

# UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INTEGRALIDAD EN EL TRABAJO SOCIAL

*A critical analysis of integrality in social work*

Recibido: 11 de agosto de 2022

Aceptado: 5 de octubre 2022

**Agustina Tea de Horta**

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República  
agustina.dehorta@gmail.com

**María Belén García**

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República  
mgarciapedrana@gmail.com

**Sofía Rivero Silveira**

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República  
sofiariverosilveira@gmail.com

**Resumen:** El presente artículo busca dar cuenta de la relevancia y los aportes del concepto de integralidad de las funciones universitarias en la formación y el ejercicio profesional del trabajo social. Comienza con un marco epistemológico que permite encuadrar el análisis. Continúa con una breve descripción del marco teórico, normativo e histórico que brindan las distintas universidades latinoamericanas y la Universidad de la República, a la hora de materializar el desarrollo de una educación integral. El trabajo culmina con un análisis de las diferentes áreas de formación del Trabajo Social como carrera universitaria de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República y sus desafíos.

**Palabras clave:** Trabajo Social, integralidad, prácticas integrales, teoría crítica

**Abstract:** This paper attempts to account for the discussions surrounding the relevance and contributions of the concept of integrality of university functions in the training and professional practice of Social Work. Begins with the elaboration of an epistemological framework that allows to frame the analysis. It continues with a brief description of the theoretical, normative and historical framework provided by the different latin american universities and the Universidad de la República, at the time of materializing the

development of an integral education. At the end it includes an analysis of the different challenges of social working apprenticeship in the Facultad de Ciencias Sociales of the Universidad de la República.

**Keywords:** Social Work, integrality, Integral Practices, critical theory

## Marco epistemológico

La universidad cumple el papel de albacea del conocimiento, no solo como hogar de la producción académica, sino también como celadora de su legitimidad. Presenta una estructura arbórea, que favorece el desarrollo de zonas delimitadas y jerarquiadas entre las disciplinas que conviven en ella: esto implica que «... el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las ‘conexiones ocultas’ entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla» (Castro-Gómez, 2007, p. 82).

Desde la teoría crítica, y desde la epistemología, se denomina a la corriente racionalista moderna como la dominante del momento epistémico que se vive. Esta perspectiva, toma como base para sus argumentos metodológicos la división de la realidad en factores que respondan a reglas matemáticas. De esta forma, el fin es alcanzar un análisis controlado de los fenómenos a través de su división. Como consecuencia, las conexiones tendidas con los otros aspectos de la realidad pasan a segundo plano. Este método de factorización racional de análisis del mundo se puede visualizar en la estructura institucional/organizacional universitaria contemporánea, así como en su lógica de concepción y producción de conocimiento (Castro-Gómez, 2007).

En las antípodas, emerge y se desarrolla otra manera de analizar el mundo que nos rodea que tiene como base el modelo de pensamiento complejo, el cual se basa en la convergencia de todo conocimiento en todos los conocimientos y en la transdisciplinariedad (Rebellato, 1989; Castro-Gómez, 2007).

Esta última se relaciona con la integralidad material/epistémica de la realidad,<sup>1</sup> construida mediante la creación de una amalgama con los conocimientos disponibles vinculados a un tema.

Con el fin de comenzar a problematizar el modelo de conocimiento, se vuelve fundamental comenzar a generar nuevos marcos que deconstruyan no solamente la manera en la cual conocemos, sino también su origen colonial. A su vez, se vuelve necesario encontrar los modos de trascender las líneas divisorias dentro y hacia fuera de los ámbitos de producción y reproducción del conocimiento. Con el fin de completar el proceso, es importante retomar el concepto de *transdisciplinariedad* (Castro-Gómez, 2007), que se relaciona con la producción de una amalgama con los conocimientos disponibles vinculados a un tema, con el fin de aportar una visión integral sobre este. Para materializar este concepto que permite establecer un nuevo modelo de deconstrucción del conocimiento se torna imperioso aplicar el conocimiento *posabismal* diagramado por Boaventura de Sousa Santos (2010a), cuyo pensamiento implica una ruptura radical con los

<sup>1</sup> Se entiende este concepto como la realidad cotidiana vivenciada y experimentada. No solo hace referencia a un fenómeno social puntual, sino a la totalidad de los elementos que nos rodean que podemos naturalizar y, por tanto, ignorar.

modos occidentales modernos de pensar y actuar. A su vez, este pensamiento afirma que mientras exista una línea demarcatoria para la población de estudio y los objetos de estudio no se puede considerar un modelo de *ciencia otro*. Así, para poder superar aquella separación moderna-colonial dibujada por la historia, es fundamental pensar desde el otro lado de la línea (De Sousa Santos, 2010a), por lo que se vuelve necesario un posicionamiento desde el Sur Global no imperial que

Implica una copresencia radical, lo cual significa que las prácticas y los agentes de ambos lados de la línea son contemporáneos en términos iguales, es decir, implica concebir la simultaneidad como contemporaneidad, la cual solo puede ser realizada si la concepción lineal de tiempo es abandonada. (De Sousa Santos, 2010b, p. 49).

