

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**Tensiones y dilemas en la formación académica
de las y los Trabajadores Sociales.**
Una aproximación al Plan de Estudios de la
Licenciatura de Trabajo Social del Plan 2009 desde
la relación Teoría - Práctica

Gerónimo Álvarez Della Ventura
Tutora: Mónica De Martino

2019

Índice

Introducción.....	3
Fundamentación.....	5
Objeto de estudio.....	8
Objetivos generales.....	8
Objetivos específicos.....	8
Preguntas de investigación.....	9
Metodología.....	9
Capítulo 1: Perspectivas teóricas sobre la relación teórica-práctica en y para el Trabajo Social.....	11
Capítulo 2: Análisis del Plan de Estudios 2009 desde las asignaturas obligatorias.....	20
Gráfico Plan de Estudios.....	23
Capítulo 3: La formación académica desde la percepción de los estudiantes.....	34
Conclusiones.....	52
Bibliografía.....	59

Introducción

El presente proyecto se enmarca en las exigencias establecidas en la Facultad de Ciencias Sociales para la obtención del título de Trabajo Social. Tales exigencias son establecidas en el Plan 2009 vigente a la fecha.

Se pretende analizar la formación que reciben los/las estudiantes de Trabajo Social y cómo la formación teórica recibida se arraiga en las prácticas pre-profesionales. A lo largo del proyecto de estudio, se sostiene que los/las estudiantes aprenden teóricamente procesos y objetos sociales, y desde allí comienzan a proyectar, delinear, su accionar pre-profesional para desarrollarlo en la práctica establecida en el Plan de Estudios 2009. Pero ello puede ser una dificultad si existe “desacuerdo”, “falta de diálogo”, en este proceso, y para el Trabajo Social ha sido un problema en el pasado como puede serlo en el presente. Estos “desencuentros” se han observado a través de los años en la profesión (Guerra, 2013, 2015; Grassi, 1994, 2007, 2011; Yamamoto, 1992, 2002, 2005; Netto, 2013).

Hasta la década de los sesenta, que emerge el Movimiento de Reconceptualización en el Trabajo Social, en América Latina, principalmente en los países de Brasil, Uruguay y Argentina, se mantenían posturas conservadoras que determinaban la profesión, fundamentada en la reificación de las relaciones sociales y en la apariencia de los fenómenos sociales, bajo el imperio del positivismo (Yamamoto, 2005; Netto, 1996). A partir del Movimiento de Reconceptualización, los teóricos y profesionales, logran enfrentarse a la visión hasta allí hegemónica, estableciendo nuevos parámetros para la profesión, desde la revisión crítica de los soportes teóricos-metodológicos establecidos, así como desde nuevas concepciones teóricas-prácticas para la formación y actuación de los/las profesionales. Lo hicieron fundamentándose especialmente en el referencial teórico marxista, a través del método dialéctico, que determina la realidad efectiva a partir de las contradicciones y mediaciones que componen los fenómenos y “cosas” en el sistema capitalista, estableciendo los principios ontológicos y la historicidad de la profesión (Netto, 1992)

Desde estos conceptos marxistas, los autores brasileros subrayan que, a partir del reconocimiento de las contradicciones que forman a los fenómenos o “cosas” en sus procesos de reproducción, es que se comienza a dar cuenta de la esencia real que

connotan. Así la profesión comienza a buscar “su devenir y el permanente movimiento que tiene en su base la contradicción (o la lucha entre los opuestos), como motor del movimiento de la propia profesión hacia la realización de finalidades puestas por el colectivo profesional” (Guerra, 2015: p. 40).

Pero estas contradicciones de lo real son vistas o adjudicadas por los conservadores y otras corrientes de pensamiento que enfatizan en ello, como inconsistencias para entender los fenómenos o procesos sociales. Niegan la historicidad y el movimiento de la realidad, empobreciendo las problemáticas sociales y las relaciones sociales, simplificando su actuación únicamente a través de pautas y mecanismos para intervenir.

En el presente persisten y continúan en el debate de la profesión de Trabajo Social estas diferentes concepciones, “lo que pone nuevas y diversificadas demandas a las profesiones y cada vez menos instrumentos colectivos para su enfrentamiento” (Guerra, 2015: p. 41). En la actualidad aún hay que seguir combatiendo estas tendencias inmediatistas de analizar y trabajar los procesos y las problemáticas, avanzando en el entendimiento y profundización de éstos, comprendiendo las mediaciones reales que recubren al Trabajo Social. Lo que conlleva también un conocimiento y entendimiento real del proceso teórico-práctico de la profesión (Guerra, 2015).

Se pueden analizar diferentes formas de limitaciones y desacuerdos que surgen en la teoría y práctica como también lo analiza Yolanda Guerra, a través de los dilemas que se encuentran arraigados en la formación y en la intervención de los/las trabajadoras sociales. Un ejemplo de ello, puede ser el supuesto de que aprendiendo solamente los conceptos teóricos podremos actuar en la práctica, atendiendo las problemáticas sociales y los procesos a través de la capacidad de efectuar respuestas inmediatas. Por tanto, el éxito de la teoría se valoriza a partir de su capacidad en los resultados. De la misma forma, pero al revés, la profesión es capaz de desarrollarse desde la experiencia a través del aprendizaje cotidiano, operando en las tareas rutinarias de la vida social. Así, “(...) o senso comum e a ação é captada como suficiente para atuação profissional” (Guerra, 2009: p. 7).

Igualmente pueden suscitarse distorsiones que los/las profesionales y/o estudiantes del Trabajo Social expresan como reflexiones adecuadas: el estatuto del Trabajo Social depende de la generación de teoría propia; la superación del conservadurismo basta con el saber teórico; la teoría puede ser aplicada en la práctica; utilización y apropiación de

otras disciplinas y sus conocimientos para proceder práctico-profesionalmente; las teorías sociales macroscópicas propician respuestas profesionales precisas; asentarse en preconceptos intelectuales (Guerra, 2009).

Ellas son dificultades teóricas-prácticas que a lo largo del tiempo se han reproducido e instaurado en la profesión, en su formación académica, y a través de los profesionales. Se hace importante entonces analizar cómo las perspectivas teóricas que predominan en la formación académica y supuestamente deberían incorporarse a las prácticas pre-profesionales, pueden encontrar límites o contradicciones cuando el estudiantado lo intenta idear o plasmar en la práctica concreta.

El proyecto implica comprender esta problemática a partir de estudiantes que recientemente han realizado su práctica pre-profesional o se han insertado en el mercado laboral, profundizando en cómo evalúan y consideran a su formación.

Porque en el Trabajo Social se puede entender que “Ya fuimos considerados como misioneros en los orígenes; ya fuimos vistos como técnicos, y hoy luchamos por la condición de intelectuales (e investigadores) con competencia técnica, y no apenas de un técnico con barniz intelectual. Es necesario romper con el estigma y la condición de mero técnico, o sea, de alguien preocupado unilateralmente en dominar un único aspecto específico de la realidad, que constituye su ámbito de acción inmediata, y en racionalizar la práctica desarrollada” (Iamamoto, 1992; p. 103).

Fundamentación

La siguiente monografía se sitúa desde una de las disciplinas de las Ciencias Sociales como lo es el Trabajo Social.

El tema se ha encontrado presente a lo largo del tiempo en la profesión del Trabajo Social, tanto a nivel profesional como académico, y es razón de debates actuales que siguen profundizando y enriqueciendo al Trabajo Social.

Dichos debates pueden constatarse a través de diferentes autores/as, con referencias y análisis acerca de las limitaciones y/o incongruencias que pueden ocurrir y desarrollarse entre los procesos teórico-prácticos de la profesión así como las improntas necesarias para realizar un proceso teórico-práctico que pueda considerarse adecuado. Las principales trabajadoras sociales aquí consideradas son, Yolanda Guerra y Valeria

Fortie (2009), brasileñas que enfatizan en los fundamentos y en la profesionalidad de los/as trabajadores/as sociales a través de perspectivas críticas y analíticas centrándose en los procesos teóricos y prácticos de la profesión.

En ésta misma línea se encuentran Dos Santos (2011) y Marilda Iamamoto (1992, 2005), quien, desde perspectivas críticas marxistas, profundiza en textos y artículos en revistas de debate de Trabajo Social, sobre la formación y la práctica social de los profesionales.

Desde perspectivas de la investigación social y su importancia para la práctica y teoría se hallan autores como los argentinos Campana y Ramonda (2011), y Estela Grassi (1994, 2007), quienes enfatizan en la investigación social y su importancia para la práctica efectiva en la realidad, así como en las nociones y actitudes que los profesionales deben poseer.

Y en líneas generales sobre los procesos prácticos y teóricos, y su comprensión humana, se encuentran sociólogos como Pierre Bourdieu (1989, 1997), quien desarrolla conceptos enfatizando en la teoría y práctica por medio de sus diferentes análisis a través de su extenso arsenal teórico.

Con la misma expectativa, pero desde perspectivas críticas marxistas, también añadimos al filósofo Karel Kosik (1967), que en sentido genérico analiza las posibilidades de generar un proceso práctico-teórico efectivo.

Se comienza retomando la idea de que a partir de constatar límites y contradicciones entre el estudio y la práctica se presenta un problema fundamental para con la profesión del Trabajo Social, entendiendo así que “Antes de iniciar cualquier investigación se debe tener la convicción de que existe algo más a ser conocido, que no nos es dado en la apariencia, en la representación inmediata de la realidad. Hay algo que explica la realidad, su lógica inmanente, que no se presenta en su forma de manifestación” (Guerra, 2015: p. 131-132).

Así fue incorporándose la idea de problematizar la disconformidad que se percibía en la actualidad entre los/las estudiantes ante las desavenencias que surgían entre la teoría y la práctica. Mientras se cursó la Licenciatura, era frecuente escuchar a estudiantes cuestionar en aulas y espacios académicos sobre las diferencias que se establecían entre el estudio académico y el desarrollo en la práctica efectiva en los Proyectos Integrales y/o se observaban en las instituciones. A esto se suma la idea de que también algunos/as

profesores y profesionales de campo, otorgaban diferentes respuestas, por tanto, se creyó oportuno profundizar en ellas.

Esta misma interrogante surgió también en el centro de práctica (Oficina Territorial Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) de Las Piedras) en el cual participé en mi práctica pre-profesional en el año 2015-2016. Allí pude observar algunas diferencias que pueden encontrarse entre la formación académica, es decir, entre los enfoques teóricos que se enseñan en las diferentes asignaturas en la Facultad, y la práctica o las acciones concretas que realizan lxs profesionales y estudiantes en las instituciones, en este caso como fue, el Ministerio de Desarrollo Social - MIDES.

Este tema se considera de relevancia ya que es una de las preocupaciones históricas de la profesión del Trabajo Social y el desarrollo del trabajo de la profesión, al menos desde el Movimiento de Reconceptualización. Preocupaciones que también los/as estudiantes pueden manifestar a lo largo de su carrera.

Es decir, delinear posibles inquietudes que surgen entre la teoría que los/as estudiantes aprenden y el desarrollo en el ámbito profesional, y así generar un conocimiento más adecuado de la realidad de la profesión.

Objeto de estudio

Puede resumirse nuestro objeto de estudio de la siguiente manera:

¿Cómo se expresan las tensiones en la relación entre teoría y práctica en el Plan de Estudios 2009 y cuáles son las dificultades que hoy expresan con mayor magnitud los y las estudiantes?

Sin dejar de tener en cuenta que se trata de un problema que acompaña a la profesión desde su génesis, como lo señalan los y las autoras que se mencionan en esta monografía.

Objetivos generales

Analizar las posibles tensiones entre los contenidos teóricos de la formación académica y sus expresiones en la práctica pre-profesional enmarcadas en el Plan 2009.

Objetivos específicos

- 1.- Identificar las asignaturas teóricas obligatorias de la Licenciatura en Trabajo Social – Plan 2009 - en términos de sus raíces epistemológicas.
2. Identificar incongruencias y dificultades que reconocen los/as estudiantes en la teoría y en su práctica pre-profesional.
3. Analizar las propiedades de tales dificultades según los estudiantes: teóricas, prácticas, organizativas del Plan de Estudios, etc.
4. Clasificar tales dificultades en orden de prioridades otorgadas por los/as estudiantes.

Preguntas de Investigación

Habiendo planteado mínimamente de qué trata el proyecto a realizar, se plasmarán las preguntas de investigación:

¿Cuáles son algunos de los elementos contradictorios observados entre la formación académica y la práctica pre- profesional?

¿Cómo observa o percibe el estudiantado la unidad de teoría y práctica en la formación académica?

De acuerdo a Guerra (2009) ¿cuáles son las tensiones que se presentan como habituales al analizar la relación teoría-práctica?

Metodología

En este punto se detallan aspectos que caracterizan el proyecto de investigación. La investigación se llevó a cabo tanto en Florida (lugar en el que vivo), como en Montevideo (Uruguay), en el trayecto del año 2018 y 2019, en base a la formación académica de la Facultad de Ciencias Sociales en la carrera de Trabajo Social (Plan 2009), y en el análisis de la percepción de los/as estudiantes sobre los enfoques teóricos del plan y su práctica pre-profesional.

El tipo de estudio es predominantemente descriptivo, y el modelo que asume es básicamente cualitativo. En base a una metodología cualitativa, las técnicas que se utilizaron para recoger los datos necesarios fue la entrevista. la cual se realizó a estudiantes avanzados de Trabajo Social, para contar con los insumos e información necesaria sobre la temática pretendida. Hay variadas formas de definir esta técnica, aquí se considera como “(...) interacción a partir de una conversación entre dos o más personas con un propósito deliberado y mutuamente aceptado por los participantes (...) La entrevista tiene una doble dimensión: como técnica en sí y como proceso de interacción social. Como técnica, es un procedimiento sistemático para cumplir con el propósito planteado. Como proceso, desarrolla un conjunto de fases en directa relación con las características y particularidades de los participantes en ella” (Cáceres, L. et al, 2000: p. 34).

Las entrevistas son en profundidad, ordenadas por un guion. Dado el tipo de estudio, se considera que un máximo de diez entrevistas como suficientes para lograr obtener tendencias en las opiniones concedidas por los estudiantes, y la muestra será definida por el principio de saturación. La muestra, de acuerdo a este principio, quedo constituida por diez estudiantes. Quienes fueron elegidos específicamente por ser estudiantes avanzados de Trabajo Social, habiendo realizado ya sus prácticas pre-

profesionales. Se tuvo en cuenta incluir a estudiantes que realizaron sus prácticas en diversos Proyectos Integrales. El tramo de edad, aunque no fue tenido en cuenta, la mayoría fueron estudiantes jóvenes entre 24 y 27 años. El sexo tampoco fue tenido en cuenta, realizándose a ambos.

Desde el análisis de contenido, a través de las opiniones de los/las estudiantes, se pretende una aproximación a cómo han aprehendido los vectores teóricos y metodológicos, es decir, cuál es el conocimiento que han obtenido a lo largo de la carrera sobre el estudio y la profesión del Trabajo Social, así como el desarrollo pre-profesional efectuado.

Se posiciona el estudio principalmente desde el cuestionamiento y crítica sobre las expresiones que los y las estudiantes expresan tanto negativa como positivamente para su formación.

Por otro lado, se realiza análisis de documentos, especialmente el Plan 2009 de la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales además de los programas de las asignaturas obligatorias. También se realizará revisión bibliográfica que permite un seguimiento teórico adecuado al proyecto para fundamentarlo y enriquecerlo, y para contextualizar las respuestas de los/as estudiantes a las preguntas diseñadas.

A través del análisis de contenido y análisis de datos, se enfatiza tanto en el vector teórico, (pretendiendo que los/las estudiantes continúen incorporando su arsenal conceptual y disciplinario para su conocimiento) como en el vector metodológico, enfatizando en destrezas que puedan adquirir para desarrollar su profesionalidad (Plan de Estudios, 2009, p. 12-13). Estos análisis se realizan a través de proceso de descripción y clasificación de los datos.

