

El curriculum que prescribe y que proscribe. Por una didáctica de las ausencias en Trabajo Social

María Eugenia Hermida¹

Resumen

En este artículo se presentan una serie de reflexiones vinculadas a la formación académica de grado en Trabajo Social, a partir del análisis de dos categorías: *curriculum nulo* (Eisner, 1979) y *producción de ausencias* (De Sousa Santos, 2006). La categoría de *curriculum nulo* nos ofrece la oportunidad de interpelar la formación en Trabajo Social, buscando detectar esos silencios y rupturas, aquello que no estamos enseñando, entendiendo que lo no dicho es productivo en su ausencia. Estas proscripciones se erigen en verdaderas desapariciones, ausencias de diversa índole: de debates, de teorías, de enfoques epistemológicos,

Summary

This paper presents some thoughts related to academic education of Social Worker undergraduates on the basis of two categories: the null curriculum (Eisner, 1979) and production of absences (De Sousa Santos, 2006). The first category allows for some revision and questioning of education in the Social Work program, as it surveys silences and break ups- what we are not teaching and yet is effective in its absence. This vacuum is thus manifested in different kinds of absences: debates, theories, epistemological approaches, practices, and alternative logics for teaching and learning. The sort of analysis De Sousa Santos (2006) offers from the decolonial perspective

de prácticas, de lógicas de enseñanza y de aprendizaje alternativas. Los análisis que desde la opción decolonial y la Epistemología del Sur nos ofrece de Sousa Santos (2006) van en esta línea en tanto denuncian una Modernidad que produce ausencias, invisibilizando experiencias y contrayendo el presente. Este “desperdicio de la experiencia” implica la invisibilización de realidades con potencial emancipador. La idea es ingresar al debate de la formación desde estas reflexiones en pos de aportar desde una “didáctica de las ausencias” a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de reforma curricular que se dan en nuestra formación de grado en la actualidad.

Palabras clave: Curriculum Nulo - Didáctica de las Ausencias - Trabajo Social.

and Epistemology from the South is closely related to this perspective, since it denounces a Modernity which produces absences, invisibilizing experiences and contracting the present. This ‘waste of experience’ implies the concealment of realities with emancipatory powers. The aim is to debate about education from this standpoint and to contribute to current processes of teaching and learning and curricular reform from a ‘didactics of absences’.

Key words: Null Curriculum - Didactics of Absences - Social Work.

Fecha de recepción: 11/12/2013
Primera Evaluación: 06/02/2014
Segunda Evaluación: 27/03/2013
Fecha de Aceptación: 27/03/2014

Introducción

Este trabajo presenta una serie de reflexiones a partir de dos conceptos, que a modo de caja de herramientas, permitirán un acercamiento al problema de la formación en Trabajo Social. Estos conceptos son el de *currículum nulo* (Eisner, 1979) y el de *producción de ausencias* (De Sousa Santos, 2006).

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

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

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

indolente, monoculturas y ecologías del saber/es y la sociología de las ausencias. En estos conceptos rastreamos la idea central de una Modernidad que produce ausencias, invisibilizando experiencias y contrayendo el presente. Este “desperdicio de la experiencia” (Dos Santos, 2006: 13) implica la invisibilización de realidades con potencial emancipador.

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

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

El currículum como categoría compleja

La categoría de *currículum* ha sido abordada por diversos autores y en distintos contextos, presentándose en la actualidad como concepto polisémico, y es en este sentido que se hace imperiosa una definición respecto de

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

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

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

Historia del campo del *currículum*

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

Estas primeras apreciaciones no pueden hacernos pensar que la problemática educativa y su

conceptualización se inician en el siglo XVII. Ya la filosofía antigua hubo dedicado páginas de hondas reflexiones al problema de la enseñanza, como fue el caso de los sofistas y de la dialéctica socrática. En el medioevo la escolástica, y entre los siglos XV y XVI los jesuitas, elaboraron argumentos y métodos que tendieron a dar respuesta a interrogantes y propósitos de cada momento histórico:

... las ideas sobre el *currículum* no son universales (permaneciendo por encima de la historia y de la verdad en todo tiempo). Más bien, el *currículum* es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad... (Kemmis, 1998:42)

Esta insistencia relativa al carácter histórico de los *currícula* y de la teoría que se pretenda esgrimir para estudiarlos, elaborarlos o modificarlos, no es ociosa. Es necesario remarcar este carácter histórico, atentos a la pretensión de las corrientes hegemónicas sobre el *currículum*, provenientes de la tradición americana².