Este salto epistémico y la producción académica asociada a él constituyen las formas a través de las cuales la brecha abismal comienza el proceso de cierre. El salto que se da, de superación de los dos bordes, abre camino a lo que el autor denomina *ecología de saberes* (De Sousa Santos, 2010b), que

Es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento (p. 49).

Este aspecto presupone la idea de una diversidad epistemológica del mundo que reconoce una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Asimismo, abre la puerta a la diversidad, en la cual el conocimiento y la ignorancia asumen formas heterogéneas e interdependientes y pasan a ser compartidos (De Sousa Santos, 2010b).

Por último, como afirma también De Sousa Santos (2010a), al momento de emprender cualquier tipo de proceso vinculado al conocer, el objetivo no debe radicar en conocer para pensar el modelo de sociedad, sino en conocer con el fin de poder intervenir en ella, incluyendo ahí las determinantes ético-políticas que deben encontrarse en juego en cada proceso que se lleve adelante.

En esta línea, la Universidad se sigue enfrentando hoy «al desafío de deconstruir el saber que le es propio, de interpelarse y dejarse interpelar» (Etchebehere, Ferrigno, Rubio y Zapata, 2020, p. 90). Esto permite que Cecilia Etchebehere *et al.* (2020) afirmen que desarrollar la integralidad supone cuestionar la estructura misma de la universidad, apostando a su decolonización y a romper la fragmentación del conocimiento heredada de la ciencia moderna.

## La integralidad de funciones en la universidad

Las cuestiones planteadas implican desafíos para nada despreciables para las universidades latinoamericanas en general, y para la Universidad de la República (Udelar) en particular, que deseen retomarlas.

Humberto Tommasino y Felipe Stevenazzi (2016) analizan dos de estos desafíos: en primer lugar, poder trascender el modelo moderno de conocimiento y las relaciones que históricamente se tendieron con la Universidad, y, en segundo lugar, implica un desafío pedagógico a la hora de repensar las relaciones entre docentes, estudiantes y entorno. Este desafío no se agota en lo ya expuesto, sino que debe ser abordado por la Udelar en su marco normativo.

Dichas universidades tienen el ideal —nacido en la reforma de Córdoba de 1918<sup>2</sup> y retomado el intento de la segunda reforma universitaria de la Udelar en 2006— de buscar la democratización del conocimiento, al intentar construir «una Universidad democráticamente cogobernada, de alto nivel académico y socialmente comprometida» (Arocena *et al.*, 2017, p. 9). En este sentido, es importante retomar a Tommasino y Stevenazzi (2016), quienes definen a la integralidad como «la articulación de las funciones universitarias (enseñanza, extensión e investigación), interdisciplina y diálogo de saberes (científicos y populares)» (p. 120).

Por otro lado, Gabriel Kaplún (2014) propone entender y pensar la integralidad como un movimiento instituyente que promueve cambios culturales profundos en los modos de llevar adelante las tres funciones universitarias, poniendo a la extensión como centro. Es por esto que defiende la idea de que la integralidad es «un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación» (p. 48).

## Integralidad de funciones en la Universidad de la República

Luego de presentar una aproximación a la integralidad de las funciones universitarias, cabe intentar reconstruir el camino que hacia ella viene transitando la Udelar. Sus orígenes, como se mencionó, están vinculados a la reforma universitaria de Córdoba (1918), pero su relevancia se recuperó con el intento de la llamada segunda reforma universitaria de la Udelar (2006). Mientras que

2

Movimiento de estudiantes nacido en Córdoba, Argentina. Sus repercusiones han motivado la apuesta por una universidad latinoamericana pública, laica y democrática, que sea instrumento de transformación social. Se apunta a la extensión como una dimensión constitutiva de la universidad, que permita la unidad entre la transformación educativa y cultural con la social y política, tomando a la universidad en un instrumento de desarrollo regional y/o nacional (Pimentel Nogueira, 2020).

la primera reforma reivindicó a la extensión como *tercera función* universitaria, la segunda apuntó a la democratización del conocimiento identificando a la generación de prácticas integrales como uno de sus pilares (Etchebehere *et al.*, 2020). En pos del surgimiento de dichas prácticas se incorporó efectivamente a la extensión a las actividades definitorias de la Udelar y se impulsó la autocrítica de las propuestas desarrolladas en ese sentido (Arocena *et al.*, 2017).