Capítulo 1. Perspectivas teóricas sobre la relación teoría-práctica en y para el Trabajo Social

Desde la temática propuesta se tiene presente que la teoría y la práctica pueden entenderse y desarrollarse erróneamente si no aprehendemos e interpretamos adecuadamente lo que estos conceptos denotan. En el presente trabajo, se pretende observar y advertir los problemas o incertidumbres que este proceso puede implicar, para fortalecer los fundamentos del Trabajo Social como profesión, así como concientizar o disminuir dudas a estudiantes y/o profesionales. Para ello nos apoyamos en que “La dialéctica de la totalidad concreta (...) es una teoría de la realidad y de su conocimiento como realidad” (Kosik, 1967: p. 56).

En este primer capítulo se pretende profundizar en el tema a través de las perspectivas de trabajadores sociales y de autores que se consideran fundamentales para alcanzar un entendimiento y análisis adecuado.

1.2 Autores críticos dialécticos

Se comienza con autores/as críticos dialécticos que desarrollan teorías y conceptos importantes para visualizar y entender, desde análisis abarcativos, entre la relación teoría-práctica en Trabajo Social.

Como establece Iamamoto, hay que “considerar la profesión bajo dos ángulos, no disociables entre sí, como dos expresiones del mismo fenómeno: como realidad vivida y representada en y por la conciencia de sus agentes profesionales expresada por el discurso teórico ideológico acerca del ejercicio profesional”. (Iamamoto y Carvalho, 1998: p. 79).

Desde esta perspectiva se expresa cómo la práctica y formación teórica reproducen y se asocian en el mismo proceso, donde la conjunción de estos fenómenos es indispensable para el desarrollo de una profesión consciente y adecuada. Consciente en tanto que lxs profesionales tengan conocimiento del lugar que ocupan en la sociedad y en los espacios ocupacionales, y adecuada en cuanto al compromiso ético y profesional que se establezca con la sociedad.

Una profesión en la que quien la ejerza pueda comprender la intencionalidad de su actividad y su significado frente a los procesos sociales, no quedando encerrado/a en los marcos institucionales, que, aunque condicionan y demarcan la actividad profesional, no

impiden la autonomía para interpretar y actuar a través de fines propuestos, mediante objetivos y tareas, en los diferentes campos¹.

La importancia de las entrevistas a los/as estudiantes, radica aquí en las interpretaciones y actuaciones que entienden como adecuadas o inadecuadas en su formación teórica y pre-profesional. Y para ello es necesario el entendimiento de que “o enlace teórico-práctico (...) é uma relacao cujos elementos fazem parte de un mesmo proceso, forman unidade na diversidade, elementos, que, não obstante certa autonomia são interdependentes, inter-relacionados é se constituem” (Fortie y Guerra, 2009: p. 13).

Se procura entender la concepción teórica-práctica desde estas perspectivas de totalidad, teniendo en cuenta las mediaciones que conllevan las partes que la conforman. Así, las autoras citadas se asemejan al pensamiento de Kosik, con quien comparten su perspectiva crítica marxista. Kosik (1967) nos da a entender cómo el sujeto puede actuar equívocamente en la realidad, perjudicando la práctica en la que actúa, pero también nos dará a entender cómo el sujeto debe orientarse y desplegarse para lograr una práctica efectiva y un real conocimiento de la realidad.

Se parte de comprender que “La pseudoconcreción es precisamente la existencia autónoma de los productos humanos y la reducción del hombre al nivel de la práctica utilitaria. La destrucción de la pseudoconcreción es el proceso de creación de la realidad concreta y la visión de la realidad en su concreción” (Kosik, 1967: p. 6). Los sujetos deben alejarse de la práctica utilitarista si pretenden comprender la realidad en la que actúan. Pueden actuar en la realidad de acuerdo a su sentido común (siempre presente), de igual forma inmediatamente orientarse en sus actividades, y es lo que se observa en el ambiente cotidiano de la vida humana, donde los fenómenos pueden asumir aspectos independientes de la conciencia de los individuos, y verse y tratarse como naturales. Esto es lo que explica Kosik como mundo de la pseudoconcreción. Mundo tal que no proporciona comprensión sobre las cosas y sobre la realidad. (Kosik, 1967). Así, se entiende que la práctica utilitarista conlleva a no comprender efectivamente determinados fenómenos en los que los sujetos actúan. Si establecemos el concepto de la cosa es porque la comprendemos y ello significa que conocemos su estructura. El conocimiento en su máxima expresión es cuando logramos la descomposición del todo.

¹ “Conjunto de relaciones de fuerzas objetivas que se imponen a todos los que entran en ese campo y que son irreductibles a las intenciones de los agentes individuales o incluso a las interacciones directas entre los agentes” (Bourdieu, 1989: p. 28).

Por tanto, si se logra la separación del fenómeno de su esencia es porque logramos un adecuado conocimiento. Porque a través de la separación de las partes se logra observar y mostrar la coherencia interna de la cosa. Y así poder contemplar su esencia. Kosik dirá que “El pensamiento que destruye la pseudoconcreción para alcanzar lo concreto es, al mismo tiempo, un proceso en el curso del cual bajo el mundo de la apariencia se revela el mundo real; tras la apariencia externa del fenómeno se descubre la ley del fenómeno, la esencia” (Kosik, 1967: p. 4). Y la esencia del fenómeno se percibe cuando se conoce la composición del mismo, tanto en su apariencia externa como en las determinaciones que lo conforman y definen.

Por otra parte, por medio del estudio de la múltiple realidad el estudiantado se instruye para intervenir, de la misma forma que en su práctica pre-profesional actuará a través de diferentes aspectos institucionales y/o sociales. La importancia aquí radica en cómo son pensados e interpretados los fenómenos que incorporan y que despliegan en las prácticas. De esa forma podrá percibirse el aprendizaje que los estudiantes están recibiendo, o cómo ellos/as lo aprehenden.

1.3 Autores críticos constructivistas

Además de esta perspectiva dialéctica de entender el proceso teórico-práctico, también se hace énfasis en la necesidad de incorporar perspectivas estructuralistas y constructivistas, con matices de teoría crítica, ya que se entiende fundamental también el relacionamiento con estas perspectivas para entender los procesos sociales en que los/as sujetos se despliegan, interpretan e intervienen. Se puede tomar como referencia en este sentido a Pierre Bourdieu que ha hecho dialogar a Marx, especialmente con Weber y Durkheim, en una síntesis que para nosotros es interesante.

Es a través de la formación académica donde los/as estudiantes incorporan las teorías, expandiendo su conocimiento y herramientas para desenvolverse como trabajadores sociales, o como establecía Bourdieu, parte de esta formación moldea el habitus profesional de los/as estudiantes; entendiendo a éste como “(...) sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones (...) objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas (...)” (Bourdieu, 1991: p. 92).

Pero este aprendizaje teórico que los/las estudiantes incorporan podría no concordar con su práctica en la realidad, quedando solamente en el plano ideal o teórico. Porque, aunque el *habitus* forme parte de los/as estudiantes, éstos podrían desligarlo del proceso teórico-práctico, o entender y atender los fenómenos desde su superficialidad o parcialidad.

Para establecer el conocimiento del proceso teórico-práctico que los/las estudiantes pueden incorporar, es necesario desde Bourdieu, relacionar el *habitus* profesional con su concepción de campo, donde se esclarecen o determinan apropiadamente las dificultades que los/as estudiantes pueden localizar o reproducir.

En estos campos sociales (como pueden ser las instituciones sociales donde participan las/los estudiantes) se desarrollan relaciones de fuerzas y de poder entre las personas a través del capital² específico que detentan, impulsando sus propios intereses lo que puede decantar en que nuevas personas participantes del campo deban ajustarse a la monopolización allí ya construida, no teniendo lugar para la crítica (constructiva o no) ni posibles innovaciones o transformaciones (teóricas y prácticas) (Bourdieu, 1976).

Pero estos intereses mencionados pueden ser potenciados por los intereses comunes que los individuos puedan tener, surgiendo una *complicidad objetiva*, donde comienzan a predominar las aceptaciones de los presupuestos y lo instaurado, preocupados o enfocados solamente en participar en el campo, acompañado, a la vez, por los *habitus* que también se adecuan solamente al campo: Esto último se entiende como el estudiante que cuando se adentra en su práctica pre-profesional persigue su adecuación al funcionamiento y preceptos de la institución. No pretendiendo más que el ajuste a sus configuraciones establecidas. Cuando sucede de esta forma, no se logra reproducir más que las composiciones allí instauradas y el *habitus* que se reproduce a través de estos parámetros, se aleja de que “la teoría del *habitus* está dirigida a fundamentar la posibilidad de una ciencia de las prácticas que escape a la alternativa del finalismo o el mecanismo” (Bourdieu, 1976: p. 141).

También hay dificultades que se encarnan en los *habitus* de los sujetos. Como recién se mencionó, el *habitus* produce prácticas, y por ello los sujetos tienden a reproducir experiencias pasadas, que, instauradas en principios de percepción y actuación, pueden

² “El capital, que puede existir en estado objetivado –bajo la forma de propiedades materiales- o, en el caso del capital cultural, en estado incorporado (...) representa un poder respecto de un campo (en un momento dado) y, más precisamente, del producto acumulado del trabajo ya realizado” (Bourdieu, 1989: p. 28).

considerarlas acordes y correctas también para la reproducción de sus *habitus*, lo que limita y condiciona las prácticas por ellos desarrolladas, disminuyendo el margen de alteración o innovación de éstas. Y la misma presencia del pasado, incorporada como lo necesario y correcto para desplegarse en las prácticas, reproducida por los agentes a través de sus *habitus*, es lo que explica la posible anacronía en las prácticas, es decir, la desvinculación o diferencias que se constituyen entre el pasado y la actualidad, reproduciendo un mecanismo que se desajusta en relación a la realidad concreta o al entorno en que se despliega. Así se explican “los casos en que las disposiciones funcionan a *contratiempo* y en los que las prácticas están objetivamente adaptadas a condiciones caducas o abolidas” (Bourdieu, 1991: p. 107).

Porque a través del *habitus* igualmente los individuos logran desenvolverse en la práctica, pudiendo actuar o no actuar conscientemente, es decir, dando cuenta o no, de desarticulaciones entre su conocimiento y la realidad, o reproduciendo su accionar perjudicial para la profesión. Y este inconveniente puede provenir tanto de la formación de los/las estudiantes como de sus subjetividades en la práctica concreta. Porque, podría suceder tanto que los sujetos no interpreten adecuadamente la teoría, así como que la teoría esté desarticulada o mal planteada frente a la realidad que se trata, o que la realidad no se perciba en las condiciones requeridas para plasmar la teoría que nos forma (Bourdieu, 1991).

En la misma línea de pensamiento que Bourdieu, se encuentran las reflexiones de Grassi, quien atribuye que la formación profesional y la investigación deben desarrollarse en relación con la práctica profesional. Por ello la formación “para el Trabajo Social debería ser un proceso continuo que acompaña el desarrollo de cualquier proyecto social y práctica profesional. Esto exige la disposición a aprender el oficio y a prevenirse de los riesgos de la naturalización de los problemas para los que se reclama su intervención, que pueden provenir tanto del realismo ingenuo como del teoricismo” (Grassi, 2007: p. 26).

Estela Grassi advierte sobre el posible teoricismo que los y las estudiantes pueden reproducir en la profesión, donde pueden desprevenirse de la alerta permanente que se debiera tener tanto frente a la “realidad” como a los conceptos y temas estudiados, lo que significaría perder de vista los análisis necesarios frente a la realidad y sus determinantes, a la vez que generaría pasividad y naturalización frente a las imposiciones teóricas. Lo que Grassi nos explica es que, la crítica como forma de

entendimiento y superación es necesaria y fundamental para la profesión, porque en la problematización de los conceptos establecidos y de la experiencia adjudicada como “real”, es que se pueden desvelar y objetivar los procesos reales que atraviesan la profesión. Dice así, que “el paso por la Universidad debe dar lugar, en primer lugar, a un “método de pensar” que mantenga la alerta y la inquietud ante todo lo que se da por conocido acerca de ‘la realidad’” (Grassi, 2007: p. 27). Si esto no se da, podría ocurrir que los y las estudiantes perciban las teorías que estudian como verdades absolutas, sin mera crítica, generando un *habitus* que puede llevar a que el conocimiento del estudiantado sea pasivo de acuerdo a la realidad; sin análisis, sin crítica, y sin actuar adecuadamente frente a las demandas que recibe. Ello puede verse como un problema que genera obstáculos en el saber profesional del Trabajo Social, donde la realidad podría considerarse diferente o alejada de la teoría que debería explicarla y analizarla, debiendo ser ésta, unidad de aquella. Como fue expresado por Grassi “(...) el Trabajo Social ha tenido una relación conflictiva con el conocimiento, del cual la teoría es la expresión sistemática. Esta conflictividad se expresa, en que se ha llevado al extremo una forma dicotómica de pensar la realidad, que separa radicalmente realidad/teoría; discurso/acción, etc.” (Grassi, 1994: p. 23). Y este conflicto en el Trabajo Social puede suceder tanto por la carencia de entendimiento de los/las estudiantes sobre los fenómenos, como por el aprendizaje recibido de las teorías, donde, como dice Grassi (1994), el estudio fragmentado de la realidad y sus fenómenos, conlleva al aprendizaje erróneo y parcial de éstos, y de esta manera son aprehendidos y reproducidos.

1.4 Ideas generales sobre el proceso teórico-práctico

Desde aquí, entonces, decimos que la teoría debería conformar la realidad, pero que puede por veces no hacerlo o verse fragmentada en relación a la realidad. Entendiendo que la teoría supone “(...) una primera afirmación: la teoría es una interpretación (fundada) de la realidad (...) La teoría pretende ser una interpretación válida de la esencia de los fenómenos (...) de ahí que la teoría sea una interpretación reflexiva” (Grassi, 1994: p. 14). Cuando la interpretación de la teoría sobre la realidad es parcial, es decir, cuando no se estudia en la totalidad del proceso, y solamente se analiza o reflexiona sobre un fragmento, no se percibe la esencia del fenómeno, y por tanto, el conocimiento que se estudia o incorpora oscurece o parcializa lo que es realmente. A su vez en la práctica cuando el estudiante conoce nuevos objetos, pero no realiza esfuerzos

mentales por deducir u observar las mediaciones que los componen, no sobrepasa la mera apariencia (Kosik, 1967).

Más concretamente, volvemos a Kosik, quien manifiesta que en el mundo de la pseudoconcreción los fenómenos adquieren doble sentido de verdad y engaño, pues al tiempo que el fenómeno muestra su esencia, también la oculta. Es decir, que el fenómeno tiende a esconder u oscurecer lo que realmente es, y se puede presentar como algo distinto a lo que es. Y para captar el fenómeno de alguna cosa se hace necesario indagar, describir y conocer cómo se manifiesta la cosa en determinado fenómeno, y a su vez cómo se oculta. Cuando se logra comprender el fenómeno se alcanza la esencia. (Kosik, 1967).

Dirá Kosik que “En virtud de que la esencia –a diferencia de los fenómenos- no se manifiesta directamente, y por cuanto que el fundamento oculto de las cosas debe ser descubierto mediante una actitud especial, existen la ciencia y la filosofía” (Kosik, 1967). El autor aquí nos da a entender cómo a través del estudio del campo que nos ocupe es que se logra el entendimiento y comprensión de la esencia de los fenómenos. Pero sin ese esfuerzo por contemplar y analizar las mediaciones que componen los fenómenos, el proceso de conocimiento real posiblemente no se alcance, llevando a reproducir el conocimiento superficial o fragmentado.

Esa actividad especial, desde la ciencia, es lo que sería la teoría científica que los/as estudiantes y profesionales utilizan para comprender los fenómenos sociales que abordan en su práctica, en la realidad. A su vez la ciencia o estudio puede encontrar dificultades si los fundamentos que se establecen no se encuentran bien sustentados.

