentes secundarias.

D2 Primero es saber qué fuentes secundarias existen respecto al barrio tal, no?. Bueno, lectura de esa fuente secundaria existente, desde el censo hasta lo que pudo haber producido la municipalidad, o Yaciretá o... bueno..., ¿Qué hay?, ¿cómo leo?, ¿cómo analizo?, ¿cómo adecuó esa información?. Ese es el primer punto.

M.F.: con el objetivo de...

D2: De reconocimiento, de hacer un diagnóstico de la población: ¿con quién estoy trabajando? ¿Qué hay? en ese barrio, cuáles son las problemáticas, cuáles son los principales problemas, qué existió antes, es decir,... no solamente la historia relevamos sino qué datos secundarios hay sobre esta población.

Como ejemplo del tipo de usos que hacen en esta asignatura, puede mencionarse un trabajo del año 2011 en el que un grupo de alumnas trabajan en un barrio de la ciudad de Posadas en el que la demanda explícita refería a la “urbanización” del barrio. Los vecinos asumían que la posibilidad de que se realice un loteo, además de permitirles el acceso a agua y luz, favorecería el control policial y con ello disminuirían las situaciones de

inseguridad y controlarían la ocupación incesante, mejorando la convivencia y las condiciones de vida de los vecinos.

El grupo de estudiantes utiliza diversas fuentes (primarias y secundarias) y técnicas de obtención de datos para realizar el diagnóstico (observación del terreno, análisis de documentos, entrevistas a referentes de organizaciones barriales y de la administración pública así como una encuesta a los hogares del barrio). Nos interesa destacar aquí, la función que puede cumplir el uso de datos cuantitativos en la elaboración del diagnóstico. Los alumnos autores de este informe, explicitan que la necesidad de hacer una encuesta de consulta a los vecinos, permitirá considerar la propia visión de los vecinos sobre sus problemas y su situación que no necesariamente coincide con lo percibido por los informantes clave.

“Con posterioridad realizamos el análisis de la información obtenida a través de los referentes colectivos, entendiendo que era necesario poder relacionarnos directamente con los vecinos, para obtener su propia visión de las cosas, ya que no siempre los referentes representan con exactitud la opinión de los mismos, por lo tanto se planificó la realización de una encuesta, con una muestra de 100 familias, de distintos puntos de ambas chacras, para lo cual se elaboró un formulario, como herramienta de recolección de datos.”

(Informe Nivel de Intervención II- Chacras 145-146. Pág. 15)

Los recursos estadísticos se utilizan aquí para el procesamiento de los datos de encuesta que busca determinar las características de las familias (composición, nivel de ingresos, origen), opinión sobre distintos temas y especialmente el acceso a la educación de los niños y adolescentes (población que asiste a un establecimiento educativo, nivel de educación, abandono, repitencia) y aspectos vinculados a la salud (cobertura médica, enfermedades, etc.)¹⁸.

Utilizando esta variedad de datos disponibles, los estudiantes pudieron identificar demandas implícitas referidas a otros aspectos no considerados por los vecinos y que se revelan como necesidades para mejorar la calidad de vida.

Ya en el 4º año de la carrera, en el trabajo final para una **materia teórica**, son los alumnos quienes tienen que usar indicadores estadísticos para **describir el contexto social y económico en que se genera una determinada política social** que pretende abordar

¹⁸ Estos aspectos son los mencionados en la parte de análisis de resultados de la encuesta incluida en el informe, aunque la encuesta parece haber tenido una cobertura más amplia en términos de dimensiones consideradas.

cierto problema. Según la consigna del trabajo para describir el contexto deben “*Señalar brevemente las condiciones económicas, políticas y sociales al momento de iniciarse e implementarse el Plan (año, presidencia, indicadores económicos y sociales relacionados a la **problemática específica** que aborda la Política Social seleccionada).*” (Guía para la elaboración del Trabajo Final). Así esta producción exige a los estudiantes buscar, seleccionar, re-elaborar (si fuera necesario) y utilizar datos de la estructura social que den cuenta de la configuración del problema que abordará el Programa de Política Social que se está analizando. La profesora nos explica en qué consiste esta producción:

D.8: Sí, ellos tienen que hacer el análisis de una Política Social. Entonces nosotros les pedimos que ellos seleccionen un programa de Política Social actualmente vigente, puede ser de la provincia o de la nación. Y tienen que plantear ese programa en un contexto de surgimiento, o sea tienen que describir en qué contexto surge, ahí tienen que usar estadística (...) tienen que describir qué pasó, ese problema por qué se coloca en agenda. (...) Entonces, ahí tienen que buscar un poco todos los datos que tienen que ver con el contexto, plantear un poco ese contexto. Si es un programa de empleo, bueno, que pasó con el empleo, si es un programa de hambre cero, qué pasó con el hambre, buscar datos respecto del problema del hambre. (...) es una parte muy descriptiva, porque en realidad es plantear el panorama y el contexto del surgimiento del programa. Y después bueno, hacen un análisis del programa, en función de una serie de ítems que nosotros les planteamos, (...).

En el último año de la Carrera los estudiantes cursan durante un cuatrimestre un Taller cuyo objetivo es orientarlos en la construcción del Plan del “**Trabajo Final de Grado**”.¹⁹ Este Taller está pensado como un espacio integrador de los aprendizajes durante la Carrera. Aprendizajes que se pondrán en acto para el desarrollo de su “Trabajo final de grado”. En el Plan de Estudios se proponen tres tipos de trabajos finales: *tesina, Proyecto de intervención, evaluación y sistematización*. Actualmente, se desarrollan sólo las tres primeras, dado que para la opción “sistematización” se exige que el alumno llegue al Taller habiendo realizado sus prácticas pre-profesionales en el mismo lugar para los distintos ámbitos de intervención y esta condición no se está cumpliendo.

De estas posibilidades, la opción de “investigación” es la más elegida por los estudiantes. En ese marco, el uso predominante de lo estadístico se da en la etapa de construcción del problema. La explicación siguiente da cuenta de una disposición vinculada a la formación estadística, aunque la trasciende: la disposición a considerar la **necesidad de datos** para construir conocimiento en el marco de la ciencia.

¹⁹ Equivalente en el Plan '99 a otro que se denominaba “Taller de integración”.

D8: (...) vienen mucho, “bueno profesora yo quiero saber...”, les planteo el tema de la pregunta de investigación, les digo bueno, una cosa es un tema pero pasar de un tema a un problema exige un proceso y que el problema es una construcción, no es algo que aparece y es evidente a mis ojos y ya está el problema, no? Sino que exige la reconstrucción de los antecedentes, los conceptos y del empírico. Entonces cuando trabajamos el empírico, utilizamos mucho el tema de la estadística. (...) “Bueno, yo quiero saber porqué aumentó el alcoholismo entre los jóvenes”, (...) o porqué hay tanta deserción entre los estudiantes primarios o secundarios”, bueno y “¿quién te dijo que hay deserción?” le digo. “¿Quién te dijo que hay alcoholismo?” “Pero profesora, Ud. va caminando por la costanera y ve que están los jóvenes, todos tomando”. Bueno, pero eso es un dato de la realidad, los jóvenes están todos tomando, describo lo que veo, pero de ahí a que eso sea trasladable a qué aumentó el alcoholismo, es otra cosa, le digo. “Entonces, vos andá a buscar los datos y vamos a armar un cuadro, y en relación a qué aumento, a cuándo aumentó y entre quiénes aumentó, entonces andá fijáte donde podés conseguir datos, que nos permita armar un esquema de comprensión y que vos pruebes realmente que aumentó el alcoholismo”. (pág. 3)

Una vez que perciben la necesidad de datos, y tal como aparece en las declaraciones de los docentes de otras asignaturas, las fuentes primarias parecen ser la primera alternativa que surge como propuesta entre los estudiantes, sin reconocer la **posibilidad de recurrir a fuentes secundarias**. En el caso de los Trabajos Finales que adoptan la opción “**evaluación de programas o proyectos sociales**” el uso de fuentes secundarias (especialmente diversos tipos de registros que hacen las instituciones) tiene particular importancia ya que se constituye en la fuente para conocer recursos utilizados, perfil de los beneficiarios, resultados, etc. Así lo explica **D9**:

D9: Para evaluar ¿por qué? en realidad digamos, todo programa o todo proyecto, o toda actividad, debe valerse de lo actuado. ¿No es cierto? Por el servicio, por la institución o por el organismo, digamos. Entonces, el contar con la información, o sea qué información produjo, la ejecución de este programa es parte del proceso de la evaluación, (...) donde acá las fuentes primarias y las fuentes secundarias son fundamentales. ¿No es cierto? Entonces muchas veces, acá aparece esta impronta, que yo te digo, esta idea de que el trabajador social debe valerse solamente de las fuentes primarias, digamos, no? entonces... está bien, yo tengo que hacer entrevistas, tengo que hacer algún tipo de aplicación de un cuestionario a los usuarios, todo eso, toda esa información que yo pueda producir de primera mano.

Con respecto al uso de fuentes secundarias se destaca también la ausencia de una **actitud crítica** frente a los datos e informaciones estadísticas.

D.8: Fijate vos con el problema que tienen hoy las estadísticas oficiales y se dice no hay pobreza. Entonces se genera un estereotipo. Entonces cuando vos les decís, lean otros datos, busquen otras cosas, el grupo clarín es el que está hablando. (...) bueno no es eso, no es eso [repite] pero, y bueno

en las tesinas vas a ver mucho de eso, se usan las estadísticas oficiales de forma acrítica, totalmente acrítica, entonces se termina fundamentando, construyendo una realidad que no es la realidad. O sea como que fijando más esa cuestión que aparece en las estadísticas.

De modo similar a lo que ocurre en otras materias de años anteriores, las profesoras refieren no sólo a las decisiones sobre qué datos buscar y sobre la identificación de las fuentes, sino también sobre **formas de organización y resumen diversas** a las que –en general- será necesario someter a los datos, respetando reglas formales de presentación.

D9: Bueno, y ahí aparecen las dificultades. El alumno se siente perdido, ¿no es cierto? para decirlo... se perdió, no sabe qué hacer. Cómo que la información está pero no sabe qué hacer. ¿Qué hago, por dónde empiezo? Mínimo básico de armar un cuadrito, no lo puede lograr. Qué dato primero quiere saber. Por lo menos, la cantidad. Empecemos por la cantidad de los registrados. Bueno, después ¿qué otro dato? Después ¿cómo hago el cuadrito?, ¿cómo lo estudio ese cuadro?, ¿qué pongo por año? Después la cuestión, logra hacer ese cuadrito famoso, pero cuando presenta, no pone ni nombre ni fuente, se le olvidó absolutamente todo.

Un ejemplo concreto en el que se pueden apreciar las dificultades antes referidas y por lo tanto las disposiciones (reconocimiento de la necesidad de contar con datos y de resumir), habilidades y conocimientos estadísticos (selección de formas de resumen pertinentes y elaboración de esos resúmenes) necesarios en este tipo de prácticas académicas, es descrito por una de las profesoras.

D9: (...) Hay una alumna que planteó que podía trabajar el tema de la deserción en la universidad. (...) Entonces ella por ahí tenía que hacer la tarea, digamos, de poder recuperar información estadística de alumnado, ¿no?

MF. Claro

D9: (...) no traía los datos y cuando los trajo, trajo un listado que le tiró estadística, sin ningún tipo de trabajo sobre esa información. Cuando eso, ¿no es cierto? es parte de la tarea del proceso de producción del plan. Es fundamental, ¿cómo yo voy a hablar de deserción si yo no tengo los datos que justifiquen la existencia de deserción? Y bueno, y ahí hacer toda la tarea, de decir, qué datos pedir, de qué períodos pedir, ¿sí? ¿Cómo armar un cuadro?, digamos, un gráfico, que muestre eso. Porque yo no puedo presentar en un anexo, la información en crudo, tengo nombre y apellido, legajo y año en que se inscribió. Bueno, bueno qué otros datos más hay que tener (...)

La renuencia a utilizar datos estadísticos en distintas etapas del plan de trabajo final (cualquiera sea la opción elegida) es interpretado por estas profesoras por el grado de *dificultad relativa* que –para los estudiantes- presenta un trabajo cuantitativo frente a uno

cualitativo. Dificultad que alude tanto al conocimiento y habilidades estadísticas necesarias, como al tiempo que consume y la disponibilidad de recursos (computadora y software estadístico). En particular, en la opción tesina, esta preferencia se manifiesta en una decisión más frecuente por realizar investigaciones con enfoques teórico-metodológicos de corte cualitativos²⁰.

D9: Como que, en la producción final, ¿no es cierto?, aparece subsidiario, complementario, el valerse de, lo que sería en este caso las estadísticas, digamos. Las estadísticas son difíciles. Entonces mejor, como son difíciles, no tengo idea cómo, entonces directamente no las pongo, no las busco. Es una... es mucho esfuerzo.

D.8: (...) yo creo también que es un problema porque elige la gente el trabajo cualitativo, porque yo con cinco puedo justificar y puedo hacer mi tesis. Sin embargo, para lo cuantitativo [necesito trabajar] con 80 con 90 y además no manejo el statview, no manejo el statview, y además de no manejar el statview, voy a tener que pagar o voy a tener que aprender y eso me va a llevar mucho más tiempo...

Una de las profesoras enfatiza las dificultades que tienen los estudiantes para decidir en base a argumentos metodológicos pertinentes, la **muestra** a seleccionar para el trabajo empírico. Según su experiencia este tema que califica como “*crítico*” se presenta tanto en las investigaciones cualitativas como en las cuantitativas.

D8: (...) A ver cómo definís vos la muestra, y que sean mujeres de entre 25 y 35 años, y que sean de la ciudad de Posadas, bueno pero, mujeres de 25 y 35 años en función de la ciudad de Posadas en función de qué universo, ah, no, bueno pero en realidad yo estoy hablando de madres de 7 hijos y que son pobres, y que en realidad viven... o que están vinculadas a una organización tal, entonces viste cómo que el criterio de definición de la muestra y los tipos de muestras que hay y cómo hago para construir la muestra es un problema para los alumnos.