Vinculado a lo anterior, en 2010 la Udelar publicó el Fascículo 10 de la serie Hacia la Reforma Universitaria, en el cual se plantean los cinco elementos que compondrían las prácticas integrales:

- a. la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimientos a experiencias de extensión.
- b. la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza [...] y a la creación de conocimiento [...], como en el nivel de la intervención [...]
- c. la intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones [...]
- d. la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías [...]
- e. enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones (Udelar, Rectorado, 2010, p. 26)

Siguiendo los lineamientos del intento de la segunda reforma, se aprueba en 2011 la «Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria», que establece orientaciones para los planes de estudio de las Facultades, entre las que propone procesos de enseñanza con perspectiva de integralidad (Tommasino y Stevenazzi, 2016). La aprobación de la ordenanza

Favoreció, entre otras cosas, la curricularización de la extensión a través de los principios de «calidad educativa, pertinencia académica y social, integralidad de la formación, diversificación y continuidad de los estudios» y postuló como criterios la flexibilidad y articulación curricular; la integración de funciones, disciplinaria y profesional; la articulación teoría-práctica, y la atención a la formación general y asignación de créditos (Udelar, CSE, en Etchebehere *et al.*, 2020, p. 73).

## **Integralidad de funciones en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República**

Por su parte, en la trayectoria de la integralidad en la FCS se destaca la creación, en 2006, de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM) con el cometido de «promover, coordinar y comunicar las actividades de extensión y relacionamiento con el medio» (Etchebehere *et al.*, 2020, p. 74). Dicha unidad intenta promover vínculos dialógicos con la sociedad, una perspectiva

de integralidad y trayectorias formativas, de estudiantes y docentes, que tengan incorporada la extensión (Etchebehere *et al.*, 2020).

En 2009, se aprueba en FCS un nuevo plan de estudios que, como plantean Etchebehere *et al.* (2020), incrementó el reconocimiento y la institucionalización de prácticas de extensión e integralidad. Este plan tuvo, según Sandra Leopold *et al.* (2020), el propósito de acompañar dos objetivos prioritarios de la Udelar: «propiciar una mayor articulación de la Universidad con las demandas de la sociedad y alcanzar una mejora en la calidad y la pertinencia de su oferta educativa en todo el país» (Udelar, 2005, en Leopold *et al.*, 2020, p. 138).

Es pertinente mencionar que, también en 2009, la FCS elabora una definición propia de extensión que apunta a que las actividades deberían «aspirar a cumplir los criterios de «pertinencia social, bidireccionalidad o carácter dialógico, autogestión, integralidad de funciones universitarias con participación de los órdenes e interacción efectiva con actores sociales no universitarios ya sean grupos, individuos, organizaciones o instituciones» (Udelar, FCS, en Etchebehere *et al.*, 2020, p. 74).

En este marco, la FCS desarrolla desde la UEAM diversas estrategias siguiendo cuatro horizontes para promover la extensión e integralidad. Estos son: «1) profundización del vínculo universidad-sociedad; 2) reconfiguración de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la educación experiencial; 3) ampliación de las limitaciones disciplinares para el abordaje de problemas sociales, y 4) diálogo de saberes y coproducción de conocimiento» (Etchebehere *et al.*, 2020, p. 80).

Dentro del Plan de Estudios 2009 está enmarcada la Licenciatura en Trabajo Social, una carrera que abarca cuatro años y se conforma con asignaturas comunes a las demás carreras de la FCS y con materias específicas. En la matriz de asignaturas se destacan cuatro áreas formativas: el eje de las Metodologías de la Intervención Profesional, el de Metodología de la Investigación, el de las Teorías Sociales en general y, por último, el eje de asignaturas con carácter fundamentalmente instrumental. Mediante esta formación se busca que la trabajadora social<sup>3</sup> intervenga en la interacción de tres dimensiones fundamentales para la disciplina: la investigativa, la asistencial y la sociopedagógica atravesadas por una dimensión ético-política. (Facultad de Ciencias Sociales, s/f c).