Siguiendo la afirmación de que el *currículum* es un proceso histórico, proponemos como hipótesis entonces que: *el advenimiento de la Modernidad (siglos XVI- XVII), su consolidación como proyecto con la Ilustración (siglos XVIII y XIX), y su expansión y complejización (siglos XX-XXI) -entendida ésta como Modernidad tardía, o como post-modernidad- se configuran como los procesos históricos que determinan el surgimiento, las continuidades, las*

rupturas, las crisis y las reconfiguraciones del campo del currículum.

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

De forma paralela a estos enfoques, en Europa se observa el surgimiento de la llamada Escuela Nueva, y su consolidación en las tres primeras décadas del siglo XX. Esta Escuela presenta grandes divergencias respecto del modelo magistrocentrista y taylorista de la educación, (encontrando por otra parte una gran cantidad de puntos comunes con el modelo de educación progresista iniciado por Dewey y de gran influencia en EEUU hasta la segunda posguerra, cuando fue decayendo su preeminencia) proponiendo situar en el centro del interés pedagógico al niño. Raíces de este movimiento se han encontrado en pensadores de diversa procedencia, como pueden ser Rousseau o Tolstoi. Uno de los grandes exponentes de la Escuela Nueva fue Arthur Neill, quien convulsiónó el campo de la didáctica inglesa al proponer como principio fundante la felicidad del niño, la importancia del juego, entendiendo que el niño nace sabio y bueno.

Pero estos enfoques progresistas, de gran aceptación en las clases medias, fueron cediendo terreno en el contexto de la segunda guerra mundial, momento en que se profundizó el enfoque racionalista, de la mano de creciente influencia de las corrientes conductistas y la hegemonía de los planteamientos de eficacia y eficiencia. Hacia fines de la década del cincuenta, el llamado *movimiento de las disciplinas* (en donde se inscriben Schwab y Bruner entre otros), reconfiguró el sentido atribuido al *curriculum*, para ser leído entonces como suma de las disciplinas

individuales. A su vez implicó cambios en la manera de entender la enseñanza, en tanto se propuso hacer hincapié en el conocimiento no sólo de los contenidos de las disciplinas, sino en cómo se construye ese conocimiento, lo que sugiere una enseñanza por descubrimiento, y que ha sido conceptualizada como el *curriculum* espiral (Bruner, 1963).

Ya en las décadas del sesenta y setenta, una serie de reflexiones y debates tensionaron el campo de la teoría del *curriculum*, en consonancia con las fuertes confrontaciones que atravesaban a la sociedad toda y al campo académico en ese contexto histórico. Vemos entonces el surgimiento de categorías de profundo interés para la investigación en el campo de la didáctica como son la de *curriculum* oculto (Jackson, 1968; Eggleston, 1977, Apple 1986), y el análisis de Schwab (1974) respecto de la profunda crisis del campo del *curriculum* y la necesidad de abandonar los enfoques tecnocráticos. También encontramos las reflexiones de Stenhouse (1994) respecto del carácter hipotético de los *currícula*, que deben ser puestos a prueba en las aulas. En el marco de este énfasis por desnaturalizar el *curriculum*, haciendo ver que el mismo no es un objeto dado sino una construcción y un proceso, encontramos los aportes de Eisner (1979) que nos advierte sobre la existencia del curriculum nulo, cero o ausente. Este corpus de lúcidos aportes preparó de algún modo el camino para lo que fue llamado el movimiento de reconceptualización *del curriculum*³-1969-1980- y el surgimiento de las teorías críticas en educación, en clara consonancia con

la proliferación de experiencias de re-flexión que atravesaron diversas disciplinas y profesiones en esa época (Psicología, Sociología, Trabajo Social, etc.) Estas teorías críticas plantearon la importancia de repensar el para qué de la educación, poniendo como eje del debate las aspiraciones de emancipación y liberación.

Ya sobre fines de la década del ochenta y hasta la actualidad, la teoría del *currículum* recibió la influencia de las corrientes post-estructurales y posmodernas. El perspectivismo, la toma de conciencia de la complejidad, el acento en los procesos de significación, entre otros aspectos, atravesaron la reflexión del campo curricular.