Finalmente, se mencionan los problemas de **interpretación de datos**. Lo interesante de esta mención –a diferencia de otras que hemos citado– es que refiere al arribo de **conclusiones no basadas en datos**. Lo común con las referencias más habituales de otros docentes, es –según nuestra interpretación– cierta dificultad en darle un sentido a las estadísticas. Dificultad ante la cual se elige ignorar los datos que se están incluyendo.

D.8: (...) Entonces, toma esas cosas de la bibliografía, y le hacen decir a los datos, cosas que los datos no dicen los datos. Entonces es terrible desde ese punto de vista también. O sea, la utilización

²⁰ Preferencia a la que volveremos en el apartado relativo al análisis de los trabajos finales de grado.

de las herramientas, la mala utilización de las herramientas, eso es tanto en lo cuali como en lo cuanti.

2.2. El uso en el Trabajo Final de Grado

Como un tipo especial de producción académica, hemos analizado los Trabajos Finales de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social que estaban disponibles en la Biblioteca de la Facultad y que fueron presentados entre 2005 y 2011 inclusive. El propósito fue identificar en qué medida y con qué finalidad se ponen en juego conocimientos y habilidades estadísticas en su producción, así como el tipo de herramientas estadísticas utilizadas.

Entre los treinta y cuatro trabajos revisados, hemos encontrado uno –correspondiente a la opción “investigación”- que adopta una metodología netamente cuantitativa y otros dos que combinan lo cuantitativo con lo cualitativo. Si bien el resto de los trabajos son de enfoque exclusivamente cualitativo, cabe señalar que utilizan algún tipo de construcción estadística a lo largo de su desarrollo en los apartados correspondientes al “Planteo del Problema”, “Antecedentes”, “Contextualización” o capítulos introductorios denominados de formas diversas.

En lo que se refiere a los trabajos con **enfoque metodológico cualitativo**, se puede observar que en alguno de sus apartados se recurre a algún tipo de resumen estadístico para -en general- describir el contexto macro-social de la investigación. De modo que, la finalidad principal del uso, es la caracterización demográfica y socio-económica de la población (ya sea de la población general y/o de ciertos grupos de población de interés). Con tal fin, se utilizan fundamentalmente y de modo recurrente, los indicadores sociales más comunes: principalmente tasas de desempleo, porcentajes de población u hogares bajo la línea de pobreza o indigencia. El uso de otras estadísticas o indicadores sociales depende del tema en estudio, por ejemplo: esperanza de vida, indicadores de educación, tasas de natalidad y mortalidad, resultados varios de encuestas de organismos diversos, etc.

En este grupo de trabajos, el nivel de conocimientos estadísticos requeridos para el uso arriba señalado, es en general bajo. En efecto, los indicadores o estadísticas varias utilizadas, son citas de fuentes secundarias (oficiales o de otros informes) y en muy pocos casos hay una elaboración propia de tablas (sólo en 6 trabajos) o gráficos (en 5 de las 31 producciones) construidas sobre registros de terceros. Particularmente, cabe destacar que en términos estrictamente estadísticos el uso se limita a tasas, proporciones, gráficos de barras y sectores.

En cuanto a los tres trabajos que utilizan exclusiva o parcialmente un **enfoque cuantitativo**, los datos son recolectados a través de cuestionarios (en dos casos) o entrevistas semi-estructuradas en el tercero. La utilización de habilidades y conocimientos estadísticos se expresa en el uso de las herramientas más comunes en el análisis estadístico de encuestas: tablas de frecuencias simples, tablas de contingencia, gráficos de sectores, gráficos de barras, gráficos de partes componentes o compuestos. Cabe señalar que en el único trabajo de enfoque exclusivamente cuantitativo, su autora recurre a una construcción metodológica de mayor complejidad como es la construcción de índices (en este caso: índice de Nivel socio-económico, índice de tolerancia a la homosexualidad).

El análisis de los trabajos finales de grado que hemos realizado, aporta evidencia a favor de lo señalado por algunas de las docentes quienes reconocían un fuerte **sesgo hacia el abordaje cualitativo** explicado fundamentalmente por la orientación cualitativa en la formación durante la carrera y/o la dificultad en términos de conocimientos y tiempo que supone el trabajo cuantitativo.

Capítulo IV

CONSIDERACIONES FINALES

1. EL PARA QUÉ DE LA ESTADÍSTICA: EL CONOCIMIENTO DE LO SOCIAL

En el capítulo anterior hemos identificado, con cierto nivel de detalle, los usos de la estadística que surgen desde la voz de los docentes y de las producciones académicas concretas desarrolladas en el transcurso de la carrera de Trabajo Social en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.

En este capítulo tomamos la palabra, en nuestro carácter de responsables de cátedra de la asignatura Estadística de esa Carrera y, desde ese lugar, nos proponemos **decodificar los usos antes mencionados, en términos de la formación estadística necesaria, con el fin de reconstruir el sentido que la estadística tiene en el marco del curriculum de esta Carrera.**

La evidencia empírica analizada nos indica, que las razones por las cuales se justificaría el aprendizaje de la estadística en este contexto institucional, se vinculan al **proceso de producción de conocimiento de lo social.**

En este sentido, vale señalar que esta perspectiva se corresponde con nuestro propio enfoque de la orientación que la enseñanza de la estadística debería tener en cualquier carrera de Ciencias Sociales. En efecto, entendemos que la enseñanza de la estadística para estas carreras tiene **valor instrumental en el contexto de situaciones en las que se busca aprehender y conocer la realidad social.** Esto significa que el énfasis en la enseñanza está en el desarrollo de habilidades de análisis, interpretación y comunicación de resultados²¹. Significa también que las técnicas y, particularmente, los procedimientos y cálculos, ocupan el lugar de simples intermediarios en la intención de resumir y dar cuenta de (describir y explicar) la variabilidad observada. De modo que asumimos que el conocimiento y habilidades estadísticas se deben desarrollar desde el reconocimiento de la

²¹ Entendemos que la comunicación supone la resignificación de los resultados estrictamente estadísticos en términos de la situación problemática abordada.

lógica general del proceso de indagación estadística aplicado a la intención de conocer la realidad social. Proceso guiado por preguntas acerca de la realidad social y cuyo producto final siempre consiste en una comunicación de los resultados (respuestas a esas preguntas) en términos sustantivos del problema planteado.

Ahora bien, para especificar el alcance que debería tener el aprendizaje de la estadística en este marco de la producción de conocimientos de lo social, y tomando en cuenta los usos específicos en la formación y práctica del Trabajador Social, creemos necesario desplegar analíticamente las habilidades, conocimientos y disposiciones que un estudiante debería adquirir para ese fin.

Para desarrollar estas ideas y sólo a los fines analíticos hemos ordenado la exposición según las **etapas típicas del proceso de producción de conocimientos que hace uso de datos estadísticos**. Etapas que deben entenderse de manera flexible, dado que según las circunstancias no necesariamente siguen un proceso lineal y pueden tener algún nivel de superposición en el tiempo.

Cabe señalar, además, que tomaremos como referencia la *elaboración de diagnósticos*, no sólo porque aparece como el principal uso en la formación y en la supuesta futura actividad profesional de un Trabajador Social, sino también porque es la práctica académica y profesional que entendemos involucra disposiciones, conocimientos y habilidades estadísticas presentes también en otros contextos de aplicación (investigación, evaluación y actividad profesional en instituciones).

Advertimos no obstante, que no hemos pretendido hacer una lista de contenidos ni agotar las herramientas e ideas que nos proporciona la estadística para utilizar en el proceso de conocer la realidad social a partir de datos estructurados. Sólo hemos señalado algunas (y las más sencillas) habilidades, conocimientos y disposiciones generales, sabiendo que la gran variedad de situaciones que se pueden enfrentar en la práctica concreta sobrepasan claramente los ejemplos o las habilidades y técnicas particulares que podemos enunciar aquí.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Dado el perfil no técnico que se propone para esta formación y la consecuente necesidad de “conocer la realidad social” para decidir “sobre qué” se va intervenir, una de las habilidades que surgen con fuerza –por su recurrencia– como un posible aporte del

aprendizaje en un curso de estadística, es la habilidad y conocimientos necesarios para la **construcción de la evidencia empírica** (especialmente a través de fuentes secundarias). Construcción de evidencia empírica que será la base para conocer la realidad que aparece como problemática.

Esta demanda supone, por un lado, una dimensión **informativa** (saber declarativo), **relativa al conocimiento de las posibles fuentes** de datos o información estadística. Por otro lado, implica una dimensión **estratégica** (saber hacer en situaciones variadas en el que se combinan diversos procedimientos) relativa a las **habilidades para su aprovechamiento en la construcción de la evidencia empírica necesaria para el objeto de análisis en cuestión**.

Aprender en el curso de estadística la **dimensión informativa**, implicaría adquirir una *disposición a considerar la variedad de fuentes* desde las que se puede disponer de datos o información estadística. En esa variedad de fuentes de uso en las Ciencias Sociales en general y en Trabajo Social en particular, encontramos principalmente: encuestas de producción propia, registros administrativos (ej.: de escuelas y hospitales), reportes varios (informes de investigaciones o reportes de instituciones diversas), producciones de los institutos oficiales de estadística u otros organismos del estado (INDEC, IPEC, Ministerios) así como de organismos privados que se dedican a estudiar temáticas específicas (ej.: Instituto Internacional de Planificación Educativa-IIPE).

En particular, esta dimensión del aprendizaje, en lo que se refiere a **fuentes secundarias**, implica disponer de **información** mínima acerca de la organización del Sistema Estadístico Nacional, el tipo de estadísticas producidas por los institutos nacionales y provinciales de estadística, así como por otros organismos públicos provinciales, nacionales o internacionales e instituciones privadas que son productores de estadísticas en temas sociales específicos.

La **dimensión estratégica**²² del aprendizaje en lo que concierne a esta etapa de recolección de datos a partir de tan amplia gama de fuentes, reviste por cierto mayor complejidad que lo meramente informativo. Para esta dimensión, nos referiremos

²² El aspecto estratégico supone aprender a "... *planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea*" (Pozo, 1999: 99)

exclusivamente a la recolección de datos de **fuentes secundarias** ya que es el tipo de situaciones más específicamente estadístico²³.

En primer lugar, se requiere **planificar esa recolección**, para lo cual es necesario **discriminar qué datos o información estadística son necesarios para el trabajo que se está realizando**. El *principal criterio* que guía la selección de datos o información pertinente, *no es de naturaleza estadística*. Antes bien, la determinación de la pertinencia de los datos o estadísticas surge de considerar el *punto de vista o perspectiva teórica* desde la que se construye el objeto de análisis. En este sentido retomamos aquí palabras de García Ferrando (1994) en cuanto a la selección de información estadística que, aunque referidas a la comparación, son válidas para la selección con cualquier otro propósito:

“Si el problema de investigación está claramente formulado y conceptualizado, será más fácil saber qué datos es preciso reunir para realizar la comparación. Sin una conceptualización clara del problema será muy difícil elegir de entre las muchas alternativas que nos ofrece un entorno social cada vez más repleto de informaciones de todo tipo.” (García Ferrando, 1994: 47)

O en palabras de Coraggio (1996: 91) cuando se refiere a la elaboración de diagnósticos en Trabajo Social:

“Una descripción empirista (ateórica) tenderá a acumular todos y cada uno de los datos disponibles presuntamente vinculados al fenómeno de interés. La falta de un marco conceptual implica la ausencia de criterios de discriminación entre lo que es relevante y lo que no lo es.”

Esta consideración nos parece central y, a nuestro juicio, debería ser tomada especialmente en cuenta en un análisis del proceso curricular.

En segundo lugar, el punto de vista estadístico-metodológico, en este proceso de selección, emerge ante la necesidad de **evaluar la calidad de los datos o la información estadística y su pertinencia en términos del proceso de medición**. Esta evaluación requiere una **actitud crítica** que implica interrogarse sobre el proceso de producción en términos de confiabilidad del organismo productor, definiciones conceptuales, operacionales, población a la que se refiere, año o período en que se realizó la observación, formas de recolección, etc.; con el propósito de juzgar finalmente la pertinencia en

²³ En relación a la construcción de la evidencia empírica a partir de datos primarios, importa especialmente la construcción de cuestionarios de encuesta, cuestión de tipo estrictamente metodológica que es abordada en la asignatura “Metodología de la investigación social cuantitativa”.

términos del proceso de medición y considerando los objetivos de análisis en los que se pretende emplear.

Ahora bien, estas cuestiones relativas a la precaución de tomar en cuenta cómo fueron contruidos los **datos o estadísticas ya disponibles**, son aspectos comunes, ya se trate de *microdatos* (datos “individuales” o registros al nivel en que fueron observados), de *resúmenes estadísticos diversos* (ej. tablas o gráficos), o de datos a *nivel de agregados* (ej.: municipios, provincias, país). Sin embargo, hay otros conocimientos y habilidades que implica el uso de fuentes secundarias que son diferentes según el tipo de datos o información estadística de que se trate.

Cuando se trata de **microdatos** y una vez construida la matriz (si los datos estaban dispersos), el tratamiento de datos (ej. normalización de variables, construcción de índices) previo a su análisis, es el que se sigue en el proceso de trabajo con datos de encuesta²⁴.

En cambio, si nos referimos a **datos o estadísticas a nivel de agregados** (mundiales, nacionales, provinciales, municipales) surge -antes de proceder a cualquier tipo de análisis- la necesidad de *comprender el sentido de esas mediciones* (qué es lo que se está midiendo) y los *aspectos técnicos de su construcción*. Esto implica que será necesario comprender – como mínimo- los conceptos de *tasa, razón, proporción, medias, medianas e índices* (indicadores complejos), así como otros resúmenes numéricos comúnmente utilizados para la construcción de indicadores a nivel de unidades colectivas (piénsese en indicadores como la *esperanza de vida* o el *índice de Gini*, comúnmente usados en la investigación social). Comprensión que exige no sólo conocimiento declarativo, sino entender la necesidad de ese resumen, sus alcances y sus limitaciones para evaluar la pertinencia de su uso en el análisis y poder interpretarlos adecuadamente.