De esta manera, el ejercicio profesional desde una perspectiva integral es un aspecto clave, ya que la profesión se encuentra en constante articulación con el sistema de protección social y con las demandas o necesidades de las poblaciones, presentando desafíos y controversias en cuanto a su profesionalización y posibilidades de accionar profesional (Capote Cardarello, 2016).

## Consideraciones desde el Trabajo Social

El Trabajo Social es definido por la Ley n.º 19.778, en su artículo 3, como una profesión universitaria basada en una práctica y disciplina del campo de las Ciencias Sociales que busca promover la dignidad y el desarrollo humano, así como, la participación y el acceso real a los derechos y bienes sociales, materiales y culturales producidos socialmente sin ningún tipo de discriminación (Uruguay, 2019).

A la definición anterior se agrega en el plan de estudios de 2009 que el Trabajo Social es

Una disciplina cuyo objetivo es la intervención, dirigida al abordaje de problemas sociales (que se constituyen en su objeto), desde la práctica (fundamentada en la teoría social) y con los sujetos involucrados en ella, apuntando a la mejora de su calidad de vida y al desarrollo de sus potencialidades no resueltas (Leopold *et al.*, 2020, p. 138).

Asimismo, es necesario considerar a la profesión como producto sociohistórico que se encuentra atravesado por el contexto macrosocial e institucional en el cual se inscribe (Claramunt, 2009).

Frente a la emergencia de nuevos y complejos problemas sociales, en los que los acontecimientos se transforman generando nuevas formas de expresión de la cuestión social, se requiere la capacidad de comprender las diferentes expresiones de los problemas sociales desde una perspectiva singularizada en el territorio, así como nuevas propuestas de intervención y la necesidad de repensar las formas de instrumentarlas (Carballeda, 2008). En este contexto cabe preguntarse cuáles tienen que ser los aportes para la formación integral de las trabajadoras sociales.

De esta forma, el principal desafío del trabajo social se enmarca en su necesidad de reinventarse enmarcado en el creciente proceso de ampliación de su autonomía, lo que implica la complejización profesional junto con la delimitación del espacio académico (Bentura y Mariatti, 2016).

Por otra parte, la configuración de la formación de la trabajadora social establece la interacción entre tres dimensiones —la investigativa, la asistencial y la socio-pedagógica—, atravesadas por una dimensión ético-política (Claramunt, 2009). Es así que se establecen tres líneas de análisis que se consideran necesarias, aunque no suficientes, para dar cuenta de los desafíos a los que se enfrenta la profesión desde la integralidad, como un primer paso para sortearlos. Estas son la formación y la enseñanza, la investigación en el área, así como la extensión y las prácticas integrales.

## Formación y enseñanza

La formación de las futuras profesionales es clave y está llena de desafíos para la profesión, así como implica un *deber ser* de la profesional como actora de cambio y defensora de los derechos y promotora de la construcción de ciudadanía, por lo que parte de su formación tiene que reconocer como fundamental una formación que oficie de guía para el accionar profesional y para la construcción de su autonomía (Barg, 2007). Sin la construcción de una profesional informada, crítica y reflexiva, con capacidad de desarrollar tanto procesos de intervención como de investigación a través de conocimientos, herramientas y habilidades incorporados sería imposible la construcción de una capacidad cuestionadora y problematizadora para modificar la realidad a medida que esta se reinventa.

Sumado a lo anterior, el trabajo social como profesión que tiene por objeto de intervención las relaciones sociales exige, entre otros aspectos, la incorporación de diferentes modalidades de comunicación y de socialización del conocimiento que posibiliten el acceso a la información de los sujetos con quienes se trabaja para tomar decisiones de forma eficaz y eficiente en torno a sus problemáticas y necesidades (Claramunt, 2002). Asimismo, requiere del aporte de otras disciplinas en el proceso de formación y enseñanza, lo que vuelve necesario resaltar nuevamente la importancia de la interdisciplina como ámbito de construcción del conocimiento a través de la comprensión de la compleja realidad social desde diferentes visiones y de las relaciones entre ellas.

En la actualidad, se enfrenta una realidad en la que el ejercicio profesional se enmarca en programas que se ejecutan de manera vertical y desarticulada, lo que genera una intervención dirigida a un mismo destinatario que sin embargo se lleva adelante de forma fragmentada haciéndole perder el papel protagónico al sujeto de intervención (Dabas y Perrone, 1999). Es por ello que es necesario repensar estrategias que horizontalicen diagnósticos e intervenciones a través de redes interdisciplinarias e intersectoriales, ya que es a partir de análisis compartidos que la acción social se enriquece, perfeccionando la política social.