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

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

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

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

Curriculum nulo: de lo proscrito en la formación en Trabajo Social

La noción de curriculum nulo

Tal como venimos afirmando, se entiende que el *curriculum* como objeto de estudio ha dado lugar a análisis que trasciende ampliamente la dimensión técnica, a la luz del reconocimiento de que está atravesado por varias dimensiones. Así como advertimos que el estudio de los *currícula* no puede agotarse en una mirada tecnicista, también es necesario afirmar que al referirnos al *curriculum* estamos dando cuenta de mucho más que un documento escrito. Esta cuestión nos acerca al problema de lo prescriptivo en el campo curricular. Al respecto Terigi afirma que el estudio de los *currícula* debe ser entendido como análisis de lo que ella denomina *procesos curriculares*, “entendiendo por tales los procesos de aceptación, rechazo, re definición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo.” (2004:86). Diversas clasificaciones nos ha ofrecido la didáctica en relación con la categoría de *curriculum*. Entre ellas encontramos las de *curriculum* obligatorio, prescrito, o escrito, *curriculum* realizado, (Sacristán 1998), *curriculum* oculto (Jackson, 1968), entre otras. En este trabajo tomaremos la clasificación que propone Eisner (1979) por su potencialidad heurística para los fines que aquí nos proponemos.

Eisner (1979) diferencia la realidad curricular en tres categorías: *curriculum* explícito, *curriculum* implícito y *curriculum* nulo. El primero refiere a los contenidos enunciados en los documentos curriculares, a los que también solemos referirnos como *curriculum* prescripto o escrito. El análisis de los mismos permite desentrañar las perspectivas que explícitamente el plan de estudios pretende asumir⁴. El *curriculum* implícito, llamado por otros autores como oculto, incluye todos aquellos contenidos que se persiguen, que se enseñan y que se aprenden sin estar abiertamente explicitados. Entre ellos encontramos las lógicas de la competencia, el valor de la obediencia, el lugar que deben ocupar docentes y estudiantes en el marco del proceso educativo, las formas adecuadas de evaluar, entre muchos otros. Las lógicas de reproducción institucionales favorecen el desarrollo de este *curriculum* implícito. Por último, el *curriculum* nulo está formado por aquello que no se enseña. Aquello que la escuela no enseña “puede ser tanto o más importante que aquello que enseña” (Eisner, 1979: 83 en Silva Avila, s/d). El *curriculum* nulo tiene según Eisner dos dimensiones: 1) los procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y 2) los contenidos o asignaturas que están ausentes en el *curriculum* explícito.

Tomando esta tercera categoría, entendemos que lo no dicho, lo descartado como contenido, como objetivo de formación, como bibliografía a incorporar, es paradójicamente parte del *curriculum*. Esto se entiende en tanto

afirmamos que detrás de cada ausencia hubo una decisión de selección, de priorizar un contenido por sobre otros. Esta decisión no necesariamente implica la definición conciente de un sujeto. Lógicas y dinámicas históricas, culturales y políticas pueden ayudarnos a explicar por qué ciertos contenidos, ciertos procesos cognitivos, incluso ciertas dimensiones de lo humano, son relegados, olvidados, anulados. En este sentido, “ningún *currículum*, por obsoleto que sea, es neutro. La ausencia de contenidos valiosos es otro contenido, y las prácticas para mantener a los alumnos dentro de *currícula* insignificantes para ellos es todo un *currículum* oculto.” (Sacristán, 1998: 22).

Algunas precisiones en torno a la proscripción en el campo académico en la actualidad

En este trabajo proponemos hacer dialogar la categoría de *currículum* nulo con la de proscripción. Esto implica redefinirla desde un posicionamiento no solo pedagógico-didáctico, sino enfatizando su carácter político. Históricamente la proscripción se entendió como negación de derechos civiles y políticos, tendientes a la eliminación de una fuerza política en términos de participación eleccionaria y su correlato en la representación de los intereses de un determinado sector en los órganos ejecutivos y deliberativos. A su vez implicó la persecución de ciudadanos, la criminalización