Si bien cuando tratamos con estadísticas o indicadores sociales, se usan para su construcción algunas técnicas que también se utilizan en el análisis de datos de encuesta, debe considerarse que el **nivel de elaboración de estas construcciones estadísticas, requiere un trabajo intenso con situaciones empíricas diversas para familiarizarse con su manejo y estar en condiciones de usarlos con cierta naturalidad.**

En otras situaciones, los datos estadísticos tomados de otras fuentes pueden estar ya **sometidos a algún tipo de resumen** (ej.: tablas y gráficos de muy diverso tipo) en cuyo

²⁴ Cuestión abordada complementariamente por las asignaturas Estadística y Metodología de la Investigación Cuantitativa.

caso será necesario *reconocer el tipo de tabla o gráfico del que se trata*. Por ejemplo: distinguir entre *tablas de frecuencias simples, de frecuencias condicionales, de tasas, de medias, etc.* Sin esa habilidad estadística la interpretación de la información se hace imposible. Pero, de modo análogo a lo comentado en el párrafo anterior para los indicadores sociales, esa variedad de tablas o gráficos y la consecuente necesidad de distinguir el tipo de que se trate para poder interpretarlas implica, ante todo, el **desarrollo de una disposición interrogativa ante esos resúmenes, que sólo se puede adquirir por la práctica ante situaciones variadas.**

En ciertas ocasiones, interesará **seleccionar desde esas tablas o gráficos**, sólo la parte que responde a los fines del análisis que se pretende realizar y entonces **reelaborar la tabla**. Pero nuevamente, el aspecto estadístico del aprendizaje interviene en *reconocer el tipo de resumen y en habilidades para su reelaboración e interpretación, no así en la información que puede ser relevante desde el punto de vista del utilizador* ya que esta cuestión depende de un punto de vista estrictamente teórico. A pesar de esta distinción, debemos destacar que, dado que el aprendizaje de la estadística –tal como lo entendemos– se desarrolla en el marco de situaciones problemáticas de la realidad social, no es posible ignorar totalmente esta parte del proceso. Pero en el contexto de un curso de estadística su reconocimiento se limita a *enfaticar la idea de que la construcción del dato depende en primera instancia de consideraciones teóricas y no estadísticas* y, en el proceso de aprendizaje, a poner en acto este principio, respetándolo en el marco de los problemas de la realidad social que se traten en las situaciones de enseñanza.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Una segunda etapa que debe enfrentarse una vez comprendida la forma de construcción de los datos y/o informaciones estadísticas que se seleccionaron para realizar por ejemplo un diagnóstico, es la de **análisis e interpretación**. Pero las posibilidades de análisis dependen nuevamente del tipo de datos o información estadística disponible.

Sin la pretensión de explicitar una lista de técnicas que, según los usos posibles en Trabajo Social, podrían necesitar aprender los estudiantes, destacaremos aquí, más que técnicas específicas, *tipos de técnicas* que, interpretamos, deberían conocer los estudiantes de acuerdo con las necesidades que plantea su uso especialmente en la elaboración de diagnóstico.

Tomando como guía el planteo de Coraggio (1996) para la elaboración de diagnósticos y considerando la evidencia empírica analizada en el capítulo anterior, reconocemos dos propósitos en los que interviene el análisis estadístico: a) “*la descripción de los fenómenos pertinentes*”, b) “*explicación de los fenómenos de sus causas y de sus interrelaciones mutuas*” (Coraggio, 1996: 90). Es necesario aclarar que si bien estos fines son mencionados por Coraggio para la elaboración de diagnósticos, pueden intervenir también en la construcción de problemas de investigación, la contextualización del objeto de estudio y, si se tratara de metodologías cuantitativas, es posible –según los objetivos– que se usen en la etapa de análisis.

El componente *descriptivo* del diagnóstico requiere –además de aproximaciones cualitativas– una caracterización de los fenómenos desde el punto de vista del analista que tome en cuenta no sólo los actores que intervienen sino también el contexto social más amplio en el que se insertan, posibilitando así la identificación de ciertos rasgos que están fuera de la conciencia de los individuos involucrados: de allí la necesidad del uso de la estadística.

Para la descripción *estática* del fenómeno, cuando se trata de microdatos, serán necesarias las diferentes herramientas estadísticas descriptivas: clásicas técnicas sencillas de análisis univariado o bivariado tanto en su expresión numérica como gráfica.

Si en cambio, lo que se busca es **describir la situación del contexto social**, se utilizarán los valores de diferentes indicadores sociales globales o desagregados por grupos (de sexo, edad, etc.). Aquí, el **análisis comparativo en el tiempo o el espacio a través de tablas o gráficos diversos**, puede aportar a dar un sentido a los valores observados. Por ejemplo: para valorar la situación de pobreza en la Provincia de Misiones, puede compararse (tomando algún indicador pertinente) con la situación a nivel nacional y con otras provincias, generando un gráfico sencillo que presente los valores de cada provincia y el nacional.

También en estas situaciones de trabajo, y a modo de ejemplo, podemos mencionar una herramienta muy particular pero que es de especial utilidad para el análisis a nivel macro, cuando interesan aspectos demográficos: la “pirámide de población”. Gráfico de gran valor para apreciar o presentar la estructura de la población por sexo y edad, e inferir la dinámica y evolución de una determinada población. Para usar este sencillo recurso y encontrarle un sentido, es imprescindible conocer tanto sus principios de construcción, como las formas posibles y criterios de interpretación.

Pero la descripción (siguiendo a Coraggio) también comporta un *análisis histórico* y entendemos que aquí la estadística tiene aportes para realizar. Aunque el análisis histórico exige algo más que análisis estadístico, algunas simples herramientas estadísticas (especialmente gráficas) podrían contribuir a describir y presentar la evolución en el tiempo de ciertos hechos o características estructurales e identificar relaciones entre procesos.

El componente *explicativo* del diagnóstico intenta dar cuenta de factores sociales que pueden estar interviniendo en aquella situación considerada como problemática y que están más allá de la conciencia de los individuos. En este sentido, la estadística se constituye en un recurso imprescindible. Se trata de “*establecer los determinismos de diverso orden y tipo que operan en la realidad*” (Coraggio, 1996: 107). Aquí el estudio estadístico de “**relaciones entre variables**” es el que surge como necesario en la tarea diagnóstica. Relaciones entre variables que pueden estudiarse a nivel del contexto social en el que se inserta la problemática objeto de análisis o bien a nivel microsocial de las prácticas, opiniones y condiciones de vida de los actores en relación a su identidad social.

Finalmente, la **interpretación** de los resultados estadísticos atraviesa cualquier análisis y depende del conocimiento que el analista tiene de las herramientas utilizadas pero también de su conocimiento del tema. Como señalábamos al principio de este capítulo, entendemos que el producto final de cualquier trabajo estadístico es la comunicación de las nuevas ideas o interrogantes que surgen a partir de la “lectura” de los resúmenes estadísticos. Por tanto, descontamos que el aprendizaje de la estadística no se agota en todo lo señalado arriba, sino que incluye *en cada acto*, un trabajo de interpretación sustantiva, sin el cual el uso de la estadística pierde sentido.

Lo expuesto pone en evidencia que para responder al sentido de la estadística en este curriculum, es necesario superar el dominio técnico del saber estadístico y promover aprendizajes de tipo estratégico. Entendiendo una estrategia “*como un uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta de procedimientos dirigida a alcanzar una meta establecida*” (Pozo, 1999: 300).

Ahora bien, *¿si estas son las expectativas, qué hacer para que los estudiantes construyan los aprendizajes estadísticos necesarios para la producción de conocimientos de lo social con el alcance aquí caracterizado?*

2. LA ESTADÍSTICA EN EL CONTEXTO DE LA PRODUCCIÓN DEL CURRÍCULUM DE TRABAJO SOCIAL

Desde una concepción teórica de curriculum como construcción social y colectiva, el **sentido atribuido a la estadística en esta Carrera interpela no sólo a la asignatura Estadística sino al curriculum como totalidad.** De modo que, desde nuestro punto de vista, no es posible pensar que la necesidad de conocimientos, habilidades y disposiciones que surgen como necesidades de aprendizaje en el apartado anterior, pueda resolverse *solamente* modificando lo que se enseña en el curso de Estadística o incluso en la forma de enseñarlo. Algunas consideraciones teóricas acerca del aprendizaje justifican esta aserción.

Por un lado, para que un conocimiento sea *transferible* (en este caso, desde las situaciones de trabajo en Estadística a las de otras asignaturas) es necesario que el aprendizaje sea *significativo*. Entendiendo por aprendizaje significativo –en el sentido de Ausubel- aquel en el que el sujeto se relaciona con el objeto de conocimiento, incorporándolo a su propia estructura de conocimiento. Para que se pueda dar esta apropiación, se necesitan *conocimientos previos* con los que relacionar los nuevos, y *predisposición o intención* del sujeto hacia lo que se ofrece desde la enseñanza.

Si consideramos además, que el aprendizaje que aquí interesa es de tipo estratégico, no podemos olvidar que el pensamiento estratégico significa “saber lo que se hace”, “para qué se hace”, conocimientos conceptuales sobre el área temática de aplicación, conocimiento de las técnicas disponibles y de los procedimientos de aplicación, así como poder discernir, ante una situación dada, qué técnicas utilizar (conociendo las condiciones de su aplicación). (Pozo, 1999)

Entendemos que en el marco del aprendizaje que nos ocupa en esta investigación, la predisposición a aprender estadística depende fuertemente de la percepción de la *utilidad para su carrera* que el estudiante le reconozca a este aprendizaje. Pero, si la utilidad para su carrera –tal como hemos visto- recién se pone en evidencia al año siguiente de la cursada de Estadística, *¿Comprenden los estudiantes el “para qué” de los problemas planteados que buscan promover el uso estratégico de lo útiles estadísticos? ¿Es posible –bajo estas condiciones- esperar que los estudiantes estén dispuestos-interesados en aprender estadística? Pero además, ¿qué conocimientos previos de la Carrera, pueden ser relacionados con el uso de la estadística para lograr aprendizajes significativos?*

Como ya lo señaláramos, para que la estadística tenga algún significado para quien la aprende, es necesario **disponer de preguntas**. En este caso y de acuerdo al sentido que tiene para la Carrera: **preguntas referidas al conocimiento de lo social**. Pero para que esas preguntas sobre lo social no desvirtúen el sentido de la estadística en el curriculum, es necesario tener conciencia que *la percepción de los problemas sociales es inicialmente teórica*. De modo que surge otro interrogante: *¿qué conocimientos teóricos tienen los alumnos para hacerse preguntas que se puedan responder desde la estadística?*

Además, la historia misma de la carrera y del trabajo profesional –abordada en el desarrollo de varias asignaturas- puede transmitir soterradamente a los estudiantes, que usar estadística en el abordaje de situaciones sociales problemáticas, se *asimila* a adoptar una postura positivista y funcionalista²⁵. Postura opuesta a los principios epistemológicos y teóricos que el proyecto de formación profesional sustenta. Entonces, *¿Desde dónde y cuándo se legitima la inclusión de la estadística en el curriculum?* Esa legitimación no puede ser dada por alguien ajeno al campo profesional y, por ende, ser operada en el mismo curso de estadística (al menos, no solamente). **Son los docentes de la carrera –en tanto referentes sociales- quienes tienen la palabra autorizada para hacerlo.**

La estadística se inserta así en un *entramado de tensiones curriculares* que desdibujan el sentido que su aprendizaje podría tener para los alumnos y obstaculizan por tanto el desarrollo de aprendizajes significativos y, en consecuencia, transferibles.

Los interrogantes arriba mencionados no se pueden responder desde la soledad de una asignatura del curriculum. Entendemos que esas respuestas deben buscarse en un trabajo colectivo de los docentes y, en ese marco, pensar alternativas de articulación (¿Trabajos inter-cátedra? ¿Proyectos cooperativos para el diseño y desarrollo de las actividades curriculares en cada asignatura?).

La situación planteada ofrece un desafío al colectivo de docentes de esta carrera. De nuestro trabajo conjunto dependerá encontrar caminos creativos y pertinentes para lograr promover aprendizajes estadísticos significativos que sean transferibles a otras situaciones en el marco del desarrollo del curriculum y en definitiva al posible futuro profesional.

²⁵ Debemos considerar que el aprovechamiento de la potencialidad de los recursos y modos de pensamiento estadístico, dependen fundamentalmente de la posición de su utilizador. Se pueden utilizar para justificar los problemas que “ya vienen dados” (sin cuestionarlos), manteniendo el “estado de las cosas” tal como pretenden las fuerzas hegemónicas, o para iluminar los fenómenos y procesos en una situación particular, entendiéndolos como manifestaciones de la cuestión social, y con el propósito de identificar factores sociales que los reproducen, comprender su historia y en definitiva generar otra mirada de la situación problemática para definir el objeto de intervención.

BIBLIOGRAFÍA

ALAYÓN, N. (1980): *Hacia la historia del trabajo social en la Argentina*. Bs. As. Espacio editorial. 3ª edición.

ARGUMEDO, M. (1999): "De entornos, planes de estudios y *curriculum*". En: Revista *Pensamiento Universitario*, Año 6, Nº 8. Buenos Aires. p. 27 a 47.

ARLETTAZ, M. (2002): *Estrategias de inserción de la disciplina Matemática en el diseño curricular de la carrera Ingeniería Civil*. Tesis presentada a la carrera de Maestría en Docencia Universitaria-Fac. de Ingeniería-UNaM, como requisito parcial para la obtención del grado académico de Magíster en Docencia Universitaria. Oberá.

BATANERO, C. (2001): *Presente y Futuro de la Educación Estadística*. Jornadas europeas de estadística. La enseñanza y la difusión de la estadística. Gobierno de las Islas Baleares. Oct. 2001. [http://www.caib.es/ibae/esdeveniment/jornades_10_01/cast/eponencies.htm]

BEGG A., E. T., MACGILLIVRAY H., M. T. (2004): *Working Group Report on Statistics Curriculum: Content and Framing*. Curricular Development in Statistics Education. Sweden, 2004.