En este sentido, la inclusión de distintas disciplinas en la formación de la profesión no implica necesariamente la formación adecuada para abordar la complejidad de muchas situaciones desde una actitud interdisciplinaria.

Así, tanto la investigación como la conformación de equipos interdisciplinarios de intervención buscan la incorporación de saberes que trascienden las barreras disciplinarias mediante la investigación y la interdisciplinariedad. De esta manera, se funda un proceso de renuncia a considerar que el saber de la propia disciplina es suficiente para conocer un problema y se fortalece la construcción de un marco común mediante la interacción entre diferentes saberes (Stolkiner, 1999). Por otro lado, la creciente variedad de ámbitos de inserción ocupacional

de la profesión obliga a una preparación académica acorde a este nuevo mercado laboral que emerge.

Otro aspecto importante de la enseñanza/aprendizaje se relaciona con los desafíos de la no presencialidad (como una condición contextual a raíz de la pandemia de COVID-19) en cuanto a la capacitación y a la formación, pero, además, con aspectos de tipo instrumental.

Así, Lorena Guzzetti, Antonella Bouza, Florencia Ovando y Laura Cicone (2021) entienden al Trabajo Social como una disciplina que está en condiciones de desarrollar un pensamiento crítico para comprender las transformaciones sociales, y para problematizarlas, cuestionarlas e impulsirlas. Es así que, en la medida en que ciertos espacios colaborativos o comunitarios tiendan a desarrollarse a partir de la virtualidad y no desde la territorialidad, así como puedan emerger nuevas tendencias de acceso a la información, de construcción de conocimiento y de establecimiento de relaciones sociales, Leidy Johanna Higuera y María Andrea Flóres (2016), plantean que este nuevo escenario invita a un ejercicio reflexivo y a revisar nuestras intervenciones para y con la comunidad (Guzzetti *et al.*, 2021).

Otro de los aspectos planteados por Higuera y Flóres (2016) se relaciona con el acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC) así como a su uso en la comunidad académica, lo que, por un lado, implica el desafío desde lo formativo de «fortalecer en los estudiantes el desarrollo de estrategias para la búsqueda y la selección de información». (Higuera y Flóres, 2016, p. 10), pero, por otro lado, se relaciona con la imposibilidad del acceso o con la falta de un acceso óptimo. Por lo tanto, un aspecto indispensable sería pensar en mecanismos de fortalecimiento y de democratización del acceso a las TIC en todos los niveles de formación, ya que este tiene un correlato con el acortamiento de la brecha tecnológica, que emergió como algo a atender en tiempos de pandemia.

En ese contexto, desde la Universidad de la República lo anterior fue uno de los reclamos del rector frente a las autoridades de Gobierno, sobre todo en torno a varios ejes, entre los que uno se centraba en contar con una mejor conectividad y con planes que intentaran reducir su costo para los y las estudiantes que no pudieran cubrirlos.<sup>4</sup> Por otro lado, se planteó la necesidad del acceso a computadoras portátiles, que se viabilizó en la Udelar a través de una beca de préstamo de laptops durante un año<sup>5</sup>. En último lugar, se pagó la distribución de licencias de plataformas digitales a cada docente y estudiante de la Udelar (Udelar, 2021).

Además de los desafíos comentados, Higuera y Flóres (2016) le reconocen dos ventajas a la virtualidad como herramienta en la formación. Por un lado, desde

4 Este reclamo fue atendido a través de un convenio entre la Universidad y la empresa de telecomunicaciones estatal uruguaya, ANTEL.

5 <https://udelar.edu.uy/portal/2021/08/Udelar-busca-facilitar-el-acceso-de-estudiantes-a-la-conectividad/>

una perspectiva metodológica, en la medida en que puede favorecer el proceso de recolección de datos e información para las fases de estudio y diagnóstico. Por otro lado, la importancia del manejo de herramientas tecnológicas para acceder a la información y de los elementos que fortalezcan su capacidad de comprensión para responder a las realidades dinámicas y complejas a las que se enfrenta. Quizás estos aspectos están fuertemente relacionados con el fortalecimiento de competencias del área investigativa y de la docencia, área que puede significar un auge de oportunidades laborales y profesionales para nuestra disciplina.