También se torna fundamental sostener que el proceso teórico-práctico debe ampararse e incorporarse a partir de la categoría de totalidad, que “como categoría intelectual, permite a la razón superar el plano de la inmediaticidad (apariencia), en búsqueda de la esencia. Por lo tanto, hay que reconstruir intelectivamente las mediaciones, nexos y relaciones multidimensionales reconstruyendo el propio movimiento del objeto” (Guerra, 2015). Por medio del entendimiento de la realidad y los fenómenos, desde esta perspectiva, es que los/as estudiantes deben instruirse para actuar efectivamente sobre la realidad en su movimiento, desde la esencia de los fenómenos. Es decir, a través del

reconocimiento y entendimiento de las mediaciones³ y contradicciones, que generan la posibilidad del desarrollo de la profesión en vínculo con el funcionamiento de la realidad concreta.

Si estas nociones propuestas sobre el proceso teórico-práctico logran efectivizarse en la formación del estudiantado y en su inserción profesional, se podría avanzar en relación a la noción de praxis en el Trabajo Social y alcanzar mayor autonomía en la profesión. Aproximándonos a ella puede establecerse que “si el criterio de verdad está en la práctica, esa verdad sólo es descubierta en una relación teórica con la práctica misma (...) Reflexionar sobre esta cuestión supone rechazar el empirismo y asumir el desafío intelectual, teórico-crítico, de desvelar la práctica social como condición para conducir y realizar la práctica profesional, imprimiéndole una dirección consciente” (Iamamoto, 1992: p. 100-101).

Teoría y práctica se encuentran, entonces, en mutua relación, pues la práctica va siendo desvelada por el proceso teórico que hace que esa práctica pueda ser interpretada y tratada realmente, y a partir del conocimiento de la práctica, también se lleva a cabo el proceso teórico. Es fundamental que los y las estudiantes observen y desarrollen el proceso teórico-práctico como unidad, es decir, como partes intrínsecas de una misma configuración, a través de la cual su entendimiento y su realización puedan concretarse, apropiándose de una real praxis en la profesión.

Como expresé en el comienzo de este capítulo, consideramos que el análisis crítico dialéctico es el método por el cual no sólo se puede entender y explicar el proceso teórico-práctico de la profesión sino también por el cual se contempla y permite alcanzar la praxis real a través de nuestra práctica social. Así se explica que “El mundo real, oculto de la pseudoconcreción y que, no obstante, se manifiesta en ella, es el (...) mundo de la praxis humana. Es la comprensión de la realidad humano-social como unidad de la producción y el producto, del sujeto y el objeto, de la génesis y la estructura” (Kosik, 1967: p. 35). A través del método crítico dialéctico se nos presenta la realidad social en su esencia: realmente conocemos las cosas o los fenómenos en los

³ “A mediação aparece neste complexo categorial com um alto poder de dinamismo e articulação. É responsável pelas moventes relações que se operam no interior de cada complexo relativamente total e das articulações dinâmicas e contraditórias entre estas várias estruturas sócio-históricas. Enfim, a esta categoria tributa-se a possibilidade de trabalhar na perspectiva de Totalidade” (Pontes, 1995: p 85 en Pontes, S/F: 9).

que participamos a través de su composición y desarrollo. Se trata de aproximarnos o por lo menos buscar la verdad, y que ésta se encuentra en el desarrollo de la vida social y donde se despliegan los sujetos sociales. Esto implica buscar la lógica que contienen los procesos sociales para su explicación del mundo social, lo que también conlleva dilucidar la coherencia interna de los fenómenos, es decir, su realidad inmanente oculta en y por la práctica. Lo que sostengo es que, a través de este proceso de entender el proceso teórico-práctico, la formación del estudiantado podría superarse o progresar, ya que “la producción teórica en ese abordaje es resultante del análisis del proceso, objeto del conocimiento, como síntesis de múltiples determinaciones, unidad de lo diverso” (Kosik, 1967: p. 34).

Pero, además de ser el proceso teórico-práctico el que prepara a los/as estudiantes para desplegar su profesionalidad, también debiera prepararlos, para conformar las relaciones sociales y, siendo importante en ellas, incidir en la sociedad. Comprender que además de los aprendizajes e incorporación teórica-práctica inscripta en la currícula de la Facultad, son los y las propias estudiantes los que luego pueden trascender o replicar los estudios en la realidad social. Por eso “Cuando, en un acto ciertamente importante para la historia humana, se sitúa un comportamiento puramente ético en la praxis (...) se presupone que el individuo que participe se eleva separándose de la propia particularidad (...) Pero, al mismo tiempo, la naturaleza del ser social hace que cada actitud, netamente separada, hacia la praxis, no solamente pueda (sino más bien deba) coexistir en una misma persona, sino que a menudo se transforme ininterrumpidamente la una en la otra en el proceso social en conjunto” (Heller, 1967: p. 19). La Facultad debería ser un espacio donde no solamente la formación de los/as estudiantes deba ser fundamental para lograr una praxis real en el proceso social de la profesión, sino que también el estudiantado deba sentirse responsable por llevar a cabo (o intentar) dicho proceso, donde los esfuerzos particulares y aislados comiencen a transformarse en esfuerzos conjuntos y arraigados, para continuar así reforzando y avanzando en el proceso histórico-social de la profesión.

Capítulo 2. Análisis del Plan de Estudios 2009 desde las asignaturas obligatorias⁴

El Plan de Estudios está integrado por determinado formato de asignaturas; de electividad (obligatorias y optativas), de semestralidad, etc., que se obtuvieron a partir de la modificación del Plan de Estudios 2009. El cual se encuentra atravesado por los acuerdos de países capitalistas europeos, en lo que se llamó Acuerdos de Bolonia⁵, y que luego fuera incorporado en la Estrategia de Lisboa⁶. En suma, hablamos de la reforma universitaria europea, y otros acuerdos que apuntaron al desarrollo capitalista fuertemente neoliberal europeo contemporáneo (Clavero, 2005).

En el análisis del Plan 2009 de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales que aquí se realiza, se pretende observar qué perfil de profesional se forma o se intenta formar en la actualidad. A través del aprendizaje de las asignaturas y de las prácticas pre-profesionales del Plan, “(...) lo que aquí se pone en discusión es el propio perfil del asistente social que se pretende asegurar: un técnico entrenado para intervenir en un campo de acción determinado con la máxima eficacia operativa o un intelectual que, habilitado para operar en un área particular, comprende el sentido social de la operación y el significado del área en el conjunto de la problemática social” (Netto, 1996: p. 126).

En primer lugar, observamos qué es lo que el Plan 2009 procura realizar en términos de la profesionalidad y preparación de los y las estudiantes de Trabajo Social. En cuanto al perfil de los profesionales, el Plan dice que “(...) el perfil de egreso del licenciado en Trabajo Social se compone de los siguientes aspectos: 1. Un profesional informado, crítico y propositivo con capacidad para desarrollar procesos de intervención e investigación (...) 2. Reflexionando sobre su práctica respecto a las vinculaciones entre saber y posicionamiento (...) 4. Rigurosamente formado en los componentes teórico-metodológicos de las ciencias sociales y de la disciplina, con capacidad de fundamentar el sentido de su acción e identificar el instrumental técnico-operativo necesario para su intervención profesional” (Plan de estudios de la facultad de Ciencias Sociales, 2009; p. 43).

⁴En este segundo capítulo, trataremos de plasmar los resultados en torno al objetivo específico Nro. 1.

⁵“(...) declaración conjunta (...) que dio inicio a un proceso de convergencia que tenía como objetivo facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales (...)” (Wikipedia; Clavero, 2005)

⁶“El objetivo establecido por el Consejo Europeo fue convertir la economía de la Unión Europea en las más competitiva del mundo para el 2010, basándose en el conocimiento y el empleo” (Wikipedia, Clavero, 2005).

Este perfil del profesional del Plan de Estudios 2009 es el que se pretende asegurar mediante la carrera de Trabajo Social, a través del despliegue de las asignaturas, y del proceso de práctica pre-profesional en los llamados Proyectos Integrales.

Entre la descripción del perfil profesional que Netto (1996) evoca y el del Plan 2009 encontramos una similitud importante, ya que entendemos dicho perfil como el del profesional ideal o necesario para el desarrollo adecuado de los/as Trabajadores Sociales en su profesión. Si bien éste es el perfil que se intenta o procura llevar a cabo por medio del Plan 2009, no podemos afirmar que es el que los/as estudiantes logran alcanzar. Por ello, Netto también describe otro tipo de perfil profesional que, aunque considerado inadecuado o deficiente respecto de los perfiles ya descritos, puede tener posibilidad de ser desplegado y potenciado por los estudiantes. Este perfil consta de “un técnico entrenado para intervenir en un campo de acción determinado con la máxima eficacia operativa” (Netto, 1996: p. 126). Por tanto, si bien el Plan 2009 intenta o propone establecer el perfil mencionado, puede suceder que se formen o desarrollen otros perfiles profesionales, sin que se dé cuenta necesariamente de ello o que el perfil que se pretende desarrollar no encuentre la manera correcta de hacerlo en los diferentes momentos de la formación (asignaturas, talleres, prácticas, etc.).

Aproximándonos al proceso teórico-práctico del Plan 2009, específicamente en el contenido teórico y posturas de las asignaturas, se entiende que “*a formação profissional funda-se na interlocução com o conjunto de conhecimentos científicos, acumulados pelas diversas áreas das ciências humanas e sociais, especialmente dialogando com as vertentes clássicas*” (Bourguignon, 2007: 48).

Como ya se dijo en la Introducción, pretendemos una aproximación, en este capítulo, a la formación académica a través de las diferentes perspectivas teóricas a la que los/las estudiantes acceden en el cursado. En este ítem, el análisis se centra especialmente en el contenido que las asignaturas despliegan en el desarrollo de la carrera de Trabajo Social y en el referencial teórico de las mismas. Centramos el análisis en las asignaturas obligatorias de la carrera de Trabajo Social, que son las que los y las estudiantes realizan en común, ya que hay un extenso abanico en las asignaturas optativas que, incorporarlo, haría que este trabajo excediera una monografía de grado. Por la misma

razón, tampoco tenemos en cuenta los Proyectos Integrales que realizan los/las estudiantes, teniendo presente la diversidad de Proyectos que existen, y la cantidad de autores y textos que estudian en los dos años.

La intención y el análisis de las perspectivas teóricas de las asignaturas se realiza a partir de registrar únicamente los/as autores/as que las integran, es decir, qué autores contienen en su despliegue y las corrientes epistemológicas a las que pertenecen. Ordenaremos estos elementos en dos grandes paradigmas, entendiendo que “El paradigma reúne y relaciona ejemplos y teorías que se formulan dentro de él” (Ramírez et. al., 2004: 36). La clasificación de los referenciales teóricos de las asignaturas se realiza a partir de englobarlos en dos grandes perspectivas o paradigmas, que son las teorías explicativas⁷ y las teorías interpretativas⁸, las cuales se integran por subdivisiones, como veremos a continuación.⁹

Por un lado, el paradigma explicativo puede entenderse de la siguiente forma: “El fundamento ontológico de este paradigma (...) es la consideración de que hay una realidad, y ésta es de carácter objetivo, anterior a los sujetos (...) Esa realidad y sus leyes puede ser conocida, por ello la ciencia la estudia y puede, en consecuencia, actuar sobre esa realidad. Ese conocimiento ha de basarse en la experiencia empírica” (Ramírez, et. al., 2004: 45). La diversidad dentro de este paradigma se encuentra expresada en: Marxismo; Modelo teórico de Durkheim; Estructural Funcionalismo.

Por otro lado, el paradigma interpretativo o comprensivo se conforma a partir de tres momentos, descripción, interpretación y constitución o construcción de sentido. “Según este paradigma, existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra” (Ramírez, et. al., 2004: 71). Este paradigma

⁷ “De acuerdo con lo expuesto a propósito de los paradigmas, los modelos de investigación apoyados en el paradigma explicativo son: las investigaciones cuantitativas, y las investigaciones cualitativas que buscan únicamente explicar los resultados obtenidos” (Ramírez, et. al., 2004: 48).

⁸ Los tipos de investigación que se sustentan en el paradigma interpretativo son: las investigaciones cualitativas interpretativas, es decir las que no buscan explicaciones sino interpretaciones (Ramírez, et. al., 2004: 48).

⁹ Otro análisis podría elaborarse a partir del texto de Netto⁹, donde diferencia y fundamenta la razón dialéctica y la razón analítica, pero nos separamos de esta postura para clasificar los paradigmas. Ha quedado demostrado en el Capítulo 1, donde a partir de Bourdieu plasmamos una mirada más amplia, que nos encontramos en un proceso de búsqueda de nuestras posturas epistemológicas, lo que hace que para nosotros en este primer trabajo académico de envergadura, prioricemos ampliar la mirada a autores críticos sin limitarnos al materialismo histórico y dialéctico.

posee también diversas expresiones, tales como: Interaccionismo simbólico; Etnometodología; Existencialismo. En el próximo cuadro, en la columna “Expresiones paradigmáticas”, además de utilizar las subdivisiones mencionadas de los paradigmas, también agregamos perspectivas a partir de nuestro conocimiento.

2.1 Análisis de asignaturas obligatorias

Plan 2009. Licenciatura en Trabajo Social

Asignaturas Obligatorias. Naturaleza. Contenidos y Paradigmas.

<u>Asignaturas</u>	<u>Vectores</u>	<u>Autores</u>	<u>Paradigmas</u>	<u>Expresiones paradigmáticas</u>
Ciclo Inicial				
Introducción al Trabajo Social	Temático y metodológico	Clásicos y contemporáneos	Críticos explicativos e interpretativos	-Marxismo estructural Francés -Positivismo -Crítico ecléctico
Seminario multidisciplinario	Temático, teórico y metodológico	Contemporáneos	Explicativos	-Marxismo -Positivismo
Sociedades modernas y desigualdades sociales	Teórico y temático	Clásicos y contemporáneos	Explicativos e Interpretativos	-Marxismo -Marxismo estructural -Positivismo -Etnometodología
Poder, Estado y sistema político	Teórico, metodológico y temático	Contemporáneos	Explicativos	-Teorías críticas Positivismo
La Cuestión Social en la historia	Teórico y temático	Clásicos y contemporáneos	Explicativos	-Marxismo -Positivismo -Neo-positivismo

Historia Contemporánea de América Latina	Teórico y Temático	Contemporáneos	Explicativos	-Crítico positivista -Marxistas
Ciclo Avanzado				
<u>Módulo 1</u>				
Trabajo Social 1	Teórico (36%), temático (36%) y metodológico (28%)	Contemporáneos	Críticos Explicativos	-Marxismo -Estructural Funcionalismo
Introducción a los Proyectos Integrales	Teórico (36%), temático (36%) y metodológico (28%)	Contemporáneos	Explicativos y Comprensivos	-Positivismo -Etnometodología
Trabajo Social 2	Teórico (36%), temático (36%) y metodológico (28%)	Contemporáneos	Críticos Explicativos	-Marxismo -Positivismo
Trabajo Social 3	Teórico (36%), temático (36%) y metodológico (28%)	Contemporáneos	Explicativos e interpretativos	-Positivismo -Etnometodología
Trabajo Social 4	Teórico (36%), temático (36%) y metodológico (28%)	Clásicos y contemporáneos	Críticos Explicativos e Interpretativos	-Marxismo -Estructural Funcionalismo Parsoniano
Laboratorio de Trabajo Social	Teórico (36%), temático (36%) y metodológico (28%)	Clásicos y contemporáneos	-Críticos explicativos	-Marxismo -Positivismo
<u>Módulo 2</u>				
Planificación, Gestión y Evaluación de Proyectos y Programas	Teórico (33%), temático (34%) y metodológico (33%)	Contemporáneos	Explicativos e Interpretativos	-Positivismo -Etnometodología

Sociales I				
Planificación, Gestión y Evaluación de Proyectos y Progr. Sociales II	Teórico (33%), temático (34%) y metodológico (33%)	Contemporáneos	Explicativos e Interpretativos	-Positivismo -Etnometodo- logía
Políticas Sociales	Teórico (33%), temático (34%) y metodológico (33%)	Contemporáneos	Críticos- explicativos	-Marxismo -Positivismo
<u>Módulo 3</u>				
Psicología Social	Teórico (35%), temático (35%) y metodológico (30%)	Contemporáneos	Críticos explicativos	-Marxismo -Positivismo -Foucaultianas
<u>Módulo 4</u>				
Teorías Sociales 1	Teórico (100%)	Clásicos	-Críticos explicativos	-Marxismo -Positivismo
Teorías Sociales 2	Teórico (100%)	Clásicos y contemporáneos	Críticos- Explicativos y Comprensivos	-Estructural Funcionalismo -Marxismo -Positivismo
Antropología Cultural	Teórico (100%)	Contemporáneos	Críticos- Explicativos y Comprensivos	-Positivismo
<u>Módulo 5</u>				
Metodología de la investigación: cuantitativa	Metodológico (100%)	Clásicos y contemporáneos	Comprensivos y Explicativos	-Positivismo
<u>Módulo 6</u>				
Ética filosófica	Teórico (70%) y temático (30%)	Clásicos y contemporáneos	Críticos Explicativos	-Marxismo
Epistemología	Teórico (70%) y	Clásicos y	Críticos-	-Marxismo

	temático (30%)	contemporáneos	Explicativos y Comprensivos	-Positivismo
<u>Módulo 7</u>				
Historia contemporánea	Temático (100%)	Clásicos y contemporáneos	Explicativos	-Críticas positivas -Marxistas

Fuente: Elaboración propia en base a programas de asignaturas obligatorias de la Licenciatura en Trabajo Social.