BENTOS, N. (2008): *Estado y trabajadores en Argentina. Una mirada sobre la orientación ejercida por el Trabajo Social en los procesos de construcción de hegemonía. (1880-1976)*". Tesina de Grado. Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales-Universidad Nacional de Rosario.

CASSINERI, E. y FERNÁNDEZ, L. (1972): *La reestructuración de la carrera de Trabajador Social en Latinoamérica. Experiencia Posadas: un nuevo enfoque de la formación profesional*. Presentado al Seminario sobre "Formación de Trabajadores Sociales", organizado por el Instituto de la Solidaridad Internacional. Julio de 1972, Porto Alegre (Brasil). [<http://www.ts.ucr.ac.cr/reco-03.htm>]

CORAGGIO, J. L. (1996): "Diagnóstico y Política en la Planificación Regional (Aspectos Metodológicos)". En: Hintze, S. (coord.): *Políticas Sociales. Contribución al debate teórico-metodológico*. Colección CEA-CBC. UBA. p. 87 a 109.

DACHARY, M.R. (s/f): "*Posibilidades y Límites del Quehacer Profesional en relación a la Formación, en el marco del Plan de Estudios 1999 de la carrera*". Tesina presentada a la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social-Fac. Hum. y Cs. Soc.-UNaM. Posadas, Misiones.

DELLACROCE M. E., CUEVAS N. B., CUEVAS Z. G. (2007): *El Trabajo Social en la Provincia de Misiones. Memoria, identidad, formación y campo profesional. Desde 1958 a la actualidad*. Ponencia.

DIERINGER A. G., DELLACROCE, M. E. y otras (2007): *El Trabajo Social, en la provincia de Misiones. Memoria, identidad, formación y campo profesional desde 1958 a la actualidad*. Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y posgrado. Posadas (Mnes.), Abril de 2007. 117 p.

- GAL, I. (2002): "Adult's statistical literacy: meanings, components, responsibilities". Pág. 1-51. En: *International Statistical Review*. Vol. 71 N° 1. April. International Statistical Institute. The Netherlands.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1994): *Socioestadística. Introducción a la Estadística en Sociología*. Alianza editorial. Madrid. 2ª edición ampliada.
- GARFIELD, J. (2002): "The challenge of developing statistical reasoning". *Journal of Statistics Education*, 10 (3).
- GARFIELD, J.; GAL, I. (1999): "Assessment and statistics education: Current challenges and directions". *International Statistical Review*, 67 (1), 1-12.
- GARFIELD, J; HOGG, B.; SCHAU, C.; WHITTINGHILL, D.(2002): "First Courses in Statistical Science: The Status of Educational Reform Efforts". *Journal of Statistics Education*, Vol. 10, N° 2.
- GRASSI, E. (1994): "La Implicancia de la Investigación social en la práctica profesional del Trabajo Social". En: *Revista de Treball Social (RTS)*, no.135, pág. 43-54. Cataluña.
- GRASSI, E. (2004): "Problemas de la teoría, problemas de la política. Necesidades sociales y estrategias de política social". En: *Laboratorio/n line. Revista de Estudios Sobre Cambio Social*. año IV . número 16. Verano 2004. Inst. de Investigaciones Gino Germani. Fac. de Cs. Soc.-Univ. de Bs. As. [<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo.htm>]
- GRASSI, E. (2007): "Problemas de realismo y teoricismo en la investigación social y en el TRABAJO Social". En: *Revista Katálysis*. Univ. Fed. de Santa Catarina. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 26-36 2007. [<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis>]
- HARRAWAY J. A., BARKER R. J. (2005): "Statistics in the workplace: a survey of use by recent graduates with higher degrees", En: *Statistics Education Research Journal*, 4(2), 43-58, *International Association for Statistical Education (IASE/ISI)*, Nov. 2005. <http://www.stat.auckland.ac.nz/serj>.
- HOLMES (2001): "Some Issues in Teaching Statistics at University Level". *Newsletter: MSOR Connections*. Vol. 1 N. 4. Noviembre de 2001. [<http://itsn.mathstore.ac.uk/headocs/01stattl.pdf>]
- LUCERO, M. (1999): "Lo Político-Social en la Formación Profesional del Trabajador Social". En: *Boletín electrónico Surá* 0034, Mayo 1999. Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica.
- MACNAUGHTON, D. (2004): *The Introductory Statistics Course: The Entity-Property Approach*. [www.MatStat.com/teach.]
- MAIDANA, G. et al. (2005): *Procesos de formación, identidad y representaciones de docentes y alumnos de la carrera licenciatura en Trabajo Social*. Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y posgrado. Posadas (Mnes.), Marzo de 2005.

- MOLINA M. L., ROMERO M. C. (1994): *Costa Rica, la educación en Trabajo Social*. Cuadernos de Trabajo Social nº 27(1994) Págs. 11 a 39. Ed. Universidad Complutense. Madrid 1994.
- MOLINA M. L.; ROMERO S. M. C. (1996): *Las concepciones subyacentes en el curriculum de Trabajo Social* Cuadernos de Trabajo Social nº 9 (1996) Págs. 17a 36 Ed. universidad Complutense. Madrid 1996.
- MONIEC, S.; GONZÁLEZ, R. (2010): “Concepciones de intervención en la currícula. El caso del Plan de Estudios de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Misiones”. En: *Perspectivas*, Revista de Trabajo Social, año 7-nº 7- Julio 2010. Universidad Nacional de Misiones-Fac. de Hum. y Cs. Soc.-Lic. en Trabajo Social.
- MOORE, D. (1997): “New pedagogy and new contents: the case of statistics”. *International statistical Review*. Vol. 65, Nº2.
- MOORE, D. (1998a): “Statistics among the Liberal Arts”. En: *Journal of the American Statistical Association*. Vol. 93, nº 444. Theory and Methods. (1253-1259).
- NIÑO, M. F. (2005): *Representaciones sociales de la estadística en carreras de la Fac. de Humanidades y Ciencias Sociales-UNaM*. Tesis presentada a la carrera de Maestría en Docencia Universitaria-Fac. de Ingeniería-UNaM, como requisito parcial para la obtención del grado académico de Magíster en Docencia Universitaria. Posadas, Misiones.
- PARRA, G. (2007): “Aproximaciones al desarrollo del Movimiento de Reconceptualización en América Latina”. Aportes a la comprensión de la contemporaneidad del Trabajo Social. En: *Boletín electrónico Surá* 0127, Febrero 2007. Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. [www.ts.ucr.ac.cr]
- PIAGGIO, R. (2003): “Los orígenes del Trabajo Social en la Provincia de Misiones”, en *Revista Perspectivas* Nº 1, Revista de Trabajo Social.
- POZO MUNICIO, I. (1999): *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza. Madrid. 384p.
- SACRISTÁN, J. G. (1988): *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- SACRISTÁN, J. G. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- SACRISTÁN, J. G. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- SAMPERIO, E.; DE MARINIS, N.; VERÓN, J. (2004): “El proceso de Reconceptualización en Trabajo Social y su relación con la sistematización de prácticas sociales. El aporte del pensamiento sociológico”. En: *Boletín electrónico*. Surá 0100, Noviembre 2004. Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. [www.ts.ucr.ac.cr]
- SCHAU, C. (2003): *Students Attitudes: The “Other” Important Outcome in Statistics Education*. ASA. Proceedings of the Section on Statistical Education. Pg. 3673 - 3681.

SCHIELD M. (2005): "Statistical Literacy: An Evangelical Calling For Statistical Educators". *International Statistical Institute*, 55th Session 2005.

SCHIELD, M. (2004): *Statistical Literacy Curriculum Design*. 2004 IASE Roundtable.

SNEE R. D. (1993): "What's Missing in Statistical Education?". *The American Statistician*, Vol. 47, No. 2 (May, 1993), pp. 149-154. American Statistical Association.

UNaM (1974): Resolución 120 del Rectorado con incorporación de la asignatura "Elementos de lógica y matemática" y designación de "Introducción a la Filosofía" como materia optativa. 19 agosto de 1974.

UNaM (1974): Resolución 275/74 del rectorado de la UNaM, con aprobación del Plan de Estudios y anexo de materias. 25 de noviembre 1974.

UNaM (1981): Resolución 1407 del rectorado de la UNaM con aprobación del nuevo Plan de Estudio que se aplica a ingresantes 1981. 22 de diciembre de 1981.

UNaM (1982): Resolución 133/82 del rectorado de la UNaM con aprobación de la "reestructuración" del Plan de Estudios que rige para ingresantes en 1982. 17 de marzo de 1982.

UNaM (2000): Resolución 014/00 del Consejo Superior de la Univ. Nac. de Misiones, con la aprobación de la modificación del Plan de Estudios de la Lic. en Trabajo Social de la Fac. de Hum. y Cs. Soc. 7 de abril de 2000. Anexo I: Plan de Estudios.

UNaM (2010): Resolución 02/10 del Consejo Superior de la Univ. Nac. de Misiones, con la aprobación de la modificación del Plan de Estudios de la Lic. en Trabajo Social de la Fac. de Hum. y Cs. Soc. 23 de febrero de 2010. Anexo: Plan de Estudios.

UNaM-Fac. de Cs. Soc. (1975): Disposición 14/75 sobre correlatividades y designación de materias optativas para 1975. 3 marzo de 1975.

UNaM-Fac. Hum. y Cs. Sc. Dep. de Trabajo Social (1982): Presentación de la propuesta de reestructuración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social. 21 de diciembre de 1981.

UNE (1972): Resolución del Consejo Superior nº 143/72, con la aprobación del Plan de Estudios de la carrera de Licenciado en Trabajo Social de la Escuela de Servicio Social. 10 julio 1972.

UNE-Esc. de Servicio Social (1972): Disposición 146/72 del Director de la Escuela de Servicio Social con equivalencias y áreas de pertenencia de asignaturas dictadas desde la creación de la Escuela de Servicio Social y del Instituto de Asistencia Social. 8 noviembre de 1972.

UNNE (1969): Resolución nº 1 de la Escuela de Asistentes y Visitadoras Sociales de la UNNE. Acerca de la puesta en marcha de la escuela a partir de 1969. 10 de febrero de 1969.

UNNE (1971): Resolución de rectorado n° 212/71 Consejo Superior sobre la creación de una comisión para evaluar el cambio del Plan de Estudios de la carrera de Trabajo Social dependiente de la Escuela de Servicio Social. 28 de diciembre de 1971.

WILD, C.; PFANNKUCH, M. (1999): "Statistical thinking in empirical enquiry". Pág. 223-265. En: *International Statistical Review*, Vol. 67 N° 3. International Statistical Institute, The Netherlands.

APÉNDICE

Textos seleccionados de Documentos relativos a
los distintos planes de estudio

Inf. final: La estadística en el currículum de la Lic. en Trabajo Social, FHyCS-UNaM.

ESCUELA DE ASISTENCIA SOCIAL

PROVINCIA DE MISIONES

Plan de materias de la primera cohorte -(1959-1961)

Fuente: Piaggio, R. (2003): “Los orígenes del Trabajo Social en la Provincia de Misiones”, en *Revista Perspectivas* N° 1 Revista de Trabajo Social. Pág. 4, 6 y 7.

PRIMER AÑO

1. Protección Materno Infantil,
2. Higiene y Medicina Social.
3. Microbiología y Parasitología,
4. Anatomía y Fisiología,
5. Psicología
6. Nociones de Enfermería y los Auxilios
7. Historia y Evolución de la Asistencia Social
8. Caso Social Individual
9. Idioma Guaraní

SEGUNDO AÑO

1. Educación Sanitaria
2. Servicio Social (de Grupo y metodología)
3. Introducción a la Filosofía
4. Nociones de Derecho Penal
5. Nutrición y Dietética
6. Psicopatología e Higiene Mental
7. Economía Política
8. Idioma Guaraní II

TERCER AÑO

1. Servicio Social (Organización y Desarrollo de la Comunidad).
 2. Recursos de la Comunicad.
 3. Legislación Social
 4. Ética
 5. Historia y Geografía del Nordeste.
 6. Sociología (Urbana y Rural)
 7. Psicología Evolutiva.
 8. Higiene Industrial.
-

ESCUELA DE ASISTENCIA SOCIAL

PROVINCIA DE MISIONES

Plan de materias 1962-1965

Fuente: Piaggio, R. (2003): “Los orígenes del Trabajo Social en la Provincia de Misiones”, en *Revista Perspectivas* N° 1 Revista de Trabajo Social. Pág. 11.

PRIMER AÑO

1. Historia y Evolución de la Asistencia Social
2. Servicio Social de Casos
3. Recursos de la Comunidad
4. Metodología
5. Higiene y Medicina Social
6. Psicología General
7. Ética General y Profesional
8. Sociología Urbana y Rural
9. Protección Materno Infantil
10. Educación Sanitaria
11. Historia y Geografía del Nordeste.