## **La investigación como aporte a la integralidad**

Adela Claramunt (2009) plantea cómo la profesión está compuesta por múltiples dimensiones que se retroalimentan. Aun así, el énfasis discursivo y la imposición de una de ellas —la asistencial— marcó en buena medida la especificidad profesional al privilegiar su desarrollo, al tiempo que dificultaba el desarrollo de otras —la investigativa, la socioeducativa y la ético-política—, lo que trajo como consecuencia que el espacio profesional de la disciplina se limitara.

Al situar su marco de acción en la acción social, el trabajo social se alejó de la producción de conocimiento científico relegando la elaboración teórica que le permitía un proceso histórico de reconstrucción de la realidad a un segundo plano (Vélez Restrepo, 2001).

En este sentido, la intervención como acción pensada se basa en un sistema de conocimientos que requiere una aproximación al conjunto de problemas, necesidades y experiencias de los sujetos con quienes construimos el proceso de intervención. Esto implica una revisión de los marcos conceptuales y la construcción de nuevas preguntas acerca de la realidad con la cual interactuamos (Carballeda, 2008). En la medida en que las políticas sociales, definidas por Elizabeth Ortega y Laura Vecinday (2009) como modalidades de intervención sociopolítica dirigidas a regular determinadas dimensiones de la vida social, y que el trabajo social participa de la ejecución de estos procesos de institucionalización, es deseable que el accionar profesional no se encasille en modelos estereotipados y que pueda dar respuestas a demandas y problemas cambiantes, resignificando para ello su accionar (Melano, 1993).

De esta forma, el desafío para el trabajo social es doble: implica, por un lado, mejorar el diagnóstico de la realidad en la cual interviene, y, por otro, profundizar en el desarrollo teórico o la dimensión investigativa de la profesión. Si bien ambos aspectos se interrelacionan en mutua dependencia, es necesario establecerlos como dos momentos independientes en la configuración de la profesión.

Es así que la trabajadora social debe asumir el reto de establecer puentes entre teoría y realidad social que le posibiliten aprendizajes y desaprendizajes que

modifiquen el desarrollo teórico, metodológico e investigativo de su profesión (Vélez, 2001). Si bien no todas las trabajadoras sociales deben dedicarse exclusivamente a la investigación, la actitud investigativa sobre su objeto de estudio las favorecería y les facilitaría cuestionar y dudar evitando los problemas preconstruidos en su ejercicio del trabajo social (Grassi, 2011).

## Proyectos integrales y extensión

Dentro del ámbito de la formación integral en Trabajo Social, los proyectos integrales o las prácticas preprofesionales se desarrollan «... a través de la inclusión de las y los estudiantes en equipos docentes responsables de un proyecto que articula enseñanza, investigación y extensión» (Facultad de Ciencias Sociales, 2009, p. 45). Esta orientación se puede alinear con el ya mencionado pensamiento posabismal de De Sousa Santos (2010) y también con lo que plantean Tommasino y Stevenazzi (2016) sobre los vínculos dialógicos que permiten las prácticas integrales con los actores sociales.

Se trata de una propuesta curricular de dos años, que implementa, simultáneamente, «un espacio de práctica pre-profesional, con sus correspondientes dispositivos de ejercicio en campo y supervisión en aula, y un proyecto de investigación acorde a las líneas de problemas que se expongan en el ámbito de actuación preprofesional» (Leopold *et al.*, 2018, p. 102).

Si se observa la propuesta desde las definiciones de integralidad desarrolladas antes, se puede visualizar con claridad el carácter integral de estas propuestas. Así, en varios de los documentos producidos por docentes que dictan proyectos integrales<sup>6</sup> se afirma que «la propuesta pedagógica de la asignatura articula la formación preprofesional en la intervención con la producción de conocimiento» (Leopold *et al.*, 2018, p. 107), entendida esta última, en parte, como fruto de los proyectos de investigación construidos por las y los estudiantes. Vinculado a lo anterior, una forma de confirmar el carácter integral de esta propuesta es en tanto se entiende a la integralidad como un «espacio de preguntas recíprocas [lo cual] implica preguntas que la enseñanza le hace a la investigación, que la investigación le hace a la extensión, y que la extensión le realiza a cualquiera de las otras dos funciones» (Sutz, 2011, p. 52).