Empezamos visualizando las composiciones de las asignaturas en el Ciclo Inicial de la carrera, el cual es tronco común para todas las carreras de la Facultad. En este Ciclo Inicial que se divide en cuatro semestres (dos años) hay variadas asignaturas que ocupan tanto los vectores teóricos y metodológicos como temáticos. Como se explicita en el cuadro.

Analizando en conjunto las asignaturas de mayor importancia para el Trabajo Social de este ciclo, se observa que hay una impronta sustancial en las teorías críticas-explicativas¹⁰ y explicativas respectivamente, en el contenido del referencial teórico de las asignaturas. En menor medida también se observan teorías interpretativas o comprensivas¹¹. Desde la perspectiva de los paradigmas explicativos “Los fundamentos filosóficos del paradigma explicativo se encuentran en el empirismo y en el realismo, especialmente, en este último caso, en el realismo científico y crítico” (Ramírez, et. al., 2004: p. 48), donde “La función última de las ciencias sociales consiste en explicar los fenómenos que estudian. La explicación puede utilizar factores causales o bien puede basarse en una teoría. La explicación supone la tarea previa de describir el fenómeno a explicar” (Ramírez, et. al., 2004: p. 49). Mientras que en los paradigmas comprensivos o interpretativos “La función final de las investigaciones (...) consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como

¹⁰ “Los fundamentos filosóficos del paradigma explicativo se encuentran (...) fundamentalmente (...) en el realismo científico y crítico. Ambas escuelas afirman la existencia de cosas reales, independientes de la conciencia. Sin embargo, se reconoce que el objeto percibido no es una mera reproducción de la realidad, pues en el proceso de conocimiento se combinan la percepción y el pensamiento” (Ramírez, et.al., 2004: p. 49).

también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia” (Ramírez, et. al., 2004: p. 71).

Prosiguiendo con los contenidos teóricos, esto ocurre en las asignaturas obligatorias que contienen básicamente perspectivas o vectores teóricos en su conformación. Asimismo, principalmente se sustentan en textos con autores contemporáneos y autores clásicos.

En cuanto a la comparación de los vectores de los contenidos de las asignaturas entre el Ciclo Inicial y el Ciclo Avanzado se encuentra que son casi idénticos, con mayoría considerable en el vector teórico (41% y 39% en orden respectivamente), seguido por los contenidos en el vector metodológico (32% y 31%) y por último el vector temático (27% y 30%). Pero veremos que esta similitud en los vectores, nada tiene que ver con los referenciales teóricos de las asignaturas. A diferencia de la similitud en los vectores anteriores, en los referenciales teóricos (perspectivas de los contenidos o autores) de las asignaturas y los años o temporalidad de los autores que se investigan, comienzan a establecerse diferencias notorias.

En el Ciclo Avanzado y analizando también únicamente las materias obligatorias, se observa que cada módulo (siete en total), cuenta con asignaturas que se relacionan entre sí, manteniendo cierta coherencia interna a través de los contenidos que desarrollan. Analizando a su vez el conjunto de los marcos referenciales teóricos de las asignaturas, se contempla que hay una impronta semejante entre las perspectivas Positivas (las cuales aumentan en cantidad), y los paradigmas críticos-explicativos, siendo las dos perspectivas de mayor influencia.

También se observa un cambio en cuanto a la selección de los autores impartidos en las asignaturas, es decir, en la temporalidad (años) en que los textos se elaboran: aunque continúan predominando los textos con autores contemporáneos, se observa una diferencia importante con la disminución de los autores clásicos.

Ahora, comparando la totalidad de la carrera, es decir, los ciclos en su totalidad, se constata que el referencial teórico en la mayoría de las asignaturas está asignado a las perspectivas explicativas, y en menor medida a las comprensivas o interpretativas. Y dentro de las perspectivas explicativas, con gran impronta en los paradigmas críticos-explicativos (Marxismo), y Positivismo. Pero dejamos constancia que estos referenciales teóricos son los contenidos que se plasman en los programas de las

asignaturas, y en ellos nos basamos para su análisis, sin exponer cómo los analizan y/o trabajan los/as docentes.

2.2 Incidencia e importancia del Plan de Estudios para la formación profesional de los/las estudiantes

La formación académica y el Plan 2009 de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, tiende o busca crear cierto perfil profesional, y analizar el perfil del profesional es importante para conocer con cual preparación el estudiantado interpreta la realidad y qué capacidad tiene para actuar en ella. Esto no impide que puedan existir obviamente diferencias entre los propios estudiantes sobre el quehacer de la profesión y la realidad social, así como en el proceso teórico-práctico profesional.

De esta manera, pretendemos aproximarnos a cómo la Facultad incide en la formación de los y las estudiantes, de acuerdo al *habitus* que despliegan, pues termina siendo fundamental para su entendimiento y *esquemas interpretativos*, aprehender el arsenal teórico y práctico profesional. Llegamos a cuestionarnos si, tal vez, el modo o proceso de enseñanza que aquí atribuimos como el ideal (teoría-práctica como unidad o totalidad) es o no, la propuesta epistemológica que despliega el Plan, o si tal vez, lo haga apenas parcialmente.

Tal vez esto se deba a la influencia de lo que Bourdieu explica como posición, campo y *habitus*. Esto es, también la docencia y su ejercicio están atravesados por relaciones de poder que afectaría o no el logro del Perfil de Egresados/as del Plan 2009. Así, por ejemplo, en la Facultad de Ciencias Sociales, se pueden ver reflejadas las relaciones de poder en la formación académica a través de los agentes que participan en ella. Claramente puede expresarse en las posiciones diferentes ocupadas entre los/as estudiantes y profesores. “La posición de un agente determinado en el espacio social puede ser definida por la posición que él ocupa en los diferentes campos (...)” (Bourdieu, 1989: p. 29). En este caso es el campo académico donde los agentes se distribuyen en sus posiciones según el poder que cada uno tiene de acuerdo a sus conocimientos, títulos y/o grados. Poder que sustenta también prestigio. De esta forma, “Se puede describir el campo social como un espacio multidimensional (...) donde los agentes se distribuyen así, en la primera dimensión, según el volumen global del capital

que ellos poseen y, en la segunda, según la composición de su capital (...)” (Bourdieu, 1989: p. 29).

De la misma manera que se establecen relaciones de poder en las instituciones donde se desempeñan los/as trabajadores sociales, como entre empleadores, empleados y usuarios, en la Facultad también se desarrollan relaciones de poder entre los individuos de acuerdo a las posiciones que ocupan, de acuerdo al capital que poseen, y de acuerdo a las especies de capital que detentan. Y no solamente se observa entre los/as estudiantes y profesores, sino entre los propios estudiantes, y más visiblemente entre los profesores que disputan, por ejemplo, diferentes visiones del mundo sobre determinados temas o autores. Así entonces pueden enseñar las temáticas desde perspectivas semejantes o disímiles. Porque “el conocimiento del mundo social, y más precisamente, las categorías que lo vuelven posible, son el objetivo por excelencia de la lucha política, lucha inseparablemente teórica y práctica por el poder de conservar o de transformar el mundo social conservando o transformando las categorías de percepción de ese mundo” (Bourdieu, 1989: p. 35). Esta lucha de poderes que ocurre en la Facultad, es decir, que se instala en este campo social por medio de sus luchas específicas, atraviesan a la formación académica, lo que puede condicionar la formación de los/las estudiantes.

Las visiones que transmiten los profesores, o el contenido que consideran adecuado enseñar, adquiere la naturaleza de un *habitus* profesional dada la diferencia entre los capitales intelectuales de estudiantes y profesores. Por tratarse del “educador”, las visiones del mundo de los/as docentes son más complejas y son las transmitidas a modo de veracidad o indicación de la misma. Sin olvidar la subjetividad de los/as estudiantes, su profesionalidad será alimentada a través del aprendizaje de las asignaturas y sus contenidos, y desde sus perspectivas y corrientes adoptadas.

Esta enseñanza teórica incide en la práctica pre-profesional del estudiante y se retroalimentan una a otra. Por lo tanto, es necesario examinar la práctica a partir del conocimiento de los/as estudiantes, concretamente la práctica pre-profesional, y para ello volvemos a posicionarnos desde Bourdieu, quien desarrolla la concepción de *prácticas* con el mencionado *habitus*. La *práctica* debe encontrarse ligada al *habitus* de las personas para guiar y poder actuar adecuadamente como profesionales preparados para intervenir con el sustento teórico necesario para entender, comprender e interpretar esa “realidad” – mundo fenoménico – sobre la cual va a actuar.

El autor entiende que “La relación práctica que un agente particular mantiene con el porvenir y que dirige su práctica presente se define en la relación entre, de un lado, su *habitus* y, en particular, unas estructuras temporales y unas disposiciones respecto al porvenir constituidas a lo largo de una relación particular con un universo particular de cosas probables, y de otro lado, un estado determinado de probabilidades que le son objetivamente otorgadas por la sociedad” (Bourdieu, 1991: p. 110).

Entendida de esta manera la práctica, debe estar necesariamente relacionada con la formación de los/as estudiantes, es decir, con el *habitus* que produce el Plan 2009, y el conocimiento de los límites existentes dentro de su accionar, así como de las estructuras independientes de los individuos, las cuales condicionan su práctica, como lo son las instituciones en las cuales se despliegan. Asimismo, las condicionantes devienen también del sistema económico y social, que no sólo influye en los individuos a través de diferentes mecanismos, sino también en las instituciones, como puede ser en sus recursos y actividades. Lo que a su vez produce disposiciones respecto del porvenir. A través de estructuras temporales que derivan de cierto proceso teórico-práctico que se ha gestado, se crean ciertos propósitos u objetivos en las acciones profesionales sobre el futuro de las situaciones que se intervienen o trabajan. Asimismo, es transmitido y condicionado en las instituciones el futuro pre-construido de las personas. Disposiciones o condicionantes que se imponen a los individuos en sus interpretaciones y actuaciones.

El estudiantado que realiza su práctica pre-profesional se despliega a través del *habitus* incorporado, con cierto marco de posibilidad de actuar, con sus objetivos propios, y, por otro lado, condicionado por las estructuras independientes a ellos, como es el caso de la institución, y cumpliendo sus objetivos y funcionalidad.

Si bien la formación del estudiantado conforma la práctica que puede desarrollar, no se puede entender solamente por ella, ya que “las prácticas (...) sólo es posible explicarlas, pues, si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el *habitus* que la ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiestan; es decir, si se relacionan, mediante el trabajo científico, estos dos estados de lo social, relación que el *habitus* efectúa ocultándola en y por la práctica” (Bourdieu, 1991: p. 97-98).

El *habitus* oculta en la práctica las condiciones sociales de generación del *habitus*, y también las condiciones sociales en las cuales se expresan o son posibles tales prácticas.

Para que puedan los individuos entender y concientizar su accionar y sus prácticas, es fundamental que el trabajo científico interprete y enseñe a entender estas dos condiciones sociales del *habitus*: la de su génesis y la de su aplicación. Como Plan de Estudios, su eficiencia en tal sentido, podría expresarse en que el estudiantado pueda desplegar una continua *vigilancia epistemológica*¹² sobre sus prácticas.

De esta manera, pretendemos aproximarnos a cómo la Facultad incide en la formación de los/as estudiantes, en cuanto al *habitus* que despliegan, pues termina siendo fundamental para su entendimiento y *esquemas interpretativos*, aprehender el arsenal teórico y práctico profesional. Llegamos a cuestionarnos si, tal vez, el modo o proceso de enseñanza que aquí atribuimos como el ideal (teoría-práctica como unidad o totalidad) es o no, la propuesta epistemológica que despliega el Plan o si tal vez lo haga apenas parcialmente. De esta manera el estudiantado, futuro profesional, podría poseer un *habitus* que indague y alerte sobre las prácticas en que se desenvuelve, pudiendo visualizar y atender aspectos que la práctica misma oculta. Si el *habitus profesional* es desplegado así entendido, en el Plan podríamos constatar la incorporación del fundamental conocimiento científico. De lo contrario, permanecería un desafío en la formación porque, sin este conocimiento científico de la realidad y la práctica que la contiene, sólo se actúa por medio de la externalidad de los fenómenos, es decir, desde la apariencia externa que detentan (Kosik, 1967). Como el autor hace referencia, la práctica utilitarista se presenta ante los sujetos desde su apariencia externa, donde sólo se logra conocer un aspecto del fenómeno, sin su esencia y coherencia interna, y es allí donde resulta necesario la descomposición y el estudio para poder comprenderlo, entenderlo y conocerlo realmente, y este real conocimiento es el que el/la estudiante necesita para actuar debidamente en la múltiple realidad que afronta.

Pero este necesario conocimiento sobre la cosa, la visualización real de lo que connota no es posible únicamente a través de la mera reflexión o contemplación, sino que “Para ello es preciso una determinada actividad (...) un análisis de la actividad gracias al cual es comprendida la cosa, con la particularidad de que este análisis debe abarcar el problema de la creación de la actividad que abre el acceso a la “cosa misma”.” (Kosik,

¹²“La vigilancia es, pues, conciencia de un sujeto que tiene un objeto, y conciencia tan clara que el sujeto y el objeto adquieren precisión juntos (...) La conciencia de la espera de un acontecimiento bien definido debe duplicarse dialécticamente en una conciencia de la disponibilidad de espíritu de modo que la vigilancia de un acontecimiento bien designado es, en realidad, una especie de ritmo-análisis de la atención central y de la atención periférica” (Bourdieu, et. al, 2002: 122-123).

1967: p. 7). Así dar cuenta de qué es la cosa en sí misma, conocer la estructura que la forma, por qué la cosa es analizada y qué llevó a su análisis, cuál es la intencionalidad de la actividad y su propósito. Es decir, a partir de este movimiento en el pensamiento, a través de su incorporación y análisis de la totalidad del fenómeno, percatando las partes por el que es conformado, se obtiene también la posibilidad de captar el movimiento de la realidad (Kosik, 1967).

Si bien creemos que este método de conocer la realidad y sus componentes es el más adecuado para que los/as estudiantes aprendan y analicen la realidad en la que se desenvuelven, no la consideramos como la única posible o necesaria, ya que estaríamos fragmentando la posibilidad de un conocimiento diverso. En tal sentido, pensamos que el análisis de los programas de las asignaturas obligatorias, nos dicen que tal diversidad es respetada.