de prácticas de participación y de actividades sociales y culturales vinculadas con el partido, movimiento o ideario proscrito, y la estigmatización de sectores sociales. Incluso algunas palabras fueron proscriptas: el nombre del partido o movimiento, el nombre del líder. La proscripción no implica la mera prohibición sino que acarrea una sanción directa en caso de que lo reglamentado sea trasgredido. Invariablemente quienes pusieron en marcha procesos de proscripción fueron sectores que ocupaban el lugar del Estado (lugar al que por norma acceden no por medios democráticos sino a través de golpes). Los procesos de proscripción sólo pueden ser entendidos en términos de violencia. Los oscuros años de terrorismo y dictadura nos hicieron conocer de la forma más violenta la proscripción, la coerción, y el genocidio (golpes del Estado de 1955, 1966 y 1976). Desde el retorno a la democracia en nuestro país, distintos procesos de lucha han logrado ir recuperando terreno en la defensa de los Derechos Humanos. La derogación de las vergonzosas leyes de obediencia debida y punto final así como del indulto, junto a los procesos judiciales concomitantes y las políticas de recuperación de la memoria, procesos estos que vienen desarrollándose en la última década, nos permiten reconocer un escenario diferente. ¿Por qué hablar entonces de proscripción? ¿Quién proscribire y qué se proscribire?

En principio, entendemos que hoy en la proscripción de contenidos, procesos y experiencias en la formación universitaria,

no existe una orden superior de eliminar ideas o autores de los programas, no hay prácticas represivas o criminalizantes oficiales y directas para castigar a quienes quieran convertir lo que otrora fuera *curriculum* nulo en *curriculum* explícito. El proceso se da de forma mucho más compleja. Aquí entran en juego las categorías que Bourdieu (1999) propone en relación con el campo científico. Este juego de poderes que se entabla en la academia, donde la disputa se da por un capital específico, el capital científico, cobra una serie de particularidades. En principio este capital se define en términos de poder, poder de definir qué es conocimiento científico y qué no. En segundo lugar, este capital que es la autoridad científica funciona en tanto no se apele a un poder externo o superior para ser definido. Esto implica que la capacidad de proscribir no viene del campo político o económico directamente, sino que se dan complejas relaciones de articulación y confrontación. Digamos que el proscritor está dentro del mismo campo⁵. Una categoría útil para analizar estas prácticas de proscripción (de ideas, paradigmas y experiencias) que se viabilizan mediante la permanencia de lógicas liberales en el campo de la investigación y la docencia, es la que Bourdieu denomina como *estrategias de sucesión*. La inercia misma de la autoreproducción del campo que tiende a mantener la estructura desigual de distribución de poder-capital, hace que el campo académico se vuelva extremadamente reactivo al cambio. A

estas lógicas de sucesión se contraponen las *estrategias de subversión*⁶. En términos foucaultianos nos encontramos con un verdadero régimen de verdad, que circula autolegitimándose en los discursos que atraviesan nuestras aulas, nuestros pasillos, nuestros encuentros y nuestras prácticas, pero que existe frente a un contrapoder, una resistencia, que se le opone, generando opciones y cambios. Así, las lógicas de la proscripción, funcionales a intereses económicos y políticos de sectores concentrados, no pueden explicarse solamente en pos de esta funcionalidad. El campo científico tiene sus propias materialidades y lógicas, que no se agotan en la explicitación de la voluntad de sujetos individuales.

Estas estrategias de sucesión implican mecanismos de proscripción que permiten la configuración de un determinado *curriculum* nulo. La estructura del campo científico funciona en gran medida en relación a los criterios que el sector hegemónico (que tiene el capital de la autoridad científica) determina. De esta forma, según la definición hegemónica de ciencia, se organizan una serie de políticas de investigación y docencia. Son estos procesos legitimados como los "legales" por la burocracia académica los que definen qué contenidos son verdaderamente científicos y cuáles no. Esta lucha no es desconocida por el Trabajo Social. Todo lo contrario. La profesión ha venido librando una verdadera batalla, que se ha dado en llamar la construcción disciplinar (Cazzaniga, 2007) y que implica jerarquizar la profesión, en términos de revertir las lógicas empiristas,

de implementar políticas académicas que favorezcan la formación y la producción en investigación, así como los esfuerzos por avanzar en formación de grado universitaria y no terciaria. Por otra parte en el campo mismo de la producción y circulación teórica vemos cómo ciertas teorías gozan de buena salud, mientras que otros enfoques no son considerados como científicos, y por lo tanto como valiosos para ser incluidos en el canon de lo enseñable⁷. Para sintetizar estas primeras reflexiones podemos decir que la proscripción en el campo curricular proviene no desde niveles centrales del campo político que actúan como censores, sino a través de lógicas capilares de funcionamiento de la academia que legitiman cómo válidos ciertos conocimientos y destrezas cognitivas en pos de la reproducción de una estructura del campo universitario donde la concentración de poder (capital científico) siga en manos de los grupos que en ese momento se presentan como hegemónicos.