SEGUNDO AÑO

1. Servicio Social de Grupo
2. Psicología Evolutiva y Social
3. Nutrición y Dietética
4. Nociones de Derecho
5. Investigación Social
6. Estadística
7. Antropología Cultural

TERCER AÑO

1. Desarrollo y Organización de la Comunidad
 2. Economía Social y Política Social
 3. Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso
 4. Derecho Penal y Social.
 5. Procuración Judicial
 6. Organización y Administración de Servicios Sociales
-

INSTITUTO DE SERVICIO SOCIAL

PROVINCIA DE MISIONES

Plan de materias 1965 a 1968

Reproducción del mimeo disponible en el archivo del Dpto. de Trabajo Social – Fac. Hum. y Cs. Soc.-UNaM

PRIMER AÑO

1. Sociología, introducción
2. Historia y Geografía del N.E. Argentino
3. Protección Materno Infantil
4. Psicología, Introducción
5. Higiene y Medicina Social
6. Sociología Urbana y Rural
7. Historia y Evolución del Servicio Social
8. Recursos de la Comunidad
9. Microbiología y Parasitología
10. Filosofía y Ética
11. Métodos del Servicio Social

SEGUNDO AÑO

1. Psicología Evolutiva y Social
2. Antropología Social y Cultural
3. Pedagogía
4. Derecho
5. Nutrición y Dietética
6. Servicio Social de Grupo
7. Investigación Social
8. Guaraní

TERCER AÑO

1. Inglés
2. Derecho Social
3. Estadística
4. Psicopatología e Higiene Mental
5. Servicio Social Especializado
6. Supervisión en Servicio Social
7. Administración de Servicios
8. Desarrollo y Organización de la Comunidad
9. Economía Política y Social

CUARTO AÑO

1. Inglés
 2. Seminario de Tesis
-

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORESTE
ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL
 Plan transicional 1970

Fuente: CASSINERI E. y FERNÁNDEZ L. (1972): *La reestructuración de la carrera de Trabajador Social en Latinoamérica. Experiencia Posadas: un nuevo enfoque de la formación profesional.* Presentado al Seminario sobre "Formación de Trabajadores Sociales", organizado por el Instituto de la Solidaridad Internacional. Julio de 1972, Porto Alegre (Brasil). Pág. 22 a 25. Disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/reco-03.htm>

A.- ASIGNATURAS DE LA CARRERA POR ÁREA DE CONOCIMIENTO:

1.- BASICAS Y METODOLOGICAS:

		Hs. Sem.	Hs.Mens.	Total
1.1	Historia e Introducción a la metodología del Servicio Social.	6	24	84
1.2.	Servicio Social de Caso	6	24	84
1.3.	Servicio Social de Grupo I	4	16	112
1.4.	Servicio Social de Grupo II	3	12	84
1.5.	Servicio Social de Comunidad I	4	16	112
1.6.	Servicio Social de Comunidad II	3	12	84
1.7.	Investigación Social I	4	16	112
1.8.	Investigación Social II	3	12	84
1.9.	Organización y Administración en S. Social	2	8	56
1.10.	Supervisión en Servicio Social	1	4	14
1.11.	Etica profesional	1	4	14

2.- PROFESIONALES:

2.1. PSICOLOGICAS

2.1.1.	Introducción a la psicología.	3	12	42
2.1.2.	Psicología de la personalidad.	3	12	84
2.1.3.	Psicología social.	4	16	112
2.1.4.	Psicología evolutiva.	3	12	84

2.2.- SOCIOLOGICAS:

2.2.1.	Sociología General	6	24	168
2.2.2.	Desorganización social.	3	12	84
2.2.3.	Sociología rural y urbana.	2	12	84

2.3. ANTROPOLOGICAS:

2.3.1.	Antropología General.	4	16	112
2.3.2.	Antropología social y cultural.	3	12	84

2.4. JURIDICAS:

2.4.1.	Introducción al derecho.	3	12	42
2.4.2.	Nociones de derecho civil y penal.	2	18	56
2.4.3.	Derecho social y del trabajo.	3	12	84

2.5. MEDICAS:

2.5.1.	Medicina social y preventiva.	3	12	84
2.5.2.	Psicopatología e Higiene mental.	2	18	56

2.6. ECONOMICAS:

2.6.1.	Introducción a la economía.	3	12	42
2.6.2.	Estructura social y desarrollo económico.	3	12	84

2.6.3.	Planificación del desarrollo.	4	16	112
2.6.4.	Estadística y Demografía.	3	12	84

2.7. POLITICAS Y FILOSOFICAS:

2.7.1	Introducción a la filosofía	3	12	42
2.7.2	Filosofía social y Doctrinas políticas.	3	12	84
2.7.3.	Historia social Universal.	2	8	56

2.8. SEMINARIOS

2.8.1.	Para 3° y 4° año	10	40	280
--------	------------------	----	----	-----

TOTAL DE HORAS 2.800

3. TRABAJO MONOGRAFICO FINAL

C.- TRABAJOS PRACTICOS:

PRIMER AÑO:

		Hs.Sem.	Hs.Mens.	Total
1° Cuatrim.	Observación y visitas institucionales.	6	24	84
2° Cuatrim.	Introducción al S.S. de Casos Individuales.	6	24	84

SEGUNDO AÑO:

1° Cuatrim.	Servicio Social de Casos.	16	64	224
2° Cuatrim.	Servicio Social de Grupos.	20	80	280

TERCER AÑO

1° Cuatrim.	Servicio Social de Grupo.	20	80	280
2° Cuatrim.	Servicio Social de Comunidad.	25	100	350

CUARTO AÑO:

1° Cuatrim.	Servicio Social de Comunidad.	25	100	350
2° Cuatrim.	Práctica Integrada en área institucional.	25	100	350

TOTA DE HORAS 2.002.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORESTE
ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL

Segunda reforma 1971

Fuente: CASSINERI E. y FERNÁNDEZ L. (1972): *La reestructuración de la carrera de Trabajador Social en Latinoamérica. Experiencia Posadas: un nuevo enfoque de la formación profesional*. Presentado al Seminario sobre "Formación de Trabajadores Sociales", organizado por el Instituto de la Solidaridad Internacional. Julio de 1972, Porto Alegre (Brasil). Pág. 31 a 35. Disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/reco-03.htm>

A-ASIGNATURAS DE LA CARRERA POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO

1.- BASICAS Y METODOLOGICAS		Sem.	Mens	Total
1.1.	Hist. e introd.. al Trabajo Social. (C)	4	16	56
1.2.	Trabajo Social de Caso (C)	4	16	56
1.3.	Trabajo Social de Grupo I (A)	4	16	112
1.4.	Trabajo Social de Grupo II (A)	2	8	56
1.5.	Trabajo Social de Comunidad I (A)	4	16	112
1.6.	Trabajo Social de Comunidad II (A)	2	8	56
1.7.	Investigación Social I (C)	4	16	56
1.8.	Investigación Social II (A)	3	12	84
1.9.	Organización y Administración en Trab. Social.(A)	3	12	42
1.10.	Supervisión en Trabajo Social (C)	1	4	14
1.11.	Etica Profesional (C)	1	4	14
2.- PROFESIONALES				
2.1.	PSICOLOGICAS			
2.1.1.	Introducción a la Psicología (C)	4	16	56
2.1.2.	Psicología de la Personalidad (3i)c	4	16	56
2.1.3.	Psicología Social (C)	4	16	56
2.1.4.	Psicología Evolutiva (C)	3	12	42
2.2.	SOCIOLOGICAS			
2.2.1.	Sociología General S (C)	4	16	56
2.2.2.	Sociología II (A)	3	12	84
2.3.	ANTROPOLOGICAS			
2.3.1.	Antropología General(C)	4	16	56
2.3.2.	Antropología Social y Cultural (A)	3	12	84
2.3.3.	Antropología Filosófica (C)	4	16	56
2.4.	JURIDICAS			
2.4.1.	Introducción al Derecho (C)	4	16	56
2.4.2.	Nociones de Derecho Civil y Penal (C)	3	12	42
2.4.3.	Derecho Social y del Trabajo.(C)	3	12	42
2.5.	MEDICAS			
2.5.1.	Medicina Social y Preventiva (0)	4	16	56
2.5.2.	Sicopatología e Higiene Mental. (C)	3	12	42
2.6.	ECONOMICAS			
2.6.1	Introducción a la Economía. (C)		16	56
2.6.2	Estructura Social y Desarrollo Económico (C)		12	42
2.6.3	Planificación del Desarrollo (C)		16	56
2.7.	ESTADISTICAS			
2.7.1.	Estadística y Demografía (A)	3	12	84

2.8.	POLITICAS Y FILOSOFICAS			
2.8.1.	Introducción a la Filosofía.(C)	4	16	56
2.8.2.	Filosofía Social y Doctrinas Políticas.(A)	3	12	84
2.8.3.	Historia Social Universal (A)	3	12	84
2.9.	SEMINARIOS			
2.9.1.	Dos Seminarios 3er. año	4	16	122
2.9.2.	Dos Seminarios 4to. Año	6	24	168
3	TRABAJO MONOGRÁFICO FINAL			
TOTAL DE HORAS TEORICAS		2.184		

B.- ASIGNATURAS DE LA CARRERA POR CURSO

PRIMER AÑO:

Cuatrimestrales: Historia e Introducción al Trabajo Social
 Introducción a la Psicología
 Introducción a la Economía
 Sociología General I
 Medicina Social y Preventiva
 Trabajo Social de Caso
 Introducción a la Filosofía
 Introducción al Derecho
 Investigación Social I
 Antropología General

SEGUNDO AÑO:

Cuatrimestrales: Nociones de Derecho Civil y Penal
 Psicología de la Personalidad

Anuales: Trabajo Social de Grupo I
 Sociología II
 Antropología Social y Cultural
 Investigación Social II
 Estadística Social y Demografía
 Trabajo Social de Comunidad 1

TERCER AÑO:

Cuatrimestrales: Psicología Evolutiva
 Derecho Social y del Trabajo

Anuales: Historia Social Universa
 Trabajo Social de Grupo II
 Trabajo Social de Comunidad II

CUARTO AÑO:

Cuatrimestrales: Supervisión en Trabajo Social
 Psicología Social
 Planificación
 Psicopatología e Higiene Mental
 Ética Profesional
 Organización y Administración en T. Social
 Estructura Social y Desarrollo Económico Integrado
 Antropología Filosófica

Anual: Filosofía Social y Doctrinas Políticas Contemporáneas.

C.- SEMINARIOS:

- La Realidad Latinoamericana
- Historia Social Argentina
- Teoría de la Estratificación y de las Clases Sociales
- Introducción al Análisis Existencial

D.- TRABAJO MONOGRAFICO FINAL

PLAN DE TRABAJOS PRÁCTICOS

CRONOGRAMA:

PRIMER AÑO:

1er. Semestre: sin prácticas

2do. Semestre: Taller (1)

SEGUNDO AÑO:

1er. Semestre: Taller (2)

2do. Semestre: Aproximación (investigación preliminar) a la problemática global de un área (comunidad) (3)

TERCER AÑO:

1er. Semestre: Interpretación, diagnóstico y elaboración (con la comunidad) de un Plan de. Acción (4)

2do. Semestre: Puesta en Marcha del Plan, que deberá atacar la problemática global (individual, grupal y comunitariamente) (5).

CUARTO AÑO:

1er. Semestre: Continuación del Plan con evaluaciones periódicas

2do. Semestre: Hacia la finalización del 2do. Semestre evaluación final.

(1) Consistirá en lectura orientada y debate (en grupos de debate) sobre los siguientes temas fundamentales:

a. Cultura de la Pobreza,

b. Teoría de la marginalidad;

c. Teorías del Desarrollo y del Subdesarrollo;

d. Teoría del Cambio Social y su Problemática;

e. Técnicas Psicosociales de Concientización; educación problematizadora.

Cada profesor de asignaturas básicas y metodológicas tendrá un grupo de taller a cargo.

Cada grupo de taller re-trabaja los temas enunciados en forma correlativa de acuerdo al orden que se establezca como más conveniente.

(2) Se propiciará aquí, trabajando en igual forma que en el semestre anterior, que los alumnos realicen trabajos de elaboración propia a partir del material analizado anteriormente, aplicando teoría de Trabajo Social.

(3) Se tratará no de una investigación estática (clásica o tradicional) sino esencialmente dinámica. En otras palabras, será una toma de contacto y compenetración profunda del grupo de practicantes con un área determinada, con sus grupos, con sus instituciones, con sus individuos, y deberá permitir llegar a una muy buena, relación del equipo con la población y a la captación-comprensión de la misma en sus atributos como totalidad concreta.”

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORESTE

ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL

Tercera reforma 1972 (Propuesta)

(Reproducción parcial)

Fuente: CASSINERI E. y FERNÁNDEZ L. (1972): *La reestructuración de la carrera de Trabajador Social en Latinoamérica. Experiencia Posadas: un nuevo enfoque de la formación profesional*. Presentado al Seminario sobre "Formación de Trabajadores Sociales", organizado por el Instituto de la Solidaridad Internacional. Julio de 1972, Porto Alegre (Brasil). Pág. 60 a 62. Disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/reco-03.htm>

PLAN DE MATERIAS (hoy espacios curriculares).

Se introducen algunos cambios generales con respecto del anterior que se pasan a detallar seguidamente:

a).- *Se suprime la división de la carrera en años y se pasa al régimen de "materias a rendir" siempre y cuando se respeten las correlatividades marcadas.*

b).- *Asimismo se suprimen todas las materias de tipo "anual" y pasan a ser cuatrimestrales.*

c).- *El Plan de Estudios va de lo general a lo particular y al final colocamos algunas materias sintetizadoras de todo lo visto. De allí que en las materias de Trabajo Social se comienza por ver la Comunidad y se termina en el Individuo. Lo mismo podríamos decir de la problemática contemporánea o de otras áreas del conocimiento.*

d).- *Al comienzo se le muestran al alumno los principios introductorios sobre cuál será el instrumental que le permitirá ir develando la realidad y pasar de lo aparente a lo real. Posteriormente el análisis continúa durante toda la carrera en creciente profundidad, pero a esto se le agregan los datos que la problemática contemporánea le proporciona.*

e).- *A la par que se le van dando estos elementos de análisis, comienza un proceso de desesquemización en el alumno que posteriormente se acrecienta a lo largo de toda la carrera y a través -fundamentalmente- de los trabajos del "taller sociológico" y de la supervisión docente de los trabajos prácticos de campo.*

Las materias OBLIGATORIAS son las siguientes:

- 1 INTRODUCCION A LA FILOSOFIA
- 2 HISTORIA E INTRODUCCION AL TRABAJO SOCIAL
- 3 INTRODUCCION A LA ECONOMIA
- 4 TEORIA DE LA CIENCIA Y TRABAJO SOCIAL
- 5 PROBLEMATICA MUNDIAL
- 6 METODOLOGIA DEL TRABAJO SOCIAL
- 7 INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA
- 8 ANTROPOLOGIA SOCIAL Y CULTURAL
- 9 PROBLEMÁTICA LATINOAMERICANA
- 10 INVESTIGACION SOCIAL I
- 11 ESTADISTICA
- 12 INTRODUCCION A LA SOCIOLOGIA
- 13 TRABAJO SOCIAL I
- 14 DOCTRINAS POLITICAS CONTEMPORANEAS
- 15 PSICOLOGIA DE LA PERSONALIDAD
- 16 PROBLEMATICA NACIONAL
- 17 INVESTIGACION SOCIAL II
- 18 TRABAJO SOCIAL II
- 19 PSICOLOGIA SOCIAL
- 20 PROBLEMATICA REGIONAL
- 21 TRABAJO SOCIAL III
- 22 POLITICA ECONOMICA
- 23 SOCIOLOGIA DEL CAMBIO
- 24 NOCIONES DE DERECHO
- 25 PLANIFICACION SOCIAL I
- 26 TRABAJO SOCIAL IV
- 27 PLANIFICACION SOCIAL II
- 28 TRABAJO SOCIAL V

29	ANTROPOLOGIA FILOSOFICA
30	ACTUALIZACION PROFESIONAL

MATERIAS OPTATIVAS:

A fin de completar sus conocimientos en alguna materia, el alumno deberá optar de entre varias (no menos de tres) materias que deberán sumarse a las obligatorias.