Aquí también entra en *juego*, en palabras de Bourdieu (1991) las reglas del campo científico o académico: la posibilidad de pluralidad de perspectivas epistemológicas, establecida a través de *la libertad de cátedra y de pensamiento* de los individuos. Como es establecido en la Ley Orgánica de la Universidad de la República, Ley Nro. 12.549, en el Capítulo 1, Artículo 3, sobre la Libertad de Opinión, “La libertad de cátedra es un derecho inherente a los miembros del personal docente de la Universidad. Se reconoce asimismo a los órdenes universitarios, y personalmente a cada uno de sus integrantes, el derecho a la más amplia libertad de opinión y crítica en todos los temas, incluso aquellos que hayan sido objeto de pronunciamientos expresos por las autoridades universitarias” (Ley Nro. 12.548, 1958).

Pero teniendo en cuenta la libertad descrita, consideramos que esta propuesta metodológica de totalidad, entendida ya sea desde una perspectiva marxista o de la forma que Bourdieu aporta, debe ser en la que mayor énfasis se haga en la formación de los/as estudiantes, ya que es la que consideramos que más se aproxima al conocimiento e interpretación de la realidad social.

Haciendo eco en este proceso de aprendizaje teórico en el que Kosik se basa, el materialismo dialéctico, puede referir a la formación teórica de los/as estudiantes, que obtienen herramientas para interpretar y actuar en la “realidad”, y por otro lado la práctica pre-profesional, que es cuando el estudiantado implementa su conocimiento y actúa en esa “realidad”. Así “la teoría materialista distingue dos contextos de hechos: el

contexto de la realidad, en el cual los hechos existen originaria y primordialmente, y el contexto de la teoría, en el cual los hechos se dan por segunda vez y medianamente ordenados, después de haber sido previamente arrancados del contexto originario de lo real” (Kosik, 1967: p. 18). Y en este ordenamiento que menciona el autor es cuando la “realidad” es plasmada en la mente, en el pensamiento, en conceptos, para reflexionar y analizar sobre ella. Por eso se considera fundamental la “solidificación” entre teoría y práctica: a partir del conocimiento teórico necesario, poder adecuar y entender la actuación de los individuos correctamente.

En el Plan de Estudios 2009, como observamos, existe una mixtura o diversidad entre las perspectivas críticas-explicativas y las interpretativas, lo que conlleva a la ampliación del conocimiento desde diferentes puntos de vista, lo que puede incidir tanto positiva como negativamente. Si solamente los/as estudiantes aprenden parcialmente tales perspectivas, también pueden entender o desenvolverse parcialmente en la realidad y su entendimiento.

Por ello es que, si bien consideramos que lo más importante para el aprendizaje de los/as estudiantes es entender e interpretar la realidad desde la totalidad, no podemos encasillarnos, o perder de vista otras perspectivas que buscan un conocimiento también adecuado o enriquecedor, dando la posibilidad de discusión y debate. El estudio de la realidad social, así como sus fenómenos o cosas que en ella se desarrollan, se pueden entender y ejercer desde perspectivas dialécticas-explicativas, pero no sólo a través de ellas, sino que, como fue descrito, las consideramos las vías más cercanas o próximas para entender la realidad social y desempeñar adecuadamente una práctica efectiva o real, pero sin olvidar que desde otras perspectivas también se aprende de la realidad y sus componentes, como puede ser la interpretación que los sujetos realizan sobre ella, pues el Trabajo Social se funda en la relación y comunicación entre sujetos.

Por tanto, valoramos que el Plan 2009 se caracterice por la diversidad de perspectivas, pero sosteniendo una preeminencia de perspectivas materialistas-dialécticas, complementadas con perspectivas interpretativas y otras. Por esta razón, en el estudio presente, se ha hecho énfasis en Pierre Bourdieu, quien incorpora o combina en su teoría, paradigmas objetivos e interpretativos. El Plan de Estudios 2009 se acerca así a esta perspectiva teórica que amalgama a diversos paradigmas teóricos, representados

especialmente por Durkheim, Weber, Marx. Asumo que esta postura no adhiere *strictu sensu* al planteo de Kosik (1967) de totalidad, pero sí existen sintonías en la medida que para ambos autores el método del conocimiento es una unidad indivisible entre teoría y práctica.

Capítulo 3 La formación académica desde la percepción de los y las estudiantes.¹³

Creemos pertinente aclarar que las opiniones de los/as estudiantes se consideran externas a la mirada de quien realiza este proyecto, y han sido muy enriquecedoras. Lo que queremos decir es que no compartimos el “creer que la realidad se presenta a la vista, sea en los “datos duros” (...) sea en las observaciones y vivencias del investigador en el terreno, o en las opiniones (la puesta en palabras) que expresarían las representaciones de los sujetos y que son “recogidas” por el investigador” (Grassi, 2007: p. 30). Es decir, sin considerar necesariamente que las opiniones y manifestaciones de los/las estudiantes y/o acciones o expresiones acertadas, se consideran propicias para el estudio propuesto. Desde su participación y percepción como estudiantes, pretendemos aproximarnos a sus manifestaciones e inquietudes que atraviesan en el proceso teórico-práctico de su formación terciaria. Se reitera entonces la distancia que tomamos de la idea de que “innumerables estudios cualitativos dirigidos a relevar el “punto de vista de los destinatarios” (...) se limitaron a recoger opiniones bajo el supuesto de que ellas reflejan las cosas como son” (Grassi, 2007: p. 31).

Aquí daremos una primera aproximación sobre las respuestas de los/as estudiantes en cuanto al Plan de estudios de Trabajo Social y la formación teórica y práctica desde una perspectiva más concreta. A grandes rasgos los/as estudiantes consideran la carrera de Trabajo Social y el Plan 2009 como una formación adecuada para ellos/as, con un despliegue correcto de asignaturas y teorías, así como de las prácticas pre-profesionales.

Primero, presentaremos las respuestas de los/as estudiantes de forma general para luego profundizar en ellas.

3.1 Breve descripción de respuestas obtenidas

En la primera interrogante, referida al contenido y al formato del Plan 2009 de Trabajo Social, aparecieron cuestionamientos a la inexistencia de asignaturas anuales en la carrera aparte del proceso de práctica pre-profesional. Más allá de que algunos/as

¹³ En este capítulo tratamos de dar cuenta de los Objetivos Específicos 2 y 3.

opinan que las asignaturas semestrales son adecuadas y consideran que así debe continuar funcionando el Plan, hay otros/as que cuestionan esta inexistencia de asignaturas anuales y consideran que deberían comenzar a implementarse.

Pero tanto quienes no entienden adecuada la anualidad como quienes pretenden la implementación de asignaturas anuales, no se oponen a la existencia de la semestralidad de la carrera. Lo que cuestionan es que la totalidad de las asignaturas asuman ese formato, proponiendo algunos/as estudiantes la posibilidad de asignaturas anuales en determinados casos además de mejorar diferentes aspectos de algunas asignaturas en particular.

En relación a la segunda pregunta¹⁴, que la formulamos de manera introductoria, y trata sobre el futuro de la profesión, los/as estudiantes expresaron que al ser una profesión que se aboca a trabajar con los problemas y dificultades del sistema y de la vida social, es necesaria además de serle exigido trabajar en la contradicción de manera crítica.

En base a la pregunta tres, consideran, en general, los/as estudiantes que la carrera se conforma bien a través de los años y que las asignaturas son consistentes para aportar correctamente a su formación. Igualmente existe el cuestionamiento hacia algunas asignaturas, las cuales los/as estudiantes no creen que sean necesarias para un aprendizaje acorde a la profesión. Hay quienes critican la insuficiencia del instrumental técnico-operativo, y que el mismo es imprescindible a la hora de intervenir en sus prácticas pre-profesionales.

En respuesta a la cuarta pregunta, hay críticas a la formación académica en cuanto a la inexistencia o insuficiencia de asignaturas y/o contenidos que son requeridas como necesarias cuando el estudiante realiza el proceso de su práctica pre-profesional. Al mismo tiempo igual perciben como razonable el conocimiento que van incorporando en las prácticas.

En la quinta pregunta, que trata sobre la preparación de los/as estudiantes para enfrentar la práctica pre-profesional, se encuentran opiniones divididas, mientras algunos/as adjudicaron sentirse preparados/as en el momento de su comienzo, otros/as

¹⁴ Al ser la pregunta general e introductoria de la entrevista, debería haber estado en primer lugar, error que reconozco.

manifestaron no estarlo. Lo que sí fue rasgo común entre los/as estudiantes es la incertidumbre e inseguridad de qué hacer y cómo hacerlo, y su preocupación por el desconocimiento de sus tareas y ocupaciones en la práctica concreta.

En la pregunta seis, las opiniones de los/as estudiantes sobre lo que esperaban de sus prácticas pre-profesionales en cuanto proceso de aprendizaje, fueron mayormente positivas. Con ciertos vaivenes a lo largo del proceso, pero entendiéndolos también como inherentes y necesarios de su desarrollo.

En relación a la séptima pregunta, los/as estudiantes encontraron diferencias en su práctica y formación teórica, principalmente por el lugar que ocupan en prácticas o instituciones determinadas y la variedad de asignaturas y contenidos teóricos. Si bien hay asignaturas en las que se apoyan y basan para desplegar su práctica pre-profesional, hay otras que se distancian del aprendizaje que los/as estudiantes consideran necesario, siendo este el impacto principal percibido.

Entre estas respuestas y las respuestas de la anterior pregunta (Preguntas 6 y 7) se alimenta una tensión, ya que, si bien la mayoría de los/as estudiantes afirmó cumplir sus expectativas de aprendizaje, a la vez, la mayoría de estudiantes, como vimos en la anterior respuesta, expresaron de diferentes maneras, inconsistencias entre su formación teórica y sus prácticas pre-profesionales.

En cuanto a la octava y última pregunta, manifiestan los/as estudiantes que afrontaron distintas dificultades en sus prácticas pre-profesionales: desde dificultades del proceso de trabajo hasta teóricas por su falta de entendimiento, incertidumbres e inseguridades, dificultades de comunicación y acerca de las funciones institucionales y profesionales.

3.2 Profundización de opiniones

Ahora, comenzando a profundizar en las respuestas dadas por los/as estudiantes, respecto de la primera pregunta decimos que, los que hacen énfasis en la implementación de asignaturas anuales en el Plan 2009, consideran que esto sería propicio para profundizar en temas particulares fundamentales, necesarios para un mayor conocimiento y aprendizaje del oficio de la profesión. Se consideran positivas estas concepciones para el mejoramiento del programa, ya que el conocimiento

fundamental para el Trabajo Social, aumentaría o reforzaría también el conocimiento de los trabajadores sociales¹⁵.

Desde este punto de vista también los/as estudiantes las consideran críticas constructivas para mejorar el programa y aumentar el aprendizaje de las asignaturas, en palabras de los/as estudiantes, “estoy de acuerdo con que haya materias anuales, porque yo considero que cada semestre hay demasiadas materias y quizás se pierde un poco el conocimiento, algunas materias capaz que están buenas pero como es tan poco tiempo, no adquirirís mucho” (27 años, hombre; estudiante avanzado de Trabajo Social). Otro inconveniente que visualizan es que, como se trata de asignaturas semestrales, éstas se desarrollan apresuradamente y con contenidos de diferentes índoles y por tanto, temas o teorías que pueden ser triviales o de menor importancia frente a otros, son adquiridos (si es que lo son) por el/la estudiante con la misma impronta. Entonces “lo principal sería el desarrollo de los temas, tanto en teorías sociales, que son temas muy interesantes todos, y con demasiada impronta en lo que es la carrera, porque son base, a veces se les da una lectura o abordaje al pasar, que se podría desarrollar en un núcleo mucho más profundamente” (24 años, hombre; estudiante avanzado de Trabajo Social). Como fue dicho entonces, se considera que las asignaturas desde la anualidad podrían aportar mayor aprendizaje del contenido que despliegan, donde también puedan considerarse determinados contenidos que los/as estudiantes consideren básicos o importantes. “Creo que tendría que haber materias o espacios que duren un año o por lo menos que trasciendan el semestre (...) focalizados en temas particulares que atañen al Trabajo Social” (25 años, hombre; estudiante avanzado de Trabajo Social). En general consideran como necesarios insumos con mayor profundidad sobre un aprendizaje abocado a la profesión y su oficio, otorgando mayor tiempo y enseñanza, ya que expresan que existen asignaturas y contenidos o temas que se distancian del Trabajo Social. Esta postura de defensa de la anualidad de algunas asignaturas, se presenta como opuesta a las tendencias que emergen del Acuerdo de Bolonia.

¹⁵ Volviendo al Acuerdo de Bolonia, vemos que de igual forma, se facilita el cursado de los estudiantes, donde dicen los europeos “nuestro Estado y sus universidades deben facilitar el aprendizaje y evaluación por competencias, centrándose más en una enseñanza de habilidades y no sólo memorística centrada en los conocimientos” (Expansión, 2019).

Mientras que los/as estudiantes que están de acuerdo con que las asignaturas sean semestrales, consideran que el contenido y la extensión son adecuados para el aprendizaje, adjudicando que las materias anuales que existen son los proyectos integrales, donde se manifiesta que “(...) lo mejor sería que la única anual sea el Proyecto Integral que ya de por sí es bastante extenso y cuenta con varias pruebas en el año, y “ta”, que las demás sigan siendo semestrales por eso, porque ya son extensas de por sí” (25 años, mujer; estudiante avanzado de Trabajo Social).

Estas últimas respuestas se presentan como contrapuestas a las anteriores, se posicionan desde la simplicidad de adjetivar a las asignaturas como extensas, sin siquiera cuestionar tal extensión. Darían por sentado que la anualidad del Proyecto Integral alcanza para un aprendizaje adecuado. Como manifiesta Netto a través de la razón analítica, “El entendimiento es puesto como un modo operativo de la razón, que no critica los contenidos de los materiales sobre los que incide (...) a la razón lógica analítica escapa el flujo, la procesualidad contradictoria de sus objetos” (Netto, 2013: p. 6).

Acerca de la segunda pregunta, sobre el futuro de la profesión y en qué condiciones será, los/as estudiantes consideran que el Trabajo Social es contradictorio como el propio sistema capitalista que lo constituye y legitima, como la propia contradicción de capital/trabajo, el cual propaga adversidades que deben ser atendidas para mantener y subsistir, y en estos problemas es que la profesión cobra real importancia para su desarrollo. De esta manera “estamos hablando de una disciplina que atiende los problemas que surgen del sistema (...) del binomio capital/trabajo, entonces sí, digo que, si surge de eso, también creo que es funcional a eso” (27 años, hombre; estudiante avanzado de Trabajo Social). Haciendo referencia a la perpetuación de la profesión, se hace hincapié en que “pienso que va a sobrevivir porque es necesario para la perpetuación, de alguna forma, de ciertas dinámicas en el sistema de poder vigente” (Hombre, 25 años, estudiante avanzado de Trabajo Social). Así, generalmente los/as entrevistados/as consideran la profesión, funcional y necesaria para la sociedad o sociedades actuales. Para ellos, casi mecánicamente el sistema es en parte perpetuado por esta profesión que puede atender o minimizar los problemas que allí se producen. Pero los/as entrevistados/as no logran incorporar matices, ni en este proceso, ni en las actividades intrínsecas y necesarias de la profesión. Adjudican respuestas rígidas otorgando a la profesión su funcionalismo para el sistema. Esto se observa al hablar del

futuro de la profesión de manera general, sin hacer referencia a la división socio-técnica del trabajo asistencial como lo indica Adela Claramunt (2009)¹⁶.

Si bien las palabras que utilizan son, o parecen ser, marxistas, en el fondo el razonamiento termina siendo analítico o positivista, pues no visualizan o analizan las mediaciones que son las que podrían demostrar o determinar sus afirmaciones. Es un pensamiento que fija la relación dialéctica entre la profesión y el orden social.