Cómo investigar un objeto ausente

Una segunda reflexión queremos hacer en torno al desafío de investigar el *currículum* nulo y los procesos de proscripción. Si entendemos que el *currículum* nulo es *todo* lo que no se enseña, esta categoría deja de tener sentido en términos de análisis, porque todo lo que no se enseña es lisa y llanamente infinito. ¿Cómo indagar entonces en esta cuestión? Creo que si intentamos desentrañar un *currículum*

nulo desde un análisis epistémico y político ya estamos tomando una primera definición que acota los márgenes de nuestra indagación. No estamos estudiando “el mundo y sus alrededores” como nos advierte Wainerman (1998).

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

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

Podemos entonces comenzar problematizando nuestros *currícula*, construyendo problemas y conjeturas, como hacemos en nuestras investigaciones habitualmente. Y para esto haremos uso de dos viejas facultades que han dado origen a grandes hipótesis y teorías: la analogía y la comparación (Samaja, 1998). Así podemos preguntarnos: ¿qué se enseñaba antes? (antes del golpe de Estado, antes de la última gestión, en programas anteriores de mi asignatura). Esto nos permite pensar qué está ausente hoy en relación con una presencia pasada. ¿Qué se enseña en otras unidades académicas? ¿Qué otras formas de organizar la práctica pre-profesional existen? ¿Qué se enseña

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

Por último, entendemos que la existencia de un *curriculum* nulo es inherente a toda propuesta curricular. Siempre va a haber algo que no se enseña. El punto aquí no es propender a un estado de perfección en el que todo sea consciente explícito y comunicado (a la manera del psicoanálisis americano “de hacer consciente lo inconsciente”, modelo que tanto ha criticado Lacan). La existencia de lo no dicho es constitutiva de cualquier proceso de comunicación en el plano macro y micro social; incluso en la relación del yo con su sí mismo median procesos inconscientes. La propuesta entonces es otra: es asumir la tarea política que implica la formación. Es pugnar por el capital de la autoridad científica. Es bregar por

la construcción disciplinar en términos de incorporar en la agenda qué es lo que no estamos enseñando y por qué, para comprendernos, y empezar a proponer qué ideas, experiencias y contenidos (nuevos o viejos y olvidados, nuestros o de otras disciplinas hermanas - porque la tarea es grande, compleja y multidimensional) queremos que ingresen a los procesos de formación en Trabajo Social, para transformarnos y transformar.

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

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

Uno de estos debates es el que refiere a la Modernidad, a su significación como proyecto. En este sentido dentro de Trabajo Social tenemos diversos posicionamientos. Aquellos que advierten, en una línea habermasiana, que la Modernidad sigue siendo, y que hay que recuperar su potencial emancipador (Matus, 1998), los que plantean que la profesión mantiene un sesgo conservador por su carácter antimoderno (Parra, 2001) y quienes ofrecen una reflexión crítica en

torno de la Modernidad, reconociendo sus ligazones con el colonialismo y control social, no como desviaciones sino como prácticas constitutivas y desubjetivantes (Carballeda, 2005).

En esta última línea, en el campo de las ciencias sociales, se sitúa Boaventura de Sousa Santos. Su proyecto colectivo de bregar por una Epistemología del Sur, surge en tanto “tenemos problemas modernos para los cuales no tenemos soluciones modernas. Y esto le da a nuestro tiempo el carácter de transición: tenemos que hacer un esfuerzo muy exigente por reinventar la emancipación social” (de Sousa Santos, 2006:4). Este esfuerzo dio origen a una serie de categorías como son las de razón indolente, monoculturas y ecologías del saber/es y la sociología de las ausencias. En estos conceptos rastreamos la idea central de una Modernidad que produce ausencias, invisibilizando experiencias y contrayendo el presente. Este “desperdicio de la experiencia” implica invisibilizar las realidades con potencial emancipador. Para contrarrestar la lógica de la razón moderna⁸, el autor propone la construcción de una sociología de las ausencias:

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

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

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

Nuestros planes de estudios están a nuestro entender profundamente condicionados por estas lógicas de la

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

- La separación en términos de teoría y práctica: por lo general los *currícula* de Trabajo Social estipulan en el plan de estudio asignaturas específicas para la práctica, a la vez que dentro de cada asignatura prevén carga horaria para teóricos y para prácticos por separado. Así son los docentes los que tienen en sus manos el gran desafío de revertir estos procesos de separación que tanto daño hacen a la formación en tanto dificultan a nuestros estudiantes el pensar situado y la capacidad de lecturas argumentadas de la realidad.

- La interpretación no explícita (*curriculum nulo*) de que el Trabajo Social es una tecnología. Esto puede discernirse al ver que muchos planes de estudio (el de la UNMDP es un ejemplo) se organizan por áreas, siendo una de estas la específica de Trabajo Social. Al ver qué asignaturas la componen encontramos: metodologías

(una introductoria a la que le siguen la metodología de trabajo social en grupos, en comunidad y en caso social individual), y talleres de práctica. Más allá del debate (también proscripto) de si es oportuno o no denominar a la intervención en términos de metodología, lo que aquí planteamos es que un elemento está ausente e invisibilizado: la teoría. La formación es metodológica, y para ser aplicada a la práctica.

- La no incorporación (*curriculum nulo*) de saberes-otros (Palermo, 2005), que implican no solo los que provienen de enfoques no positivos, sino aquellos conocimientos, lógicas y prácticas que no surgen en el campo académico, pero que significan y orientan procesos emancipadores en las prácticas de nuestra América.

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

haberles dado herramientas teórico-prácticas para ver aquello que de emancipador tienen estas experiencias.

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

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

Si bien es cierto que los tiempos cambian, y que la formación debe tener presente que sus egresados trabajarán en escenarios que aún no

existen, hay al menos dos maneras de plantear qué implicancias tiene esta cuestión. Desde una idea de tiempo lineal, se priorizará contraer el presente y expandir el futuro. El ritmo lo marcará el mercado y sus exigencias, y los procesos pedagógicos responderán adecuándose a las mismas. El desfase (entre las condiciones del presente en el que se forma y del futuro en el que se ejercerá) es representado aquí como un desafío, en el que los elaboradores de los *currícula* deben prever, presuponer y *predecir* qué ocurrirá, con un margen de error mínimo, para que la formación sea útil.

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

En principio observamos cierto sesgo positivista en la pretensión de predecir escenarios futuros de intervención. Para el enfoque positivista el conocimiento científico tiene tres funciones: describir, explicar, predecir. Para esta última

pretensión los manuales de Investigación y Epistemología suelen agregar que quizás sea difícil predecir en disciplinas sociales. Pero no ponen en discusión la categoría de predicción *in toto*. ¿Por qué el conocimiento científico predice? Porque antes pudo explicar. Explicar implica subsumir un caso particular en una ley general. Presupone haber descubierto relaciones causales o regularidades que permiten predecir que teniendo nuevamente una variable independiente X, se dará el caso que una variable dependiente y asumirá un valor determinado. Así la noción de predicción elimina por completo el contexto, la historia, el azar y la complejidad. El tiempo aquí es un escenario vacío. Su máxima función puede ser la de convertirse en variable espuria, contextual o interviniente que produzca un sesgo en las regularidades previstas. Más interesante aún es preguntarse para qué el conocimiento quiere predecir. Sin dudas, para controlar. Las ciencias naturales, a partir de la descripción, explicación y predicción, lograron un avance exponencial en el descubrimiento de las leyes que regulan la naturaleza y en su capacidad de controlarlas. Sobre esta base, las ciencias sociales surgieron con la pretensión de describir y explicar sucesos como la Revolución Francesa, con el interés de predecir para evitar revueltas, para controlar conductas, para configurar un cierto orden social. Si nos paramos desde otros enfoques epistemológicos, como son el comprensivismo, la hermenéutica o el pensamiento decolonial, la historia