A modo de ejemplo vale la experiencia narrada por las docentes encargadas del Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social (Leopold *et al.*, 2020), en la que describen el proyecto desarrollado en la materia y en el Espacio de Formación Integral (EFI) generado a base de ella. En el texto, una de las

6 En 2022 la FCS ofertó cuatro proyectos integrales: Sujetos Colectivos y Organización Popular; Cuidado Humano, Derechos e Inclusión Social; Protección Social, Instituciones y Práctica Profesional; Infancia, Adolescencia y Trabajo Social (<https://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/bedelia-de-grado/mallas-curriculares/trabajo-social/>).

complejidades planteadas por las autoras refiere a la articulación de la pluralidad de actores sociales y a la coordinación interinstitucional, en consonancia a lo planteado por Tommasino y Stevenazzi.

Sumada a los proyectos integrales o prácticas preprofesionales, la extensión universitaria también constituye un espacio privilegiado para la investigación-acción, en tanto es concebida como aquellas actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, de forma tal que todos y todas las involucradas aportan sus saberes y aprenden a través de un proceso interactivo (Arocena *et al.*, 2011). De esta manera, se vuelven propuestas en las que los análisis compartidos y la horizontalización de diagnósticos no solo aportan a la formación de las futuras profesionales, sino también a la acción social en sí misma.

De esta forma, la incorporación de saberes no estrictamente disciplinarios, con la consiguiente renuncia a considerar que el saber de la propia disciplina es suficiente para dar a conocer un problema, permite la construcción de un marco común (Stolkiner, 1999). En la construcción del problema en el que se ha de intervenir y de la interpretación de los procesos sociales, una disciplina no se puede convertir en predominante (en sentido simbólico y material) al debilitar los diálogos interdisciplinarios (Leopold *et al.*, 2020) y entre todas las personas involucradas.

Adoptando esta postura de interacción social del conocimiento se logrará también establecer una relación con el componente investigativo de la profesión, ya que este se vuelve necesario para comprender los problemas sociales de los sujetos, apreciando los saberes locales y repensando la relación entre universidad y sociedad (Kaplún, 2014). Es por esto que los espacios de extensión también se convierten en espacios privilegiados para la construcción de interdisciplinariedad.

Por último, en lo que respecta directamente a la formación de las futuras trabajadoras sociales. Estos espacios les permiten a los estudiantes una primera experiencia de investigación, poniendo en el centro el abordaje de problemáticas sociales reales con un fin transformador desde una mirada crítica y humanista. Asimismo, el énfasis puesto en la complementariedad de saberes permite que las y los estudiantes se involucren en el proceso de construcción de la realidad, incorporando la idea de que los discursos construyen *problemas sociales* y que las prácticas concretas producen cambios, por lo cual los procesos de reflexión compartida sobre estos aspectos permiten construir conocimiento socialmente pertinente potenciando su formación.

Aun así, una vigilancia especial del lugar que ocupan las distintas funciones universitarias es necesaria. Esto quiere decir que su peso no debe verse mermado por la predominancia de una de ellas, ya que puede llegar a darse una cooptación que imposibilite el desarrollo integral (Leopold *et al.*, 2020).

A modo de recuperación de las formas concretas que esta integralidad asume entre 2010 y 2020, se llevaron a cabo 44<sup>7</sup> EFI dentro de Licenciatura de Trabajo Social de la FCS de la Udelar, enmarcados en la convocatoria de financiamiento de la UEAM, y entre ellos los que tuvieron más ediciones fueron los cursos de Discapacidad en lo Social, con siete instancias y el Proyecto Integral Sujetos Colectivos y Praxis, con nueve.

Específicamente dentro de la Licenciatura en Trabajo Social, los EFI se materializan en Proyectos Integrales (PI) I (del quinto y sexto semestre de la Licenciatura) y en PI II (dictados en el séptimo y el octavo semestre). Estos espacios incluyen a las asignaturas de Sujetos Colectivos y Organización Popular, Cuidado Humano, Derechos e Inclusión Social, Protección Social, Instituciones y Práctica Profesional e Infancia, Adolescencia y Trabajo Social, todas asignaturas de carácter anual (Facultad de Ciencias Sociales, s/f b).

Para el caso de los PI I, se exige una carga horaria de cuatro horas semanales y presenciales entre los contenidos del teórico/seminario interproyectos; talleres y supervisiones, y, eventualmente, otras actividades presenciales que formen parte del proceso de formación. En cuanto a los productos y procesos esperados, se espera que se logre llevar adelante una investigación exploratoria/diagnóstica de tipo territorial, temático u organizacional, junto a un proyecto de intervención que tome en cuenta elementos teórico-metodológicos y estrategias técnico-operativas, a partir del desarrollo de un proceso de construcción y análisis de la demanda. Al mismo tiempo, se espera la formulación de un anteproyecto de investigación, el cual se terminará de formular e implementar en PI II (Facultad de Ciencias Sociales, 2014).