Aproximándonos a la tercera pregunta, a nivel general los/as estudiantes consideran que la formación académica es adecuada, con aspectos tanto negativos como positivos de acuerdo al despliegue de las asignaturas. Consideran que hay asignaturas acordes para la enseñanza de los/as trabajadores/as sociales, destacando que posibilitan el desarrollo de una práctica apropiada. Por otra parte, también consideran que a lo largo de la carrera hay materias innecesarias que no contribuirían a la profesión, sin nombrar cuáles son, pero atribuyéndolo preferentemente a las asignaturas optativas. El aspecto provechoso se observa en que “las materias en sí me aportaron positivamente en lo que tiene que ver con la práctica (...) o sea, me aportaron dinámicas de trabajo, como por ejemplo laboratorio para poder trabajar en grupo” (27 años, hombre; estudiante avanzado de Trabajo Social). Este funcionamiento a través de dinámicas o preceptos para la actuación es reiterado por los/as estudiantes, planteándolo como conforme y adecuado para desplegarse en las prácticas.

Pero este funcionamiento pretendido por los/as estudiantes no escapa a la lógica instrumental, donde las funciones operativas pasan a ser la necesidad de los/as profesionales para su actuación. Donde “Parece consumada la victoria de la estructura sobre el sujeto – más exactamente: de la manipulación y de la instrumentación sobre la actividad objetivo-creadora” (Netto, 2013: p. 21). Es decir, las preocupaciones de los/as estudiantes traducen el pensamiento pragmático, preocupado en reiterar preceptos establecidos, lo que conlleva a desarrollar también el pensamiento de la vida cotidiana, detentándolo a través de algunas de sus características, como pueden ser la *espontaneidad*, que es irreflexiva o el *economicismo*, donde el pensamiento y la acción se establecen inmediatamente. De la misma manera puede predominar la *ultrageralización*, que produce formas, como los juicios provisionales, que permiten

¹⁶“Aquí nuestro desempeño se ubica en el desarrollo de proceso por los que se intermedia y gestiona la vinculación entre las organizaciones que prestan dichos servicios (públicas, privadas, mixtas) y sus destinatarios” (Claramunt, 2009: p. 95).

orientarse y actuar; el uso de los precedentes, que es saber cómo actuaron otros en mi situación; así como la mimesis, que es la imitación a otros. (Heller, 1972). El problema estriba en que, si los/as estudiantes no son capaces de superar este mero pragmatismo en su vida cotidiana, actúan desde el mecanicismo y superficialidad en una práctica inadecuada.

Como aspecto negativo señalan que, “desde lo académico a criticar, (me) parece que son las materias (...) porque si bien hay algunas que están relacionadas directamente a nuestra profesión, hay otras materias que se van por las ramas y no colaboran” (25 años, mujer; estudiante avanzado de Trabajo Social).

En la pregunta cuatro, sobre las consideraciones de si el aprendizaje de las asignaturas ha sido adecuado o no para las prácticas pre-profesionales, los/as estudiantes no niegan ni afirman un despliegue concreto o acertado en la práctica mediante el aprendizaje incorporado, por tanto, ponemos en tela de juicio la eficacia de la formación a través de las asignaturas, tal como se disponen al presente. Si bien argumentan que las perspectivas generales de entender la sociedad y sus mecanismos son estudiadas y a través de este conocimiento, pretenden efectuar un proceso teórico y práctico efectivo, en la realidad parecería que no logran plasmarlo.

También se reconoce que las contradicciones forman parte de la vida social y cotidiana, pero éstas son advertidas desde la separación del proceso teórico-práctico, pretenden que se amolde así la teoría en la práctica, o viceversa, lo que perjudica o limita aún más el entendimiento de los estudiantes desde las perspectivas de totalidad. Ello puede verse reflejado en que, “cuando se confluyen los dos mundos, el mundo teórico y el mundo práctico, hay muchas cosas que uno ve que están bastante..., que son bastante antagónicas” (32 años, hombre; estudiante avanzado de Trabajo Social). Si bien las contradicciones del mundo social pueden advertirse, lo importante es visualizar la comprensión sobre ellas, ya que se adjudican a través de la separación del mundo teórico y mundo práctico, alejándose de un entendimiento adecuado sobre la perspectiva dialéctica de la totalidad teórica-práctica.

Hay estudiantes que hacen hincapié en que la teoría los orienta y guía en la “realidad” en la que deberán intervenir, donde, de acuerdo al aprendizaje de las asignaturas, se expresó que “las materias me aportaron en lo que tiene que ver con el aprendizaje y entendimiento de la sociedad en general, en los marcos teóricos, de lo que tiene que ver con la sociedad en su conjunto, en lo macro y en lo micro, y en la práctica profesional,

pero más, en realidad, más en lo global de la sociedad (...) más del cuestionamiento de las estructuras del Estado, o de la parte cultural, de las hegemonías” (27 años, hombre; estudiante avanzado de Trabajo Social).

Relacionado con el capítulo anterior, se percibe que ciertos/as estudiantes hacen énfasis en los cuerpos teóricos, es decir, no llegan a producir o reproducir un *habitus profesional*, porque quedan sólo enriquecidos/as por la teoría, pero no perciben que puedan vincularlo en la práctica. Si no logran vincular o desarrollar esas capacidades teóricas en sus prácticas, no se puede hablar de prácticas concretas o efectivas, y al contrario a lo que dijimos en el capítulo anterior, podría no existir o tener dificultades para valerse de una *alerta epistemológica* o capacidad de indagación en las prácticas.

Este aprendizaje general de la sociedad y sus relaciones debe ir acompañado del aprendizaje de la intervención de los/as trabajadores/as sociales a nivel particular, así como del instrumental técnico-operativo, y al no darse esto satisfactoriamente según entienden, lo perciben como una posible debilidad presente en la formación, “creo que tendría que haber muchas más materias que enseñen los programas del MIDES, no sé, yo ahora estoy cursando el segundo año, que era cuando podíamos hacer intervenciones, me pareció que no, no sé, me pareció que me mandaban a la guerra con un tenedor” (25 años, mujer; estudiante avanzado de Trabajo Social,).

Esta necesidad transmitida por la estudiante demanda mayor instrumentalidad, actividad pragmática, alejándose del aprendizaje teórico. Y en estas expresiones también se puede percibir responsabilidad del proceso de formación o aprendizaje del Plan 2009, aunque se tenga en cuenta también la subjetividad de la estudiante, desarrollando como expresan las autoras “La práctica como subjetividad no racionalizada. Prácticas subsumidas en el empirismo. Esta modalidad de práctica profesional se caracteriza muy especialmente (...) por la *Aproximación Subjetiva* a los sujetos y objetos sociales que componen el campo profesional” (De Martino y Espasandín, 2012: p. 312).

A su vez puede generar el entendimiento o interpretación dicotómica de la teoría y realidad, potenciando la superficialidad de los hechos o fenómenos que se presentan en la realidad, manifestando la necesidad de aprehender los mecanismos institucionales e instrumentales, y desde allí pretender una práctica satisfactoria. Asimismo, esta enseñanza pretendida de los programas y demás, es la estimulación del mecanicismo y funcionalidad que detenta la práctica utilitaria y acrítica, donde la práctica del estudiante

se determinaría por el acatamiento a las reglas o mecanismos institucionales, replicando su reproducción.

Referido a la quinta pregunta, si bien el sentimiento de preparación o formación puede variar en las diferentes personas, la formación de los años previos es reconocida positivamente, así como el aprendizaje generado. Si se tiene en cuenta, además, la multiplicidad de instituciones en las que se desarrollan las prácticas, las inseguridades e incertidumbres pueden consentirse y ser parte del proceso de aprendizaje. Como manifiesta un entrevistado: “creo que es parte de la práctica enseñar justamente que nunca se está preparado para todo y es parte del ser profesional estar dispuesto a la continua educación de uno mismo” (26 años, hombre; estudiante avanzado de Trabajo Social, entrevista 8). Sumado a ello, como fue dicho, la enseñanza de asignaturas mayormente sobre los marcos teóricos de la sociedad en general se asocia a que “se genera mucha incertidumbre (...) de quizás no sabes qué hacer, qué no hacer, qué se puede, qué no se puede” (27 años, hombre; estudiante avanzado de Trabajo Social, Entrevista 7). Relacionado con lo antedicho, algunos estudiantes pretenden una formación para insertarse en la práctica para cumplir con los quehaceres de las instituciones, donde se les establezca con claridad qué hacer y qué no, y detentando posiciones funcionales y acrílicas.

Respecto de la sexta pregunta, las expectativas que los/as estudiantes adjudican a sus prácticas, es semejante al que adjudicaron a las asignaturas, es decir, creen que la práctica se desarrolla de manera adecuada y que será la experiencia previa a salir al mercado laboral quien en definitiva terminaría el proceso de formación. La mayoría de los/as estudiantes dicen haber cumplido con sus expectativas de aprendizaje, ya que a través de la práctica pudieron visualizar y comprender nuevos mecanismos o funcionamientos del mundo profesional, así como desarrollar nuevas tareas y proponerse y lograr objetivos, personales y también institucionales. Aunque en diferentes tareas y objetivos planteados por los/as estudiantes podemos encontrar inconvenientes, el hecho que consideramos adecuado es el de las intervenciones familiares que mencionan, donde “el hecho de analizar las situaciones con la teoría me ayudó bastante también. El último año particularmente fue el que me dejó más aprendizajes a partir de los acompañamientos familiares” (24 años, mujer, estudiante avanzado de Trabajo Social; Entrevista 9). La estudiante relaciona la teoría y la práctica

adecuadamente a partir de los acompañamientos familiares, siendo de los mayores aprendizajes obtenidos. Recupera uno de los campos más antiguos del Trabajo Social, como fue y es, el acompañamiento y atención de las personas en distintas situaciones sociales, con sus transformaciones razonables. Así como se ha mantenido a través de los años, posiblemente sea uno de los terrenos sólidos dentro de la profesión en el futuro. Es fundamental por ello, además del aprendizaje presente que manifestó la estudiante, la consolidación y progreso que se pueda seguir construyendo desde la profesión y los cambios sociales actuales y futuros en la sociedad.

Aproximándonos a la séptima pregunta, entendemos que el cuestionamiento sobre posibles diferencias entre la teoría y la práctica, surge de la formación del conocimiento científico interiorizado y el despliegue adecuado que suscita, así como de las posibilidades reales del mismo. En general los/as estudiantes manifiestan tanto que lograron contemplar relaciones entre sus conocimientos y sus experiencias en campo como incongruencias entre los mismos. Si bien puede ser multifactorial, asignan principalmente las incongruencias a las diversas prácticas que existen e instituciones en las que se desenvuelven, atribuyendo que “los espacios de práctica son disímiles entre sí y entiendo que sea normal que algunos compañeros puedan tener mejores o peores recuerdos de lo que fue la práctica en relación a los cursos” (26 años, hombre, estudiante avanzado de Trabajo Social, entrevista 8). Nuevamente se expresa la actividad pragmática, ya que según el centro de práctica varía la incorporación de la teoría, cuando la incorporación de la teoría debiera concebirse en todo campo.

Por la misma razón quizás, que se observan disímiles instituciones y mecanismos en los que se desarrolla el Trabajo Social, también existe una variedad importante de asignaturas en la Facultad, de esta manera “hay como una mixtura de materias que me resultaron un poco desconectadas por lo que fue mi proceso, no quiere decir que capaz que a otra persona le tocó hacer otro camino y capaz que le sirvió” (25 años, hombre, estudiante avanzado de Trabajo Social, entrevista 2).

Pero los/as estudiantes, aunque expresan desconexiones entre las asignaturas y la práctica, indican también conexiones visibles y propicias para el entendimiento y aprendizaje, “muchos conceptos y teorías me ayudaron para entender procesos de la vida cotidiana de las personas” (24 años, mujer, estudiante avanzado de Trabajo Social, Entrevista 9).

En la octava y última pregunta, donde nos abocamos de lleno en la práctica pre-profesional, se intenta percibir qué dificultades vividas, el estudiantado encontró en su formación, ya no sólo referido a las asignaturas sino también a su práctica pre-profesional en conjunto.

Así es que pueden existir impedimentos, obstáculos, incertidumbres, dilemas tanto desde el espacio social como en los/as propios/as estudiantes, que desfavorecen o desorientan una práctica apropiada y determinada dentro de los preceptos propuestos desde el nivel de formación académica.

Principalmente los/as estudiantes hacen referencia a incertidumbres que encuentran cuando comienzan a participar en las instituciones, porque “uno llega a la práctica pre-profesional, uno se inserta en las instituciones, que a veces no tenemos idea, o una leve idea a qué programas pertenecen, a qué políticas pertenecen esas instituciones” (24 años, hombre, estudiante avanzado de Trabajo Social, Entrevista 3). Y aún más allá de las materias que se encarga la institución, también se obra a partir del funcionamiento interno, así “más que dificultades, muchas dudas, incertidumbres, porque vos te encontrás en un centro con sus reglas, con su funcionamiento, o con los funcionarios que se manejan de una manera” (27 años, hombre, estudiante avanzado de Trabajo Social, Entrevista 7). Decimos entonces que los/as trabajadores sociales deben adaptarse a las instituciones, a sus mecanismos y a sus cometidos, a partir de su inserción comienzan a incorporar las estructuras estructurantes que transforman o forman su quehacer.

El Trabajo Social interactúa con otras disciplinas, por ello la comunicación debe establecerse del mejor consentimiento posible, pero a veces hay profesionales de diferentes disciplinas en la misma institución que pueden generar o potenciar dudas, malentendidos o inseguridades cuando los roles o funciones no se encuentran bien definidos, “entonces te encontrás con que un psicólogo te está ayudando, o haciendo tu trabajo, o pisando, entonces a veces como que algunos roles se confunden” (27 años, hombre, estudiante avanzado de Trabajo Social, Entrevista 7). Pero este desconcierto que plantea el estudiante puede entenderse por el desconocimiento de la especificidad de la profesión, lo que deviene en dificultades para el desarrollo a través del trabajo interdisciplinario del mismo modo que en la formación teórica el Trabajo Social se aproxima a diferentes disciplinas, tales como el Derecho o la Psicología.

Como se acaba de mencionar, la comunicación puede tornarse en problema cuando el entendimiento o el consentimiento no prosperan, como fue expresado: “dificultades para poder comunicarme con distintas disciplinas con las que trabajamos (...) y poder tener un trabajo conjunto, eso me dificultó muchísimo” (27 años, hombre, estudiante avanzado de Trabajo Social, Entrevista 6). Pero no solamente la dificultad de comunicación interdisciplinaria ocurre, sino también entre los/as propios/as profesionales, y más aún en los/as estudiantes, como pueden ser dificultades con “el lenguaje y los términos que utilizas para referenciar ciertas situaciones, pero a medida que se desarrolla la práctica vas adquiriendo ese lenguaje más profesional” (Entrevista 9).

Así los/as trabajadores sociales deben aprender a desplegarse en su práctica pre-profesional y profesional, sorteando obstáculos que deben intentar minimizar a lo largo de su desarrollo como trabajador, como lo es el uso de un lenguaje profesional.

3.3 La teoría en la formación académica desde los estudiantes.

Como fue descrito anteriormente, para la formación académica de los/as estudiantes es fundamental el aprendizaje de las asignaturas en el desarrollo de su carrera y su posterior inserción en las prácticas pre-profesionales y/o profesionales.

En general, consideran adecuada la teoría que enseñan las diferentes asignaturas, pero visualizan diferentes dificultades que creen podría trabajarse para superarlas. De esta manera procuramos contemplar qué apreciaciones y valoraciones tienen los/as estudiantes sobre el conocimiento adquirido en la Facultad, y las adjudicaciones que le otorgan a su formación académica.

De los juicios establecidos podemos encontrar que “De la carrera, lo bueno es que desde la Facultad se sale con una base aunque sea mínima, pero te podés enfrentar a la realidad de la vida cotidiana, de la sociedad, desde lo académico a criticar. Me parece que son (varias de) las materias (...) (pero) hay otras materias que se van por las ramas (...) y perdemos mucho tiempo estudiando cosas que no son tan importantes y perdemos de vista las cosas que si nos deben importar” (24 años, mujer, estudiante avanzado de Trabajo Social, Entrevista 4).