Esta materias podrán cursarse a partir de tener aprobado el alumno 20 materias obligatorias.

Se adopta el criterio de que el alumno opte recién al tener aprobadas 20 materias como mínimo, en virtud de considerar que, a esa altura de su formación, podrá efectuar una elección más madura y correcta de lo que lo pueda llegar a hacer antes.

Al no estar definidas estas materias, fácilmente podemos ir cambiándolas de acuerdo a las necesidades que la realidad solicite, y sin necesidad de tener, en cada oportunidad en que queramos hacer esto, que recurrir al largo y burocrático trámite de solicitar la aprobación a la Universidad.

Nota: el documento incluye también la “Fundamentación de las materias y sus correlatividades”, “Trabajos Prácticos”, “Títulos a otorgar”, “Régimen de promoción”.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORESTE

ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL

Plan de Materias 1972 aprobada por Res. 143/72 (10 de julio de 1972)

Y comparativa con la tercera reforma 1972 (propuesta)

Asignaturas Anexo I-Res.143/72 ⁽¹⁾		Asignaturas Tercer reforma 1972	
0	Introducción a la Filosofía ⁽²⁾	1	Introducción a la Filosofía
1	Historia e Introducción al Trabajo Social	2	Historia e Introducción Al Trabajo Social
2	Introducción a La Economía	3	Introducción a La Economía
		4	Teoría de la Ciencia y Trabajo Social
		5	Problemática Mundial
4	Metodología del Trabajo Social	6	Metodología del Trabajo Social
5	Introducción a La Psicología	7	Introducción a la Psicología
3	Antropología Social y Cultural	8	Antropología Social y Cultural
	----	9	Problemática Latinoamericana
6	Investigación Social I	10	Investigación Social I
7	Estadística	11	Estadística
8	Sociología I (equiv. Por Disp. 146/72)	12	Introducción a la Sociología
9	Trabajo Social I	13	Trabajo Social I
10	Int. a la Cs. Política (equiv. por Disp. 146/72)	14	Doctrinas Políticas Contemporáneas
11	Psicología de la Personalidad	15	Psicología de la Personalidad
	----	16	Problemática Nacional
12	Investigación Social II	17	Investigación Social II
13	Trabajo Social II	18	Trabajo Social II
14	Psicología Social	19	Psicología Social
	----	20	Problemática Regional
15	Trabajo Social III	21	Trabajo Social III
	----	22	Política Económica
16	Sociología II	23	Sociología Del Cambio
17	Nociones De Derecho	24	Nociones De Derecho
		25	Planificación Social I
18	Trabajo Social IV	26	Trabajo Social IV
	----	27	Planificación Social II
19	Trabajo Social V	28	Trabajo Social V
		29	Antropología Filosófica
20	Actualización Profesional	30	Actualización Profesional
21	Elementos de Lógica Matemática ⁽³⁾		

(1) La resolución 143/72 establece además, que el estudiante deberá aprobar "... un mínimo de nueve materias correspondientes a las siguientes áreas: Filosofía, Problemática socio-económica, Ciencias Sociales instrumentales de Trabajo Social, Especialidades en Trabajo Social".

(2) Es optativa por Res. N° 120/74 del Rectorado UNAM (19 de agosto de 1974).

(3) Incluida por Res. 120/74 de Rectorado UNAM (19 de agosto de 1974).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

Aprobada por Res. Rectorado 275/74-UNaM (25 de noviembre de 1974)

Vigencia a partir del año 1975

(ANEXO I)

PRIMER AÑO

1. Historia e Introducción al Trabajo Social
2. Elementos de Lógica Matemática
3. Introducción a la Filosofía
4. Introducción a La Economía
5. Introducción a La Psicología
6. Sociología I

SEGUNDO AÑO

1. Metodología del Trabajo Social
2. Metodología y Técnicas de la Investigación Social (*)
3. Psicología de La Personalidad
4. Historia económica y social Nacional y regional (*)
5. Estadística
6. Sociología II

TERCER AÑO

1. Trabajo Social I
2. Sociología Rural (*)
3. Psicología Social
4. Trabajo Social II
5. Planificación social y económica (*)
6. Antropología Social y Cultural

CUARTO AÑO

1. Trabajo Social III
2. Int. a la Cs. Política
3. Problemática Mundial y Latinoamericana (*)
4. Trabajo Social IV
5. Nociones de Derecho
6. Educación Sanitaria y Medicina Social y Preventiva (*)

QUINTO AÑO

1. Trabajo Social V
2. Técnicas y Medios de Comunicación (*)
3. Guaraní I
4. Trabajo Social VI (*)
5. Actualización Profesional
6. Guaraní II

Nuestro comentario: (*) Asignaturas incorporadas en este nuevo plan

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

Aprobada por Res. Rectorado 1407/81-UNaM (22 de diciembre de 1981)

Vigencia a partir del año académico 1981

PRIMER AÑO

1. Historia y Metodología del Trabajo Social (1) y (3)
2. Elementos de Lógica Matemática
3. Introducción a la Filosofía
4. Introducción a la Economía
5. Introducción a la Psicología
6. Estadística (2)
7. Sociología I

SEGUNDO AÑO

1. Trabajo Social I (3)
2. Metodología y Técnicas de la Investigación Social
3. Psicología Social (2)
4. Historia económica y social Nacional y regional
5. Sociología II

TERCER AÑO

1. Trabajo Social II (3)
2. Sociología Rural
3. Psicología de la personalidad (2)
4. Planificación social y económica
5. Antropología Social y Cultural

CUARTO AÑO

1. Trabajo Social III (3)
2. Introducción a las Ciencias Políticas
3. Derecho I (1)
4. Problemática Mundial y Latinoamericana
5. Educación Sanitaria y Medicina Social y Preventiva.

QUINTO AÑO

1. Actualización Profesional
2. Técnicas y Medios de Comunicación
3. Guaraní (3)

(1) Cambia de denominación

(2) Cambia de año de estudio

(3) Resultan de la unificación de asignaturas del plan 1974:

Historia y Metod. del Trabajo Social: Hist. e introd. al Trab. Social y Metod. del Trab. Soc.

Trabajo Social I: Trabajo Social I y II

Trabajo Social II: Trabajo Social III y IV

Trabajo Social III: Trabajo Social IV y V

Guaraní: Guaraní I y II

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

Aprobada por Res. Rectorado 133/82-UNaM (17 de marzo de 1982)

Vigencia a partir del año académico 1982

(Reproducción parcial)

Fuente: *Propuesta de reestructuración de la Licenciatura en Trabajo Social.* Dpto de Trabajo Social.-Fac. de Hum. y Cs. Soc.-UnaM. Posadas-Misiones. Noviembre-Diciembre de 1981.

Transcripción de las páginas 22 a 26.

“SEGUNDA PARTE: Caracterización del Trabajo Social como profesión y del Trabajador Social como profesional

Es esencial que la profesión sea definida con tanta claridad que el profesional que la ejerza pueda comprenderla y asumirla en plenitud. En este caso particular: Trabajo Social y Trabajador Social tienen definiciones e interdependencias claras que acentúan las perspectivas de la actividad en el contexto social.

1.- El Trabajo Social como profesión

Su definición supone al menos una caracterización conceptual (del “qué”) y operativa (del “para qué”).

1.1. Caracterización conceptual del Trabajo Social

Se trata de una profesión nacida precisamente para enfrentar científicamente los problemas sociales, por cuanto encuentra en aquellos su materia prima, su objeto de acción.

El término “problema” expresa una dificultad que se presenta en una situación empírica y/o teórica y que no puede resolverse automáticamente, sino que requiere una intervención específica a nivel de investigación y/o de acción – (todo problema es un obstáculo para la obtención de un objetivo).

Aplicando este concepto al campo social:

Se entiende entonces por “problema social” a la dificultad que siente una sociedad para satisfacer las necesidades básicas de sus componentes sean éstos grupos, individuos o comunidades. Y ese problema es de naturaleza “social” porque se refiere a las relaciones entre el individuo y la sociedad.

Las necesidades básicas se caracterizan porque constituyen un requerimiento fisiológico y psicológico del ser humano que persisten en el tiempo.

Esas necesidades básicas pueden ser bio-psicosociales (en cuanto que se relacionan con el hombre como ser psíquico y social) biológicas (en cuánto tienen relación con la conservación de vida física, alimentación, vestimenta, salud); psicosociales (en cuanto se relacionan con la conservación de la salud mental: la necesidad de afecto, de seguridad, de relación y de identidad) o sociales (en cuanto se relacionan con el desarrollo de la vida social, necesidad de trabajo, de seguridad social, de educación, de recreación, etc.).

Dada la complejidad e interdependencia del problema social, no es posible superarlo mediante la sola práctica sino a través de una disciplina que articule métodos y técnicas apoyadas en la ciencia y en el conocimiento científico. Esto implica en cierto modo la ruptura con lo real percibido y con sus relaciones aparentes, para ir en busca de las relaciones objetivas y las causas profundas que explican el problema social.

A eso tiende y esa es la problemática del Trabajo Social. La perspectiva totalizadora desde la cual se aborda el “problema social” es lo distinto del Trabajo Social en el estudio y tratamiento de ese objeto, como también la diversidad de áreas problemáticas que atiende y la variedad de niveles de formulación y tratamiento que demuestra en su práctica.

1.2. Caracterización operativa del Trabajo Social

El centro de interés del Trabajo Social está constituido entonces por el estudio y tratamiento de los problemas sociales, que como objeto de trabajo constituyen realidades complejas.

Esto es así porque un problema social nunca se manifiesta en forma aislada sino estrechamente vinculado con otros. Existe toda una red de interrelaciones entre los problemas, lo que hace más compleja su definición en unidades de análisis, como problemas de salud, educación, etc. y particulariza su abordaje metodológico.

El Trabajo Social como actividad, no se enfrenta con problemas aislados sino como sistemas-problemas, debiendo definir las relaciones causales existentes entre ellos.

En este contexto, el Trabajo Social enfrenta la problemática social de una sociedad determinada, con un amplio espectro operativo. Para ello interviene y se orienta a:

- Identificar y estudiar los problemas sociales existentes, teniendo en cuenta los factores estructurales que los generan.
- Señalar la existencia de los problemas sociales y la necesidad de buscar soluciones.
- Proponer y desarrollar una terapia social para el individuo, las familias, los grupos y las organizaciones sociales, afectadas por problemas sociales que incluyan:
 - o Análisis y diseños de políticas sociales
 - o Atención inmediata a situaciones de urgencia.
 - o Desarrollo de proyectos orientados a generar recursos y servicios u otros destinados a dar solución parcial o total a los problemas.
 - o Desarrollo de proyectos orientados a promover la participación de los individuos y grupos en el desarrollo de programas sociales.
 - o Desarrollar una acción educativa orientada a prevenir determinados problemas sociales.
 - o Ampliar el conocimiento científico y técnico en que se apoya el Trabajo Social como disciplina a través de la investigación.

2.- EL TRABAJADOR SOCIAL COMO PROFESIONAL

Interesa definir el profesional como tal, su perfil profesional y sus incumbencias.

2.1. Definición del Trabajador Social como profesional

En cierto modo se asocia al Trabajador Social como el “problema social”, así como se asocia al médico con la enfermedad.

Los trabajadores sociales tienen la misión de vivenciar a diario las características, magnitud y gravedad de los diferentes problemas sociales y la forma como ellos afectan a la persona y a su medio social, proporcionando las soluciones respectivas.

En consecuencia: se define al Trabajador Social “como un profesional que en su desempeño –metódico y sistemático- enfrenta situaciones para modificarlas y/o prevenirlas, situaciones que pueden estar afectando a los individuos, grupos y comunidades, las que pueden presentar una amplia gama de problemas sociales”.

2.2. El perfil profesional del Trabajador Social

Para tratar estas realidades el Trabajador Social deberá estudiar y conocer las diversas teorías explicativas de los fenómenos sociales y contar además con un instrumental técnico y metodológico para su aplicación gradual y adecuada en los diferentes niveles en que intervenga.

El interés particular en cada una de sus intervenciones será lograr la participación de la persona o grupo con los que trabaja, como forma eficaz de solucionar los problemas que se detectan, además de buscar a través de la misma mayor eficacia en la puesta en práctica de proyectos sociales.

Por otra parte y con referencia a su relación laboral, el Trabajador Social debería considerar a la educación como principal herramienta para desarrollar actitudes de superación, cooperación y ayuda mutua, desarrollo personal y social permanente en los distintos momentos y situaciones de la vida.

El Trabajador Social deberá reunir a tal fin condiciones:

A nivel personal

A nivel de preparación individual

A nivel de conocimientos acerca del medio social y recursos de la comunidad.

En cuanto al primer aspecto (condiciones a nivel personal) se considera prioritaria la inclinación por “lo social” y el conocimiento de sí mismo, la capacidad de observar, de prever.

En cuanto al segundo aspecto (a nivel de preparación individual) deberá acumular conocimientos del método y las técnicas del trabajo social, las diferentes ramas de las ciencias sociales que aportan al conocimiento del comportamiento humano en interacción con la sociedad y poseer los elementos metodológicos para investigar, programar y ejecutar proyectos sociales.