(negada por la pretensión de predicción causal) ingresa nuevamente a escena, convirtiéndose en parte constitutiva de la realidad. Y la idea misma de predicción como factor coadyuvante al control cae frente al interés de comprender cada situación como vital y compleja, plagada de sentidos, condicionada por una estructura pero no determinada. La correlación de variables es reemplazada por la noción de experiencia (en tanto experiencia vital y no como experimento) que la Modernidad desterró. El problema entonces no es predecir un futuro, sino formar en un presente, que en vez de contraerse para dar lugar a las exigencias del progreso futuro, se expande incorporando experiencias y aprendizajes significativos. Esta estrategia permite que el estudiante, entendido como sujeto senti-pensante y político, sea transformado por su experiencia de formación, en términos de “ruptura con el error” (Bachelard, 2004), y en el sentido de que pueda participar como sujeto individual y colectivo, de experiencias variadas, inciertas, con capacidad crítica, haciendo uso de diversos procesos cognitivos, afectivos y colectivos.

Pensar en términos de temporalidades y no de tiempo lineal implica a su vez otra reflexión para una didáctica de las ausencias en Trabajo Social. En el proceso de formación conviven distintas temporalidades: las prescriptas por el *currículum* (en términos de cantidad de años de cursadas, tiempo de cada asignatura anual o cuatrimestral, correlatividades, tiempos para presentar los programas de las materias, etc.).

Dentro mismo del proceso pedagógico, es sabido que los tiempos de la enseñanza muchas veces son distintos a los tiempos del aprendizaje. A su vez estos tiempos no siempre hacen sonar su voz de formas armónica con otros, los tiempos de los procesos comunitarios o grupales en los que nuestros estudiantes intervienen en su práctica pre profesional, ni con los tiempos de reflexión y crecimiento de nuestros estudiantes en el marco de esos complejos procesos. Si no hacemos lugar en nuestras *currícula* a la circulación de diferentes temporalidades, no podremos construir verdaderas experiencias de aprendizaje. Porque el presente queda contraído a un solo tiempo, el lineal, que tiene la pretensión de predecir un futuro para “capacitar” en las “futuras competencias” a los estudiantes, en vez de “favorecer experiencias en el presente” para permitir “aprendizajes significativos y transformadores”. La incorporación de la idea compleja de temporalidades concomitantes a nuestros *currícula*, invisibilizada por el *currículum* nulo es un desafío más para la didáctica de las ausencias en Trabajo Social.

Conclusiones

Este trabajo tuvo por objeto hacer dialogar las categorías de *currículum* nulo (Eisner, 1979) y *producción de ausencias* (de Sousa Santos, 2006), tejiendo una series de reflexiones en las que pudimos detectar que en la formación circulan no sólo procesos

de prescripción dados por el *currículum* explícito, sino también procesos de proscripción, que generan una serie de consecuencias en el devenir del aprendizaje de los Trabajadores Sociales en formación.

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

La idea fue enriquecer la saludable tradición que tiene nuestro colectivo profesional de cuestionarse sobre su formación, incorporando un aspecto del *currículum* en el que no siempre reparamos: el nulo, el proscrito, el que nos dice algo del orden de quiénes somos, que dejamos fuera de forma más o menos deliberada.

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

Notas

¹ Licenciada en Servicio Social por la UNMDP, Especializanda de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNMDP, Doctoranda del Doctorado en Trabajo Social de la UNR. Becaria Doctoral Tipo I CONICET. Ayudante de primera de la asignatura Investigación I del Departamento de Servicio Social de la UNMDP.

² “La teoría del *currículum*, dentro de una tradición en los EEUU, que a nosotros nos ha llegado durante mucho tiempo como base de racionalización del *currículum*, se ha ido definiendo como una teorización ahistórica, que le lleva en muchas ocasiones a difundir modelos descontextualizados en el tiempo y respecto de las ideas que los fundamentan, bajo la preocupación utilitarista de buscar las “buenas” prácticas y los “buenos” profesores para obtener buenos resultados educativos.” (Kliebard, 1975 en Sacristán 1998: 43).

³ Iniciado por James Macdonald, quien plantea como fin del *currículum* la liberación.

⁴ Para clarificar la diferencia entre *Currículum* y Plan de estudios hay que comprender que cada una de estas categorías se inserta en un nivel de análisis distinto. De alguna manera el *currículum* contiene al plan de estudios en tanto este último es el texto o documento escrito donde se precisan las especificaciones en términos de perfil del estudiante, objetivos, asignaturas, contenidos, carga horaria y correlatividades. Podemos decir que el plan de estudios es la expresión documental del *currículum* prescrito.