Este descontento planteado en cuanto a las asignaturas, es el descontento generalizado de todos/as los/as entrevistados/as, ya que, si bien consideran asignaturas fundamentales

y propicias para su conocimiento y aprendizaje, está su contracara, y cuestionan asignaturas que no creen importantes ni necesarias para su carrera. Pero no cuestionan determinados/as autores/as o teorías específicas dentro de las asignaturas, sino que atribuyen a las propias asignaturas en general. De igual manera se expresa que “hay materias que no sintonizan mucho quizás, pero bueno, también entiendo que mi experiencia es muy breve, entiendo también que los espacios socio-ocupacionales que puede tener un trabajador social son diversos (...) creo que todo tiene su aplicación, va también en eso, como de la particularidad del espacio de trabajo, explotar cada cosa” (25 años, hombre, estudiante avanzado de Trabajo Social, Entrevista 2). Se puede entender aquí que las inquietudes con las asignaturas pueden surgir por la **falta de aplicación** de éstas (separando así teoría y práctica) o la incompreensión de su ulterior desarrollo en las prácticas, colocando como fundamento que el Trabajo Social abarca una cantidad importante de diversas áreas sociales. Pero lo que las respuestas obtenidas nos hacen pensar es que “no se ponen en cuestión ni los supuestos de las teorías, ni los supuestos a partir de los cuales se define un problema y se actúa en consecuencia” (Grassi, 1994: 16). Ello va de la mano con lo que dijimos de Grassi, donde la Facultad debe ser un espacio donde los/as estudiantes aprendan y mantengan inquietudes y alertas sobre lo que se enseña y lo establecido en la “realidad”. Y aquí no parece que ocurriera.

De igual manera los/as estudiantes continúan sin cuestionar los supuestos que despliegan las teorías, pero cuestionan la aplicación de la teoría en la práctica o en las prácticas pre-profesionales, donde si bien pueden ver evidenciado mucho de su conocimiento adquirido por las asignaturas, también reprochan la falta de consistencia que puede existir entre su aprendizaje y su despliegue en la práctica, donde “teóricamente te da un buen pantallazo de ciertas cosas, a medida que vas viendo en el proceso de la práctica las vas relacionando con conceptos teóricos (...) igual debo reconocer que cuando confluyen los dos mundos (...) son bastante antagónicas” (32 años, hombre, estudiante avanzado de Trabajo Social, Entrevista 1).

El estudiante divide el mundo teórico y el mundo práctico, distanciándose de la perspectiva de totalidad, ello también conlleva una mirada cosificadora de la teoría y de la práctica. El conocimiento teórico se traduce en acción, por lo que, si no sucede, puede comprenderse como antagónico o desligado. Pero como dice Kosik (1967), el pensamiento es el que reproduce la realidad, y allí la teoría se manifiesta, a través de la

razón, donde se da la posibilidad de reproducir la cosa, la realidad, y establecer la relación teoría y práctica.

Esta interpretación de querer ajustar la teoría a la práctica es perjudicial para los/as estudiantes, que posiblemente continúen aplicándolo profesionalmente, y puede prevalecer una mirada fragmentada entre la teoría y la práctica. “Es que, finalmente los elementos de teorías se asimilan en la forma de conocimiento cotidiano y –por lo tanto– se invalidan en la acción, cuando no culminan en el éxito inmediato” (Grassi, 1994: p. 17). Puede suceder entonces que, cuando las incorporaciones teóricas no se reflejan de forma habitual en las acciones que realizan los/as estudiantes en sus prácticas pre-profesionales, esto se transforme a su parecer en una desarticulación o inconsistencia, esperando que la teoría se ajuste a la realidad.

Otra opinión es que en la práctica misma el estudiantado se instruye y continúa aprendiendo novedades que quizás no se habían enseñado. Esta consideración de hacerse y desenvolverse en la práctica es común entre los/as estudiantes, que además del proceso teórico y la inserción en las prácticas pre-profesionales, cada una es particular y diferenciada, por lo que también se aprende en ambas. Ahora bien, lo que debe importar es la manera en que los/as estudiantes actúan en tales prácticas, que no pretendan aprender automáticamente lo que se les enseña, sino a través de sus esfuerzos mentales y sus actitudes, como mantenerse alerta y consciente, porque aún en la actualidad los desafíos de formar estudiantes y profesionales capacitados/as se reduce a “o desafío consiste en formar profissionais capazes de atuar na realidade, por meio da identificação e da apropiação crítica de suas demandas e das demandas a eles dirigidas, reconfigurando-as e enfrentando-as de maneira eficaz e eficiente” (Fortie y Guerra, 2009: p. 2). Por tanto, aprender en la práctica consiste también en aplicar el conocimiento incorporado y lograr enfrentar crítica y adecuadamente las demandas recibidas, tanto de las instituciones como de la población a atender. Para los/as entrevistados, esto se logra solamente a través de la práctica continua. Si bien puede el comienzo de las prácticas de los estudiantes ser complejo o dificultoso, con el correr del tiempo y con su ejercicio, esto va superándose, por ello los/as estudiantes generalmente expresan que con la experiencia que se va obteniendo se aprende a desplegarse en la práctica.

3.4 La práctica en la formación académica de los estudiantes.

Al igual que el aprendizaje de las asignaturas, las prácticas pre-profesionales que los/as estudiantes realizan en el tercer y cuarto año, las consideran fundamentales para su aprendizaje y su posterior desarrollo como profesionales.

A través del Plan de Estudios 2009, y la formación teórica previa en la que se apoyan los/as estudiantes, desde nuestra postura, deberían poder enfrentar y ejecutar adecuadamente los desafíos que pueden surgir en la práctica pre-profesional, tanto para percibir los determinismos históricos y los funcionamientos de la sociedad, como para intervenir en situaciones, hechos y procesos sociales concretos. Y esta relación entre lo universal y lo particular es lo que se considera importante para que los/as estudiantes desplieguen una práctica consciente y adecuada. Porque “O Assistente Social e um intelectual que intervem na realidade social, habilitado a operar em área particular, mas para isso precisa considera-la com competencia, o que significa entender que o particular e parte da totalidade” (Fortie y Guerra, 2009: p. 6-7).

Los/as estudiantes en general coinciden que en la práctica pre-profesional aprenden a desenvolverse y a su vez allí aprenden a actuar como trabajadores profesionales, tanto en las demandas de las instituciones como en las demandas de las personas, pero en ese aprendizaje no podemos negar que la formación teórica es la que permite el desarrollo adecuado y el entendimiento de su trabajo. Se entiende que “hay cosas que no se te enseñan en realidad, que las aprendes en el día a día y te vas haciendo... en el terreno las vas aprendiendo y te vas dando cuenta cómo funcionan un montón de cosas que quizás en la formación no están” (27 años, hombre, estudiante avanzado de Trabajo Social, entrevista 7). El estudiante atribuye que la práctica pre-profesional es otra instancia de aprendizaje diferenciada del proceso teórico, en la que se comienza a conocer la “realidad” en la que se inserta. Separar el pensamiento teórico de la práctica, puede implicar actuar a partir del funcionalismo institucional.

De acuerdo a las actividades que realizan los/as estudiantes, saben que están condicionados por las instituciones en las que se hallan, donde también se supeditan las demandas y las acciones que realizan, porque “es una profesión que se guía mucho por el lugar que ocupa uno y donde trabaja, la institución por la que está defendiendo, está trabajando” (32 años, hombre, estudiante avanzado de Trabajo Social, entrevista 1).

En la misma línea que el estudiante anterior, el despliegue en la práctica se supedita al

funcionalismo institucional, es decir, a los preceptos y objetivos que detente, y a partir de allí, la profesión replica sus quehaceres. Desde este posicionamiento el estudiante pretende una subordinación de la profesión y profesionales a las instituciones empleadoras. De esta manera, también hablamos de empirismo, donde “el grado de conciencia del profesional se encuentra limitado tanto por la razón analítica que lo guía como por los marcos institucionales altamente burocratizados” (De Martino y Espasandín, 2012: p. 314).

Prosiguiendo en la línea anterior, el funcionalismo institucional mencionado también conlleva a que los/as estudiantes se distancien de la teoría aprendida o por aprender, y se vinculen a instruirse mediante las herramientas que se despliegan en las instituciones, potenciando el practicismo o actividades pragmáticas, lo que tiende a decantar en la mencionada *práctica utilitaria*. De igual manera consideramos que así se estimulan prácticas empiristas, donde “en la perspectiva de que asumen este tipo de práctica profesional no se asume objetivamente el irracionalismo, sino tácticas y estrategias que se sustentan en él” (De Martino y Espasandín, 2012: p. 313).

Así como el estudiantado se enfrenta a demandas y situaciones en las que tienen experiencias negativas o diferentes inconvenientes en el proceso de su práctica, también hay experiencias positivas donde puede lograrse un adecuado proceso en el tiempo de trabajo que poseen, y lograr los objetivos y propósitos propuestos. Al contrario del funcionalismo mencionado, para considerar la práctica que realizan los/as estudiantes como adecuada, debemos apreciar de qué manera aplican sus conocimientos sobre sus objetivos y productos que pretendan trabajar o alcanzar. Desde la perspectiva que consideramos apropiada, se expone que, “o profissional tem que projetar, definir conscientemente sua finalidade. Ou sej, deve antecipar em sua mente o produto que ele pretende realizar por meio do seu trabalho (profissional). E isso supoe conhecimentos – potenciais subjetivos e objetivos- que serao fundamentais para a concretizacao do produto final” (Fortie y Guerra, 2009: p. 13). Cuando se logran los objetivos o las intenciones propuestas en la práctica pre-profesional se está en presencia del conocimiento adquirido por los/as estudiantes y su empleo adecuado proyectado en las acciones que se realizaron en el proceso.

Otra dificultad que se aprecia en la práctica pre-profesional puede ser el de la comunicación entre los sujetos, y tiende a ser más notorio cuando el trabajo que se debe

realizar es interdisciplinario, donde confluyen los intereses y las visiones del mundo o la realidad de manera diferenciada, donde cada individuo incorpora un *habitus* determinado y actúa en consecuencia, tal como fue expresado: “dificultades para poder comunicarme con distintas disciplinas con las que trabajamos (...) ISEF y Psicología, y como poder comunicarme también con los sujetos colectivos, para que se pudiera entender la demanda de ellos, y lo que nosotros queríamos trabajar en conjunto” (26 años, hombre, estudiante avanzado de Trabajo Social, entrevista 6). Desde Bourdieu entendemos que esto sucede, como fue mencionado, por los *habitus* de los diferentes sujetos, pero también por las posiciones que ocupan en el espacio social, los diferentes capitales que sustentan y su cuantía. Cuanto más separados en el espacio se encuentren los sujetos, tanto más probable es que sus visiones y criterios también sean disímiles, “dado que hemos construido el espacio social (...) y también que habrá puntos de vistas diferentes o aun antagónicos, puesto que los puntos de vista dependen del punto del cual son tomados, puesto que la visión que cada agente tiene del espacio depende de su posición en ese espacio” (Bourdieu, 1988: p. 133).

Se debe ser consciente del espacio que se ocupa y de los espacios que los demás sujetos también ocupan. Al ser una profesión el Trabajo Social en la que los ámbitos en los que se desarrolla son múltiples, al igual que los diferentes espacios o ámbitos de donde proceden los sujetos o poblaciones con las cuales se trabaja, la comunicación es esencial para un desarrollo apropiado. El entendimiento de las estructuras tanto objetivas como subjetivas es fundamental para el proceder de los/as profesionales, así como el entendimiento para con los sujetos.

Para concluir el capítulo, diremos que, si bien a lo largo de las entrevistas existen variaciones en las nociones e interpretaciones de los/as estudiantes, las preocupaciones del proyecto se centran en las respuestas que principalmente consideramos negativas o perjudiciales para la profesión, cuestionando o poniendo en tela de juicio la formación del Plan de Estudios 2009.

Lo que hemos observado a lo largo de las entrevistas (con sus diferencias en las opiniones y en cantidades) es que nos encontramos con escasez de análisis para con las asignaturas y sus contenidos, lo que lleva a pensar que han desarrollado razonamientos analíticos, donde la práctica deviene en comportamientos instrumentales.

Vinculado a esto, los/as entrevistados han manifestado la preocupación por conocer y aprender las técnicas y las aplicaciones correctas de instrumentos, como si el cometido de ciertos/as estudiantes fuera la utilización de herramientas en los diferentes ámbitos institucionales, potenciando el empirismo en diferentes aspectos. Esto remite también al funcionalismo por medio del cual pretenden desempeñar sus prácticas insertas en las instituciones. Pero debemos tener claro también que estas consideraciones forman parte de un Plan de Estudios que los forma y capacita, y de un *habitus* que han ido incorporando.

Por tanto, si bien los marcos generales de la sociedad y sus determinantes son percibidos e interpretados como comprensibles, se torna compleja la actuación en las instituciones sin caer en el pragmatismo; procurando habituarse a los movimientos de la institución, promoviendo comportamientos y prácticas que son perjudiciales para la profesión.

Conclusiones

El documento permite acercarse a la formación académica que configura el Plan 2009 de Trabajo Social, enfocada la atención en los elementos teóricos y prácticos que despliega la carrera y en las incidencias mutuas existentes entre éstos.

Aquí proponemos organizar los dilemas y tensiones encontradas, en tres tipos sólo para los objetivos de la exposición, pues se encuentran estrechamente relacionados y unos remiten a otros. No debemos olvidar que hemos realizado una breve aproximación al tema dado el carácter meramente exploratorio de la investigación. Respetando a Weber, nuestros resultados no indicarían tendencias absolutas, pero poseen la riqueza de otorgar opiniones en “crudo” de estudiantes avanzados de la Licenciatura. Y como “datos crudos” debemos recordar que debemos tomar cierta distancia objetiva de ellos (Grassi, 2007). Expresan algo, ocultan otras dimensiones y están atravesados por otras tantas mediaciones aquí no analizadas por los límites del presente trabajo.

Aclarado esto, los tipos o expresiones específicas de dilemas y tensiones en la relación teoría/práctica serían los siguientes. Haremos énfasis en el tercer tipo de tensión ya que encierra diversos dilemas.

De orden organizativo del Plan.

El formato semestral de todas las asignaturas obligatorias puede incidir negativamente en el conocimiento que los/as estudiantes pueden o pretenden incorporar, sumado a ello que por la cantidad de asignaturas que se cursan en los semestres, la profundización en temas o autores importantes y/o esenciales puede encontrarse limitada o reducida. Todo ello decantaría en una preparación insuficiente para desarrollarse en las prácticas pre-profesionales.

Sobre sus contenidos teóricos.

Como vimos en el capítulo anterior, los/as estudiantes traducen el contenido teórico en pragmatismo, donde suscitan cómo debieran actuar en las prácticas, ya que aprenden un conocimiento general sobre la sociedad y sus estructuras. Afirmaron que aprendieron esquemas sociales y problemas estructurales en general, y que, si bien aprenden herramientas para comprender la realidad, proponen y requieren mayor profundización en ellas.

Respecto a contenidos, y retomando a Bourdieu ya citado, parecería que los entrevistados nos dijeran que la formación no logra explicitar al estudiantado las condiciones sociales bajo las cuales se crea el *habitus* profesional y las condiciones sociales bajo las cuales se aplica. Esto nos hace recordar la expresión ya citada de que la teoría parece ser otra en la práctica. Si no me apropio de la génesis de la teoría y el *habitus* que genera, no voy a poder comprender la génesis de aplicación de esa teoría y de ese posible *habitus*.

Sobre la relación teoría-práctica.

Si bien se pueden constatar entre los/as estudiantes diferentes posiciones y dificultades del Plan 2009 y de la carrera, las principales dificultades se enfatizan en la falta de respuestas técnicas incluidas en las teorías y de condiciones de intervención. “Con ello, se constata que el nivel de profesionalización del Trabajo Social, no siempre se objetiva en la práctica, una vez que las acciones profesionales acaban siendo más el producto del instinto y de la experiencia personal del profesional, que de las referencias teórico-metodológicas” (Guerra, 2015: p. 113).

Como profesión el Trabajo Social puede ser desarrollado adecuada o inadecuadamente, y esto último puede ser bastante perjudicial, pues igualmente, la actuación en la práctica se concreta, porque “los sujetos son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico (...) sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (...) de estructuras cognitivas duraderas (...) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada” (Bourdieu, 1997: p. 40).