Referente al tercer aspecto (a nivel de conocimientos acerca del medio social y recursos de la comunidad) corresponde desarrollar fuentes laborales, institucionales de bienestar social.

2.3. La incumbencia profesional del Trabajador Social

Estas se concretan sintéticamente en los siguientes aspectos:

- Investigar, diseñar y poner en marcha programas y obras en instituciones y organismos públicos y privados;
- Investigar, diagnosticar y tratar situaciones-problema a nivel individual, grupal y comunitario;
- Elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos tendientes a la prevención, el crecimiento y desarrollo social, y;
- Evaluar y clasificar recursos procurando una adecuada utilización y distribución de los mismos.”

Transcripción de las páginas 34 a 35

LISTA DE MATERIAS COMPONENTES

PRIMER AÑO

1. Historia y Metodología del Trabajo Social
2. Introducción a la Práctica Profesional
3. Introducción a la Economía
4. Filosofía
5. Psicología I
6. Sociología I

SEGUNDO AÑO

1. Trabajo Social I
2. Práctica Profesional I
3. Psicología II
4. Historia económica y social Nacional y regional
5. Sociología II
6. Estadística Matemática

TERCER AÑO

1. Trabajo Social II
2. Práctica Profesional II
3. Sociología III
4. Psicología III
5. Planificación social y económica
6. Metodología y Técnicas de la Investigación Social
7. Antropología Social y Cultural

CUARTO AÑO

1. Trabajo Social III
2. Práctica Profesional III
3. Introducción a las Ciencias Políticas
4. Derecho Social
5. Técnicas y Medios de Comunicación
6. Investigación en Servicio Social
7. Seminario de Medicina Social.

QUINTO AÑO

1. Actualización Profesional¹
2. Práctica Profesional IV
3. Seminario de Supervisión en Servicio Social
4. Seminario de Organización y Administración de Servicios Sociales

¹ Esta asignatura requiere para su aprobación final, la presentación de un trabajo monográfico, referido a un tema específico de la Carrera.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

Aprobada por Res. Consejo Superior 014/00-UNaM (7 de abril de 2000)

Vigencia a partir del año académico 1999

(Reproducción parcial)

“3.1. OBJETIVO GENERAL DEL PLAN DE ESTUDIOS

“El objetivo principal de toda modificación curricular es mejorar la calidad de enseñanza y adecuarlas a las nuevas demandas sociales.

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.”

3.1.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- *Diseñar y desarrollar investigaciones sociales*
- *Diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de política 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 social.”* (p. 4)

“3.2. PERFIL DEL TÍTULO DEL LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL

El egresado de la Licenciatura en Trabajo Social, al término de su formación será un profesional capacitado para intervenir en problemas de carácter social en las diferentes dimensiones [del ámbito social] para lo cual deberá contar con los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes.

3.2.1. Conocimientos en:

- *Teorías epistemológicas y socioeconómicas para la comprensión e interpretación de la realidad social.*
- *Teorías sobre los sistemas políticos, el poder y el estado;*
- *Teorías socioculturales y biopsicológicas acerca de los sujetos de intervención;*
- *Marcos teóricos-conceptuales, que permiten interpretar la estructura y dinámica de los sistemas de organización social en sus diferentes dimensiones.*
- *Metodología de investigación, programación e intervención social;*
- *Política, programación, necesidades y problemas sociales como espacio de intervención profesional.”* (p. 5)

“3.2.2. Habilidades para:

- *Analizar el contexto socioeconómico y cultural y los efectos de este en la población;*
- *Diseñar, proponer y operar políticas sociales;*
- *Diseñar y desarrollar investigaciones sociales;*
- *Programar, administrar y evaluar proyectos sociales.;*
- *Diseñar y desarrollar modelos de intervención para la atención de problemas específicos.*
- *Comunicación oral y escrita*

3.2.3. Actitudes para:

- *Reflexionar críticamente al analizar el contexto en el que emergen los problemas sociales.*

- *El análisis en la aplicación de diferentes modelos de abordaje a las problemáticas sociales con las que trabaja.*
 - *La promoción y defensa de los derechos humanos.*
 - *Actuar de manera flexible al atender las cambiantes demandas de un campo profesional en permanente cambio.*
 - *Desarrollar valores humanos, éticos y culturales.” (p. 6)*
-

ASIGNATURAS POR AÑO

PRIMER AÑO

Introducción al Conocimiento Científico (Cuatrimestral)
Introducción al Conocimiento de la Sociedad y del Estado (Cuatrimestral)
Introducción a la Economía (Cuatrimestral)
Comprensión y Producción del Discurso (Cuatrimestral)
Estadística (Cuatrimestral)
Trabajo Social I (Anual)
Aproximación al Trabajo de Campo (Cuatrimestral)

SEGUNDO AÑO

Antropología Social y Cultural (Anual)
Psicología Social (Cuatrimestral)
Metodología de la Investigación Social I (Anual)
Programación y Gerenciamiento de Proyectos Sociales (Anual)
Trabajo Social II (Cuatrimestral)
Nivel de Intervención I

TERCER AÑO

Teoría Sociológica I (Cuatrimestral)
Teoría Sociológica II (Cuatrimestral)
Metodología de la Investigación Social II (Anual)
Trabajo Social III (Cuatrimestral)
Trabajo Social IV (Cuatrimestral)
Nivel de Intervención II
Metodología y Técnicas de Intervención Complementarias (Cuatrimestral)

CUARTO AÑO

Ciencias Políticas (Cuatrimestral)
Política Social (Cuatrimestral)
Trabajo Social V (Cuatrimestral)
Trabajo Social VI (Cuatrimestral)
Nivel de Intervención III
Taller de Integración (Cuatrimestral)
Seminario Reingeniería Organizacional (Cuatrimestral)
Seminario Optativo**

El total de horas o créditos afectados al cumplimiento de estas metas alcanza un total de 2.838 horas, distribuidas en 28 asignaturas, 2 Seminarios Optativos, acreditación de idioma extranjero (Inglés o portugués). Como requisitos de Tesis, elaboración de un Proyecto o Sistematización de una experiencia práctica.

Estructura de Áreas y Asignaturas

ÁREA CURRICULAR	ASIGNATURA	CURSO
CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES	Introducción al Conocimiento Científico	1º
	Introducción al Conocimiento de la Sociedad y del Estado	1º
	Introducción a las Ciencias Sociales	1º
	Introducción a la Economía	1º
	Antropología Social y Cultural	2º
	Psicología Social	2º
	Teoría Sociológica I	3º
	Teoría Sociológica II	3º
	Ciencias Políticas	4º
	Seminario de Historia Socioeconómica de la Región Derecho: Legislaciones Específicas	
METODOLOGÍA	Comprensión y Producción del Discurso	1º
	Estadística	1º
	Metodología de la Investigación Social I	2º
	Programación y Gerenciamiento de Proyectos Sociales	2º
	Metodología de la Investigación Social II	3º
Metodología y Técnicas de Intervención Complementarias	4º	
TRABAJO SOCIAL	Trabajo Social I	1º
	Aproximación al Trabajo de Campo	1º
	Trabajo Social II	2º
	Nivel de Intervención I	2º
	Trabajo Social III	3º
	Trabajo Social IV	3º
	Nivel de Intervención II	3º
	Políticas Sociales	3º
	Trabajo Social V	4º
	Trabajo Social VI	4º
	Nivel de Intervención III	4º
	Taller de Integración	4º
	Seminario de Reingeniería Organizacional	4º

3.5.1. OBJETIVOS GENERALES DE LAS ÁREAS:

Área de Conocimiento Científico y de las Ciencias Sociales:

Proporcionar a los estudiantes los elementos teóricos de las diferentes concepciones sociales y económicas que le permitan analizar la realidad internacional y nacional contemporánea; como así también desarrollar la capacidad de valorar diferentes dimensiones del sujeto e identificar las formas de relación e interacción con el ambiente físico, social y cultural en que se desarrolla.

Área Metodológica:

Aportar al estudiante los conocimientos e instrumentos que le permitan comprender, analizar y aplicar los elementos que constituyen el proceso metodológico para la intervención profesional, valorando los diferentes métodos y estrategias desde una perspectiva histórica.

Área de Trabajo Social:

Facilitar los conocimientos que permitan analizar las necesidades y problemas sociales generados en la realidad nacional; así como sociedad civil y de los organismos nacionales e internacionales en materia de Bienestar Social y Desarrollo Social, constituye el eje vertebrador, al definir la identidad disciplinar y la pertinencia profesional.

Propuesta para la práctica profesional

La práctica o intervención profesional constituye un eje fundamental en la formación del estudiante de Trabajo Social, ya que tiene como propósito: vertebrar el área específica en la medida que define la identidad disciplinar y la pertinencia profesional.

Para alcanzar estos propósitos, la Práctica incluye como aspecto fundamental de la misma al Taller, el cual, en Trabajo Social se caracteriza como el proceso pedagógico de reflexión y conceptualización que recupera la vivencia y la acción en terreno o campo para su confrontación con la teoría.

La práctica profesional representa el 35% del total de créditos.

Nuestro comentario: Incluye también “Fundamentación”, “Antecedentes”, “Régimen de dictado” y “Carga horaria”, “Contenidos mínimos de las asignaturas”, “De la vigencia del plan de estudios 1982”,

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

Aprobada por Res. Consejo Superior 02/10-UNaM (23 de febrero de 2010)

Vigencia a partir del año académico 2010

(Reproducción parcial)

Título que otorga: LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL

Nivel de grado

Duración: 5 AÑOS

Carácter. PERMANENTE

Modalidad: PRESENCIAL

Presupuesto de tiempo: 3070 Hs. (Tres mil setenta horas) –

Total de créditos: 307 (Trescientos siete) CREDITOS.-

(pág. 2)

INTRODUCCION

Esta propuesta consiste en una modificación al Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social (Resolución C. S. 014/00), vigente desde el segundo cuatrimestre del año 1999. Es el resultado de sucesivas evaluaciones de los docentes de Trabajo Social.

En especial aquellos responsables de las asignaturas específicas, de reuniones generales y consultas con los claustros de docentes y alumnos de la carrera.

De ello se concluyó:

- 1) El Plan vigente (1999) no pudo responder plenamente a la propuesta que se intentó esbozar en él, dado que no fue posible establecer una relación teoría-práctica entre el conjunto de materias y la práctica de campo.
- 2) Dicho Plan de Estudio, propone un itinerario que trata de integrar contenidos acerca de los ámbitos de actuación de la profesión, los cuales en algunos casos ha logrado realizarse con éxito. Lo que fue posible, más por un esfuerzo de articulación de los docentes responsables, que por exigencia de la estructura curricular vigente.
- 3) En la estructura de dicho Plan resulta difícil ver la unidad del conocimiento (teoría-problema), por lo que es menester revisar esta cuestión.
- 4) Estos problemas exigen poner énfasis en la transformación de la currícula de formación, para constituir las en el espacio de síntesis indispensable en donde debe operar el conjunto de aportes teóricos y metodológicos. Allí es donde debe jugarse –como dice 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.**”
- 5) La organización de los conocimientos de las distintas asignaturas en campos problemáticos, da flexibilidad para incluir distintos contenidos en función a la situación contextual priorizada.
- 6) Se destaca la necesidad de cambiar las cargas horarias de las asignaturas introductorias, dado la dificultad que presentan los alumnos, recientemente ingresados, para realizar lecturas, síntesis, interpretación de textos o

discursos sociales, etc. Esto, permitiría afianzar los conocimientos para desplegarlos en la construcción de los análisis pertinentes.

(pág. 3)

7) Es prioritaria la inclusión en el itinerario de formación, de alternativas de seminarios sobre problemáticas inherentes al campo profesional cuya temática se propondrá, anualmente al alumnado, según el Plan Departamental y las especificidades de las prácticas.

8) En la presente propuesta se mantiene, en líneas generales: objetivos y alcance del título. Se modifica la estructura curricular, las denominaciones de las asignaturas y la actualización de contenidos de otras, los créditos horarios y el sistema de correlatividades.

1. FUNDAMENTACIÓN

Los procesos de cambio que se producen en el ámbito económico, cultural, social y tecnológico, enmarcan la exigencia de una formación profesional acorde a los mismos.

Entre los cuales se destacan:

- La acelerada complejidad que se observa a nivel mundial y que tiene como elementos principales la concentración de capital, el desarrollo y aplicación de nuevas tecnologías.
- Las constantes transformaciones del mercado de trabajo.
- La globalización 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.
- La complejidad de la cuestión social, que se manifiesta en factores tales como la aparición de nuevos actores sociales y nuevos objetos de demanda.
- La necesidad de innovación y la constante actualización en búsqueda de nuevas respuestas, en relación a la estructuración del campo profesional y la cuestión social

(pág. 4)

con su correspondiente incidencia en los procesos de formación profesional.

Por ello es necesario que la Licenciatura en Trabajo Social disponga de una formación crítica y ética que dé respuestas a las nuevas exigencias sociales tanto en el terreno de los contenidos disciplinares y técnicos como en las nuevas formas de organización de la enseñanza.

Así como los procesos sociales producen modificaciones continuas de las prácticas sociales, 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.

El Plan de Estudios propuesto, proveerá conocimientos para que el Trabajador Social sea 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. La acción del profesional deberá

vincular procesos y actores, elaborando estrategias de acción con sentido y con intencionalidad sistemáticamente definidas.

2. ANTECEDENTES

El presente proyecto de modificación del Plan de Estudios de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, fue elaborado sobre la base de las distintas discusiones, propuestas, alternativas y desarrollo de experiencias que se vinieron realizando durante todo el transcurso de ejecución del Plan vigente. Para el diseño del Proyecto, se conformó a fines del año 2003 una comisión docente, responsable de sistematizar y organizar una propuesta para ser analizada por los distintos grupos con injerencia en la carrera.

Se ha sintetizado la mencionada propuesta en los siguientes aspectos: 1) dificultades u obstáculos encontrados y 2) modificaciones que se plantean y descripción de la misma.