⁵ Las lógicas de los noventa, en términos de organización de la política de investigación, a través del sistema de categorizaciones, modelo que Boron (2005) nombraba como el modelo *prêt-à-porter*, aun siguen vigentes dentro de la academia. Y es útil que nos preguntarnos por qué no se ha podido avanzar en la reforma de estas lógicas mercantiles de investigación, en tanto un gran número de otras políticas neoliberales han sido eliminadas o modificadas.

⁶ Contamos también con experiencias de este tipo en el campo académico universitario. Así vemos estrategias de inclusión en universidades nuevas, como son las de José C. Paz y la Matanza, entre otras muchas en las que se ha logrado sustituir los debates de los noventa (relativos a ingresos eliminatorios, incorporación de aranceles y adecuación de los *currícula* a las exigencias del mercado) por nuevos desafíos (becas de apoyo, fotocopiadora social, comedores universitarios, incorporación de franjas horarias, reformas curriculares participativas, etc.)

⁷ Un ejemplo de estos son las conceptualizaciones que se vienen haciendo en relación a lo noción de “buen vivir”, categoría esta que ha sido inspirada y ha inspirado la lucha de países hermanos de nuestra América.

⁸ La razón indolente o perezosa, es la razón hegemónica en la modernidad. Es el tipo de racionalidad del pensamiento occidental, basado en los presupuestos del racionalismo y el empirismo de la primera modernidad junto con el surgimiento del método experimental, como también en el pensamiento ilustrado de los siglos XVIII y XIX y la consolidación de la ciencia moderna como forma de acceso privilegiada al conocimiento cierto en los siglos XIX, XX, y también XXI. Es una razón que deja por fuera la imprevisibilidad, el azar, los afectos, la subjetividad, lo no medible ni cuantificable.

Bibliografía

- APPLE, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid. Akal Universitaria.
- BACHELARD, G. (2004). *La formación del espíritu científico*. 25 Edición en castellano. Mexico: Siglo XXI.
- BORÓN, A. (2005). *Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico*. ALAS, Asociación Latinoamericana de Sociología, Porto Alegre, Brasil. 2005. pp. 28. Disponible: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/alas/alas05.pdf>

- BOURDIEU, P. (1999). "El campo científico", en su: *Intelectuales, política y poder*, Bs. As., EUDEBA, pp. 75-110.
- BRUNER, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. México: UtEHA.
- CARBALLEDA, A. (2005). "Algunas consideraciones sobre la reflexión histórica en Trabajo Social. Una mirada genealógica a la intervención en lo social." En: Fernández Soto, S. (coord.). *El Trabajo Social y la cuestión social. Crisis, movimientos sociales y ciudadanía*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CAZZANIGA, S. (2007). *Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006). "Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes". En publicación: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Agosto. 2006. Disponible en: la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- EGGLESTON, J. (1977). *The Sociology of de School Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- EISNER, E. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- JAKSON, P. (1968). *Life in classrooms*. New York, Holt, Rinehart & Row.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- MATUS, T. (1998). "Modernidad, globalización y exclusión social: Desafíos de una intervención social de fin de siglo". En AA. VV. (eds.), *Actas del XVI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. La Globalización y su Impacto en el Trabajo Social hacia el Siglo XXI*. [en línea]. Consultado el 10 de agosto de 2012 de < <http://www.ts.ucr.ac.cr/eventos/slets-16-po.htm> >
- PALERMO, Z. (2005). *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina*. Córdoba: Alción Editora.
- PARRA, G. (2001). *Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino*. Buenos Aires: Espacio.
- SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 6º reimpresión. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- SAMAJA, J. (1998). *El lado oscuro de la razón*. 2da edición. Buenos Aires: Episteme
- SCHWAB, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, El Ateneo
- SILVA ÁGUILA, M. (2009). *Concepto y orientaciones del currículum*. Disponible en: http://educacionygenero.files.wordpress.com/2009/12/silva_orientaciones_y_conceptos.pdf Fecha de captura: 10 de junio 2013.
- STENHOUSE, L. (1994). El currículo como proceso. En: *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- TERIGI, F (2004). *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. 1º reimpresión. Buenos Aires: Ediciones Santillana S.A
- WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (1998). *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires, Edit. Belgrano.