Una dificultad que se contempló en el proyecto, es la necesidad que tienen los/as estudiantes de pretender responder de manera inmediata en la “realidad”, donde “o falso dilema a que nos referimos e a concepcao da relacao entre teoría e prática que parte da premissa de que o valor da teoría está condicionado exclusivamente a sua capacidade de responder imediatamente a realidade” (Fortie y Guerra, 2009: p. 4). Deben ser conscientes los/as estudiantes de no esperar que la teoría responda en la realidad, ni de forma inmediata ni como esperaban que debía responder. Como vimos, sus esfuerzos u operaciones mentales son los que permiten lograr la unidad teórica y práctica, el pensamiento puesto en acción.

Otro inconveniente que los/as estudiantes han considerado en diferentes situaciones, es el momento en que son colocadas las demandas sociales, tanto de la institución en la que se desarrollan como de las poblaciones que atienden -donde pueden desconocer lo que se les plantea-, o en sus quehaceres, pretendiendo actuar únicamente a través de las herramientas que les son dadas. Y es que la diversidad institucional en que se inserta el Trabajo Social la plantean los/as estudiantes como la diversidad de la profesión, sin aludir a las diversas dimensiones que conforman la profesión: *la investigativa; la educativa-promocional; y la asistencial*. Por tanto “debemos subrayar en primer lugar que el Trabajo Social es una profesión compuesta por múltiples dimensiones interrelacionadas, las que se retroalimentan y se desarrollan en el accionar de los profesionales de modo fuertemente interdependiente” (Claramunt, 2009: p. 101). Así, si se desatienden las dimensiones del Trabajo Social, consideramos que en las instituciones donde se despliegan los/as estudiantes desarrollan que “la razón instrumental, es una racionalidad subordinada y funcional: subordinada al alcance de los fines particulares, de los resultados inmediatos, y funcional a las estructuras” (Guerra, 2013: p. 63).

Reafirmamos, entonces, que la teoría y el conocimiento que adquieren los/as estudiantes no debe reducirse a la práctica utilitarista ni fragmentada de prototipos a partir de los cuales se pretende proceder en la práctica pues esto deslegitima la profesionalización de los trabajadores, y reduce y encasilla, el entendimiento y racionalidad a parámetros meramente.

La principal expresión que los/as estudiantes indican sobre la relación teoría-práctica es su fragmentación, en la medida que, si bien el Plan otorga el conocimiento y la comprensión de los marcos sociales e institucionales generales, a la hora de abordar situaciones concretas en sus prácticas pre-profesionales, no encontraban esas teorías en las expresiones prácticas del conocimiento (técnicas, análisis de situaciones concretas, etc.). Manifestaron que fue en la práctica donde aprendieron las funciones prácticas que les eran requeridas, es decir, durante la práctica pre-profesional debieron desarrollar funciones técnico-prácticas y el empleo de herramientas, que, si no es por la formación o iniciativa personal, las desconocían, no accedían a ellas. De esto deriva que las inquietudes de los/as estudiantes priorizaron en el aprendizaje de herramientas y el funcionalismo institucional.

Esto se puede considerar como dificultades de la formación universitaria: que la profesión decante en técnicos “institucionales”, donde “la práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una comprensión de las cosas y de la realidad” (Kosik, 1967: p. 2)

Si se reproduce un conocimiento cotidiano que no requiera más que “saber hacer”, la profesión puede disminuir su autonomía y credibilidad, porque los estudiantes deben estar formados para destruir los esquemas abstractos de la realidad y sus representaciones por medio del pensamiento, logrando contemplar la esencia de las cosas y fenómenos y no sólo su apariencia. Porque “la dialéctica no considera los productos como algo fijo, ni las configuraciones y los objetos (...) y del pensamiento común ni los acepta bajo su aspecto inmediato, sino que los somete a un examen en el cual las formas cosificadas del mundo objetivo e ideal se diluyen, pierden su fijeza, su naturaleza” (Kosik, 1967: p. 5). Y aquí es que hacemos énfasis en la formación académica cuando no se estudian o examinan los objetos o dispositivos con los que los/as estudiantes se desenvuelven en sus prácticas pre-profesionales. Por tanto, al no haber reflexionado ni sometido a examen lo que se encuentra instituido o instaurado, el estudiante no hace más que responder en el cotidiano de manera inmediata sin cuestionar.

En el contexto de la práctica hay que conocer primeramente cómo son las cosas, los acontecimientos y las herramientas con las que los/as trabajadores/as sociales se desenvuelven, para luego arrancar el conocimiento y traspasarlo al contexto de la teoría, dotando de sentido a la cosa. A partir de este proceso pueden observarse cómo son las cosas sin estar en contacto con ellas, porque “sólo mediante la abstracción, la tematización y la proyección, se pueden aislar de este mundo real, pleno e inagotable, determinados aspectos, zonas o esferas” (Kosik, 1967: p. 8). De este aislamiento es que trata el contexto teórico, donde arrancamos los hechos o cosas de la realidad para plasmarlos por segunda vez medianamente ordenados. Este distanciamiento necesario, luego de haber sido arrancados de la realidad, es el que creemos los/as estudiantes no pudieron realizar, sino que solamente su conocimiento se logró en el contexto de la práctica, como mundo fenoménico. Por tanto, parecería que, principalmente que no logran conocer la esencia de las “cosas”, sino solamente la apariencia que denotan. Es por ello, tal vez, que expresen sus preocupaciones por adquirir “herramientas”; “cómo

funcionar en la institución”, “cómo trabajar interdisciplinariamente”. Todo ello alejado de una concepción teórica y de totalidad, y preocupados por la urgencia.

Pero no nos quedamos en la queja. Hacemos acuerdo con Guerra (2013) en que existen posibles estrategias para enfrentar estas dificultades que parecería estar presentes en la formación actual.

La autora nos dice, siguiendo a Heller (1967; 1972) que los/as estudiantes y profesionales accionan en el cotidiano, donde responden a demandas cotidianas que suscitan un conocimiento básico y elemental de acuerdo a las respuestas instrumentales que se exigen. Y aquí es que los individuos no superan la inmediatez y la apariencia de las cosas. Entonces, como se dijo anteriormente, la actividad especial de conocer los hechos y las cosas, para distanciarnos y volver a conocerlas, necesita de “un proyecto profesional en el que hacer la crítica al cotidiano tiene una dimensión que refiere a la operacionalización. Éste propone un conjunto de referencias práctico-instrumentales, de modo que sus portadores tiendan a una práctica de nuevo tipo: (...) el papel de mercantilización de la vida social, normativiza las formas de establecer relaciones con el usuario de los servicios y de las prácticas sociales” (Guerra, 2013: p. 23). El proyecto profesional que menciona trata sobre una guía para la acción, creada por y para la utilización de los trabajadores sociales, desde el distanciamiento mencionado de las cosas o hechos.

Y este proyecto profesional podría ser fundamental para confrontar la práctica cotidiana o utilitarista, y remediar dificultades o incongruencias que los/as estudiantes manifiestan en su práctica profesional, donde se busca “identificar y construir estrategias que vengan a orientar e instrumentar la acción profesional, permitiendo no sólo la atención de la demanda inmediata sino también su re-construcción crítica” (Guerra. 2013: p. 33). Así podría superarse el nivel inmediato o el contexto de lo real permitiendo un conocimiento previo a la captación de demandas, de los recursos, y de continuar captando las tendencias y configuraciones en las que se despliega las intervenciones profesionales. Seguir perfeccionando de esta manera la formación técnica e intelectual de los/as estudiantes y profesionales. (Guerra, 2013).

Al igual que la comprensión de la totalidad y sus mediaciones para lograr el entendimiento adecuado de la “realidad”, debemos entender la institución o instituciones como estructuras con sus mediaciones o determinaciones internas. El

conocimiento real se adquiere a partir del conjunto como un todo, y de las partes que conforman ese conjunto, así “al enfrentar y concebir a la institución como un campo de mediaciones (...) lo que de allí resulta es la posibilidad del Asistente Social de poder percibir sus situaciones singulares que él vivencia en el contexto institucional y que son traídas por los sujetos profesionales” (Guerra, 2013: p. 20-21). Por ello es fundamental no sólo el análisis institucional y el conocimiento y reconocimiento de las instituciones del Uruguay, sino también las mediaciones y los mecanismos internos por los que se desarrolla la institución, nuestra profesión y las relaciones sociales que allí se despliegan.

Si se conoce por tanto la realidad institucional en profundidad también se logra y se debe conocer sus elementos u objetos internos que confluyen en esa estructura, siendo y comprendiendo que son elementos la totalidad y sus partes que se influyen mutuamente, percibiendo que “La diferenciación de la ciencia (...) conduce con sus resultados y consecuencias reales a un descubrimiento y conocimiento más profundos de la unidad de la realidad. Por otro lado, esta comprensión más profunda de la unidad de lo real representa una comprensión también más profunda del carácter específico de sus distintos sectores y fenómenos particulares” (Kosik, 1967: p. 17). Entonces los/as estudiantes conociendo la totalidad social, y la unidad de las instituciones, debieran hacer hincapié en comenzar a estudiar también las particularidades y determinaciones que conforman la unidad antedicha.

Se plantea entonces que, por medio de la teoría, los/as estudiantes comiencen a conocer los aspectos internos que detentan y ejecutan las instituciones sociales. Esto podría lograrse por medio de los proyectos profesionales, los cuales “también determinan acciones, ya que aclaran los objetivos, las posibilidades y las fuerzas sociales participantes, por lo tanto, tienen la posibilidad de permitir que el asistente social aprehenda los fundamentos de su intervención profesional y que busque los medios para alterar las circunstancias que obstaculizan la intervención profesional” (Guerra, 2013: p. 26). Así se consolida la idea de que es necesario un proyecto profesional crítico, así como la elaboración e incorporación de teoría basada en las mediaciones que los estudiantes atraviesan y transversalizan en sus prácticas profesionales, y así continuar adecuando el conocimiento y comprensión de nuestro oficio.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (1988) "Cosas dichas". Editorial Gedisa, S. A., Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1989) "El espacio social y la génesis de las "clases" Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. III, núm. 7, pp. 27-55. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/316/31630703.pdf>
- BOURDIEU, P. (1991) "El sentido práctico" Taurus Humanidades ediciones.
- BOURDIEU, P. (1997) "Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción" Editorial ANAGRAMA, S.A.
- BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J. C. y PASSERON, J. C. (2002) "El oficio del sociólogo" Siglo veintiuno editores Argentina. Disponible en: http://www.op-edu.eu/media/El_oficio_de_sociologo_Bourdieu_Passeron.pdf
- BOURGUIGNON, J. A. (2007) "A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social" Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
- CACERES, L., OBLITAS, B., PARRA, L. (2000) "La entrevista en Trabajo Social". Espacio Editorial, Buenos Aires.
- CLARAMUNT, A. (2009) *El trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad*. En Revista Fronteras N* 5. Disponible en: <http://cienciassociales.edu.uy/departamentodetrabajosocial/wp-content/uploads/sites/5/2015/07/Fronteras-5.pdf>
- CLAVERO, M.G. (2005) La estrategia de Lisboa sobre la sociedad del conocimiento: La nueva economía. El modelo económico de la UE. ICE. Enero-Febrero 2005. N.º 8, pp169 -193.
- DE MARTINO, M. y ESPASANDÍN, M. C. (2012) "Sobre prácticas profesionales. Notas teóricas y propuesta de modelización en el campo de infancia y familia" Textos & Contextos, Porto Alegre. Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/12257/8640>
- DOS SANTOS, M. (2011) "Na prática a teoria e outra? Mitos e Dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social". LumenJúris Editora, Rio de Janeiro.
- FORTIE, V. y GUERRA, Y. (2009) "Serviço Social: temas, textos e contextos. Capítulo: Na prática a teoria e outra?", Rio de Janeiro, Lumen juris.
- GUERRA, Y. (2013) "El proyecto Profesional crítico: estrategias contemporáneas de la práctica profesional". Ed. Dynamis: La Plata.
- GUERRA, Y. (2015) "Trabajo Social: Fundamentos y Contemporaneidad". Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- GRASSI, E. (1994) "La implicancia de la investigación social en la práctica profesional del trabajo social". En *Revista de Treball Social*. Barcelona.
- GRASSI, E. (2007) "Problemas de realismo y teoricismo en la investigación social y en el Trabajo Social". Rev. Katálysis-Florianópolis v.10 n. esp. p. 26-36.
- GRASSI, E. (2011) "La producción en investigación y la actitud investigativa en el Trabajo Social" En Revista Debate Público. Reflexión en Trabajo Social. Año 1 Número 1 Pp 128-139.

Disponible en: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/16_grassi.pdf

IAMAMOTO, M. (1992) *La metodología en el Servicio Social: lineamientos para el debate*. Texto extraído de Iamamoto, M. *Renovacao e conservadorismo no Servico Social*. Ensaíos críticos. Conferencia pronunciada en la XXV Convención Nacional de ABESS (Asociación Brasileña de Enseñanza de Servicio Social), Fortaleza, set. 1987. Sao paulo, Cortez, 1992.

IAMAMOTO, M. (2002) *Trabajo Social y Mundialización*. Cap. 3. Intervención profesional frente a la actual cuestión social. Espacio Editorial.

IAMAMOTO, M. (2005) “La investigación en Servicio Social en el contexto latinoamericano: La experiencia brasileña” en Revista Cátedra Paralela N° 2.Pp 9-20 Disponible en: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00020f001t1.pdf

IAMAMOTO, M. “O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional”. Cortez Editora, São Paulo, 2003. Citado en: Campana, Melissa y Ramonda, Federico Guzmán (2011) “La producción de conocimiento en Trabajo Social. Debates contemporáneos” en Boletín Electrónico Surá, 174. Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0174.pdf>

HELLER, A. (1967) “Sociología de la vida cotidiana” El Sudamericano. Disponible en: <https://docplayer.es/69335710-Sociologia-de-la-vida-cotidiana-agnes-heller.html>

HELLER, A. (1972) “Historia y vida cotidiana” Grijalbo, México. Disponible en: https://fujigakiacademia.files.wordpress.com/2014/08/historia-vida-cotidiana.pdf?fbclid=IwAR04WjFg7I3h9UmmEzS_THp94sUcXh_vtK-wb3afOtiEh57EO3zG2xcjTR4

KOSIK, K. (1967) “Dialéctica de lo concreto (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo”. Grijalbo. Disponible en: http://theomai.unq.edu.ar/conflictos_sociales/Kosik_Dial%3%A9ctica_de-lo_Concreto_cap1.pdf

NETTO, J. P. (1992) “Capitalismo monopolista y Servicio Social” Cortez Editora.

NETTO, J. P. (1996) "O servico Social No Século XXI. Servicio Social y Sociedade. Sao Paulo, Cortez Editora, 1996.

NETTO, J. P. (2013) "Razón, ontología y praxis" ed. Dynamis, La Plata. Disponible en: <https://catedralibrets.files.wordpress.com/.../netto-j-p.pdf>

NOBRE PONTES, R. (S/F) "A categoria de mediação em face do processo de intervenção do serviço social" Brasil. Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/.../congr.../reg/slets/slets-016-104.pdf>

RAMIREZ, L. E., ARCILA, A., BURITICA, L. E, CASTRILLON, J. (2004) “Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y modulo” Fundación universitaria Luis Amigo. Facultad de Educación. Disponible en: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>

Documentos.

Expansión (2019) “¿Para qué sirve el Plan Bolonia?” Unidad Editorial Información Económica S. L. Disponible en: <http://www.expansion.com/emprendedores-empleo/desarrollo-carrera/2015/06/09/5577279f46163f19198b4593.html>

Ley Nro. 12.549. **Diario Oficial de la República del Uruguay**. Ley orgánica de la Universidad de la República. Uruguay, 29 de octubre de 1958. Disponible en: <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/ley-organica/>

Plan de estudios de la facultad de Ciencias Sociales (2009) Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en: <file:///C:/Users/FACU%20BARCELO/Downloads/PLAN-DE-ESTUDIOS-2009.pdf>