1- Las dificultades pueden agruparse en tres aspectos, a saber:

- a) en cuanto a la organización curricular, La carencia de un eje articulador que integre las metodologías y las prácticas de formación resultó en una deficiente relación entre las distintas áreas de conocimientos, que se constituyó en una

(pág. 5)

dimensión decisiva a la hora de la evaluación.

- b) en cuanto a los contenidos, el abordaje sectorizado en las asignaturas dificultan la comprensión totalizadora y flexible que debería tener el alumno para elaborarlas estrategias de intervención.

- c) En cuanto a la gestión: dificultades en la inclusión del Plan de Estudios en la estructura administrativa institucional, y ausencia de mecanismos de monitoreo y evaluación en la instrumentación del Plan de Estudios.

2- Las modificaciones que se plantean tienen que ver esencialmente con la estructura curricular en los puntos ya mencionados anteriormente.

Para la formulación de la presente propuesta se realizaron las siguientes actividades:

Revisión del Plan de Carrera 1999.

Consultas a docentes de distintas carreras de Trabajo Social a nivel provincial, regional y nacional.

Análisis de otros planes de estudios que se dictan en la Facultad y en otras Universidades Nacionales del país.

Asesoramiento de profesionales de trayectoria en el campo de la formación en Trabajo Social: Lic. Susana Cazzaniga, Lic. María del Carmen Ludi (UNER), Dra. Estela Grassi (UBA y Gral. SARMIENTO), y Lic. Nora Aquín (UNC).

Además de Consulta al Colegio de Profesionales del Servicio Social de Misiones, (COPROSSMI).

(pág. 6)

LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

Título: Licenciado en Trabajo Social

Nivel: Carrera de grado

3. ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO

3.1. OBJETIVO GENERAL DE LA FORMACIÓN

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

3.1.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

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

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

(pág. 7)

- Elaborar, monitorear, coordinar y evaluar programas y proyectos sociales.
- Asesorar, monitorear e integrar equipos interdisciplinarios

(pág. 8)

3.2. PERFIL DEL GRADUADO LICENCIADO EN TRABAJOSOCIAL

El egresado de la Licenciatura en Trabajo Social, al término de su formación, será un profesional capacitado para

- 1) Identificar, investigar y diagnosticar temáticas sociales, analizando y comprendiendo los fenómenos ligados al campo de intervención profesional
- 2) Formular propuestas de planificación en los distintos niveles de políticas sociales, implementar y evaluar, en pos del ejercicio pleno de los Derechos Humanos.
- 3) Identificar y reconocerse como miembro de una disciplina de las Ciencias Sociales e integrante de un colectivo profesional.

ALCANCE DEL TITULO

El LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL será capaz de:

- Construir alternativas para la modificación, superación y/o transformación de situaciones problemáticas –reales y/o potenciales de personas, familias y grupos en los niveles de prevención asistencia y promoción, valorando siempre la dignidad humana.
- Generar, potenciar y /o fortalecer los procesos de organización comunitaria y/o institucionales, articulando entre las necesidades e intereses de los sectores que participan, mediante la construcción de espacios flexibles que tiendan a legitimar los derechos humanos.

(pág. 9)

- Diseñar, elaborar, planificar, asesorar, coordinar, administrar, evaluar y gerenciar planes, programas y proyectos sociales a nivel macro, medio y micro, en el orden público y privado, favoreciendo la participación de los sujetos sociales involucrados en el campo problemático.
- Orientar, supervisar y capacitar equipos de trabajo.
- Participar en equipos interdisciplinarios, realizando aportes inherentes a la especificidad profesional.
- Elaborar informes sociales, diagnósticos y estrategias de intervención profesional, en las diferentes instancias del campo social relacionadas a situaciones problemáticas abordadas, requeridas por personas, instituciones gubernamentales y no gubernamentales.
- Realizar peritajes en el ámbito de la justicia como peritos de oficio, de parte, mandatarios y/o consultores técnicos.
- Actuar en instancias de mediación judicial y extra judicial.
- Dirigir y desempeñar funciones de docencia, extensión e investigación y otras tareas en áreas académicas de formación profesional afines a las ciencias sociales.

3.4. ESTRUCTURA CURRICULAR

En el conjunto de la propuesta del Plan de Estudios, en relación a la

(pág. 10)

articulación teoría - problema, se presenta la estructura académica con el fin de facilitar y acompañar el proceso de aprendizaje por núcleos de conocimientos y años académicos. De este modo el alumno se conectará simultáneamente con un conjunto de contenidos, lo más pertinentes posible entre sí.

Cuatro aspectos necesarios para que la propuesta curricular pueda funcionar lo más adecuadamente posible:

- 1.- La obligación de los docentes de trabajar grupalmente los contenidos de cada asignatura propia y su integración con las restantes, tanto de las que componen el Núcleo como el año respectivo, imputándola a sus cargas horarias.
- 2.- La posibilidad de aunar los criterios y requisitos en la redacción de los trabajos escritos, de manera tal que se incremente gradualmente las exigencias del discurso académico y disciplinar durante el recorrido del Núcleo Campo Profesional.

3.- La necesidad de disponer de Coordinadores de cada **Taller**, que articulen los contenidos de las distintas asignaturas que integran los núcleos y el año respectivo (articulación horizontal), para lograr el objetivo de la práctica de formación. Estas funciones de coordinación implicarán dedicación de horas docentes, y corresponderá a los Profesores de las asignaturas denominadas en el Plan de Estudio/99 “Niveles de Intervención”, dado que los mismos tendrían esta nueva función.-

4.- Se debe prever un Comité de Evaluación y Seguimiento para monitorear resultados y proponer modificaciones.

3.4.2.- - Finalidad de los Núcleos

(pág. 11)

3.4.2.1.- Núcleo: Teoría Social

Está dirigido a proporcionar el estudio combinado de corrientes del pensamiento, temas y debates más influyentes en el análisis contemporáneo de la realidad socio-política y económica. El tratamiento de diferentes líneas filosóficas e históricas y las teorías que la explican, tiene como perspectiva establecer una comprensión de sus argumentos y de articulación de sus categorías, lo que supone eliminar la crítica a priori o la negación ideológica de sus fundamentos. Asimismo intenta posibilitar razonamientos necesarios para el sustento teórico-ideológico en la interpretación de los procesos sociales.-

Los ejes temáticos son:

- La modernidad y su crisis como proyecto socio cultural.
- El sistema capitalista, su estructura y funcionamiento, su relación con lo económico, político y cultural, las nuevas tendencias del sistema capitalista.
- Las teorías del conocimiento de la sociedad y el Estado y sus relaciones. Escenarios históricos y actuales.
- Procesos sociales, generadores de las múltiples manifestaciones de la cuestión social y de la construcción de diferencias y procesos de desigualdad. Su especificidad.
- Política Pública y Política Social. Sus relaciones con la ciudadanía.

Materias que integran este núcleo:

- Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado.
- Filosofía Social y Política.
- Políticas Económicas y Rol del Estado.
- Psicología Social
- Procesos Políticos, Económicos y Sociales a partir del Siglo XX
- Antropología Social y Cultural
- Teorías Sociales Clásicas
- Teorías Sociales Contemporánea
- Ciencias Políticas.
- Políticas Sociales.

Carga horaria: 720.- horas.

(pág. 12)

3.4.2.2. Núcleo Metodológico - Instrumental.

Concentra aquellos cursos que proporcionan las herramientas operativas necesarias para la investigación, el diseño y evaluación de planes, programas y proyectos. Así como los instrumentos para la acción socio-institucional, de programación y gestión social.

Los ejes temáticos son:

- Aspectos teórico- metodológicos de la investigación social.
- Aspectos relacionados con el manejo de la planificación, de estadística, de administración y gestión.
- Aspectos relacionados con el monitoreo y evaluación.
- Aspectos relacionados a la actuación profesional en ámbitos socioinstitucionales.

Las materias que integran este núcleo:

- Introducción al Conocimiento Científico.
- Estadística.
- Metodología de la Investigación Social Cuantitativa.
- Planificación y Gestión de Proyectos Sociales
- Metodología de la Investigación Social Cualitativa.
- Evaluación de Programas y Proyectos Sociales.
- Taller para la producción del Plan de Trabajo Final de Grado.

Carga horaria: 510.- horas.

3.4.2.3. Núcleo Campo Profesional

Este núcleo constituye el eje que articula a los otros dos núcleos, en la medida en que reúne los conocimientos acumulados por la disciplina y reflexiones teóricas relacionadas al campo de la acción social. Comprende además, los distintos ámbitos de actuación y su interrelación en los espacios socio-institucionales del ejercicio profesional.

Su distribución en talleres, organiza los contenidos según las prácticas de formación en

(pág. 13)

actividad profesional, de la que participan los alumnos. Esta práctica constituye un eje fundamental en la formación del estudiante, ya que tiene como propósito articular el ámbito específico de actuación en el campo que define la identidad disciplinaria y la pertinencia profesional.

Los ejes temáticos son:

- Fundamentos, formación y tradiciones del Trabajo Social.
- El Trabajo Social como disciplina en el marco de las Ciencias Sociales, en relación a la cuestión social y a la acción del Estado.
- Fundamentos teórico metodológicos en los ámbitos de actuación profesional.
- Análisis de los procedimientos en cada ámbito relacionado a una perspectiva
- Teórica metodológica: institucional, local, grupal y familiar.
- Estrategias de acción en el campo de actuación profesional.

Las materias que integran este núcleo:

- Trabajo Social conceptualización y perspectivas
- Taller I Configuración de Problemas sociales
- Trabajo Social en Ámbitos Institucionales
- Taller II: Aproximación al Campo de la Actuación Profesional.
- Trabajo Social en Espacios Organizacionales y Grupales.
- Taller III: Actuación Profesional en Ámbitos Socio grupales / organizacionales.
- Trabajo Social en Ámbitos Locales / Comunitarios.
- Trabajo Social en Ámbitos Socio-Familiares.
- Taller IV: Actuación profesional en Ámbitos locales/ comunitarios.
- Actualización Profesional.
- Taller V: Actuación profesional en Ámbitos socio familiares.
- Elaboración de Trabajo Final de grado.

(Carga horaria: 510 horas teóricas - 1150 horas de prácticas de campo)

Carga horaria total del núcleo: 1.660.

(pág. 14)

3.4.2.4. Núcleo Seminarios optativos

El alumno deberá cursarlos a partir del tercer año.

Deberá acreditar una carga horaria total para este núcleo de 180 hs.

ASIGNATURAS POR AÑO

Por RES.HCD N° 023/11-28/03/11- se aprueba un nuevo ordenamiento de las asignaturas y el correspondiente régimen de correlatividades. Reelaboramos el listado del Anexo I de esa resolución para presentar la información esencial a los fines de esta investigación: asignaturas por año, régimen de dictado y núcleo curricular.

PRIMER AÑO

ASIGNATURA	REGIMEN	Hs.	NÚCLEO
Introducción al Conocimiento de la Sociedad y del Estado	Cuatrimestral	60	Teoría Social
Introducción al Conocimiento Científico	Cuatrimestral	60	Metod.-Instrumental
Trabajo Social conceptualización y perspectivas *	Anual	90	Campo Profesional
Filosofía Social y Política	Cuatrimestral	60	Teoría Social
Políticas Económicas y Rol del Estado	Anual	90	Teoría Social
Taller I: Configuración de Problemas Sociales *	Anual	90	Campo Profesional

SEGUNDO AÑO

ASIGNATURA	REGIMEN	Hs.	NÚCLEO
Estadística	Cuatrimestral	60	Metod.-Instrumental
Psicología Social	Anual	90	Teoría Social
Procesos Políticos, Económicos y Sociales a partir del Siglo XX	Cuatrimestral	60	Teoría Social
Antropología Social y Cultural	Anual	90	Teoría Social
Trabajo Social en Ámbitos Institucionales	Cuatrimestral	60	Campo Profesional
Idioma Instrumental - Nivel I (Inglés, Portugués o Francés)	-----	-----	-----
Taller II: Aproximación al Campo de la Actuación Profesional *	Anual	120	Campo Profesional

TERCER AÑO

ASIGNATURA	REGIMEN	Hs.	NÚCLEO
Metodología de la Investigación Social Cuantitativa	Anual	90	Metod.-Instrumental
Teorías Sociales Clásicas	Cuatrimstral	60	Teoría Social
Teorías Sociales Contemporáneas	Cuatrimstral	60	Teoría Social
Planificación y Gestión de Proyectos Sociales	Anual	90	Metod.-Instrumental
Trabajo Social en Espacios Organizacionales y Grupales*	Anual	90	Campo Profesional
Ciencias Políticas	Cuatrimstral	60	Teoría Social
Idioma Instrumental - Nivel II (Inglés, Portugués o Francés)	-----	-----	-----
Seminario Optativo I *	Cuatrimstral	60	Opcional
Taller III: "Actuación profesional en ámbitos socio grupales /organizacionales". *	Anual	190	Campo Profesional

CUARTO AÑO

ASIGNATURA	REGIMEN	Hs.	NÚCLEO
Metodología de la Investigación Social Cualitativa	Anual	90	Metod.-Instrumental
Trabajo Social en Ambitos Locales /comunitarios *	Anual	90	Campo Profesional
Trabajo Social en Ambitos Socio-Familiares *	Anual	90	Campo Profesional
Políticas Sociales	Anual	90	Teoría Social
Evaluación de Programas y Proyectos Sociales	Cuatrimstral	60	Metod.-Instrumental
Comprensión y Producción del Discurso	-----	-----	-----
Seminario Optativo II *	Cuatrimstral	60	Opcional
Taller IV: "Actuación profesional en ámbitos locales/comunitarios" *	Anual	225	Campo Profesional

QUINTO AÑO

ASIGNATURA	REGIMEN	Hs.	NÚCLEO
Actualización Profesional *	Anual	90	Campo Profesional
Seminario Optativo III *	Cuatrimstral	60	Opcional
Taller V: "Actuación profesional en ámbitos socio familiares" *	Anual	225	Campo Profesional
Taller para la Producción del Plan de Trabajo Final de Grado *	Cuatrimstral	60	Metod.-Instrumental
Trabajo Final de Grado	-----	300	Campo Profesional

*Asignaturas del Campo Profesional de cursado obligatorio.