Para el caso de los PI II, la carga horaria para los contenidos del teórico/seminario interproyectos; talleres de investigación y supervisiones, así como eventualmente otras actividades presenciales que formen parte del proceso de formación se mantienen en cuatro horas semanales presenciales, mientras que para las actividades de práctica profesional en diferentes espacios institucionales y trabajo de campo en investigación se estima una dedicación de ocho horas semanales. Además de los productos y procesos esperados para PI I, PI I, espera la documentación y sistematización final de la práctica y la formulación, implementación y elaboración de un informe final de investigación (Facultad de Ciencias Sociales, 2019).

Estas propuestas curriculares tienen por objetivo que la o el estudiante desarrolle su práctica preprofesional en un marco de un proyecto integral que reúna las diferentes funciones (enseñanza, investigación y extensión). Este tipo de propuestas busca que analice y problematice la realidad de la cual forma parte y en la cual se inserta su proyecto a desarrollar para lograr una estrategia de

intervención congruente con el resto del proyecto, y, a su vez, para desarrollar una propuesta de investigación a raíz de la problematización de su proceso de práctica (Facultad de Ciencias Sociales, 2014; 2019).

## A modo de síntesis

Al abordar al Trabajo Social como disciplina se lo entiende como una profesión que pugna, desde su génesis, por su autonomía relativa. En dicho contexto, la integralidad de las funciones universitarias se torna protagonista para el Trabajo Social a partir del movimiento de reconceptualización, ya que allí se tomó conciencia de que «la ampliación de la autonomía profesional implica necesariamente la complejización profesional producto de la creciente segmentación y división del trabajo al interior del cuerpo profesional» (Bentura y Mariatti, 2016, p. 168).

La particularidad del trabajo social como profesión que trae implícita la enseñanza de un oficio ha hecho que el debate sobre la relación entre teoría y práctica esté siempre presente, y que impulse largos procesos que buscan una formación integral de las trabajadoras sociales (Bentura y Mariatti, 2016). En ese contexto, la integralidad es imprescindible en la formación para desarrollar el estatuto teórico en simultáneo con la competencia técnica, ya que «es necesario no solo comprender la necesidad de la acción, sino saber cómo implementar la acción» (Netto, 2014, p. 28, en Leopold *et al.*, 2018, p. 107).

El ejercicio profesional desde una perspectiva integral permite mantener el necesario y constante diálogo con los procesos sociales, lo que habilita una lectura propia de estos, con el fin de comprenderlos en el marco de los últimos procesos de transformación del capitalismo contemporáneo. Este esfuerzo por comprender se vuelve fundamental, ya que el trabajo social se debe relacionar con un proyecto ético-político que tenga como objetivo la emancipación humana y que esté comprometido con la ampliación de los derechos sociales de aquellas personas con las que se vincula profesionalmente (Bentura y Mariatti, 2016, p. 70).

Ser una disciplina que se inscribe en diferentes esferas (gubernamental, no gubernamental, filantrópica y empresarial) con diferentes reglas y parámetros establece como parte indispensable de la formación que los futuros profesionales se enfrenten a diferentes contextos que permitan adquirir la capacidad de ejercicio autónomo, así como también que comprenda que en diversas situaciones las instituciones establecen límites a las condiciones de ejercicio operativo modificando las funciones, demandas y calificaciones de la profesión.

A modo de conclusión, la integralidad de funciones y la inclusión plena del Trabajo Social en las Ciencias Sociales son la mejor forma de construir una respuesta a los cambios acontecidos en el tratamiento de la cuestión social y de las

políticas sociales. Dicha respuesta, «solo puede ser asumida de forma reflexiva, plural y colectiva, implicando asimismo una capacidad de inscribirse en el marco de un proyecto ético-político compartido» (Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay, 2001), es decir, desde una perspectiva integral que sea transversal a la formación y el ejercicio de la profesión del Trabajo Social.

En este sentido, se torna vital que el proceso ya comenzado continúe, los desafíos se dupliquen y los procesos de retroalimentación y de generación de *saberes otros* se fortalezcan. Esto implica también darle rienda suelta a nuestra creatividad, talento, imaginación. Sin caer en la idealización o teorización extrema y sin olvidar que la Universidad de la República se hace, se construye y reconstruye en movimiento.

## Referencias

- Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E., y Romano, A. (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/cuadernos-de-extension-no-1-integralidad-tensiones-y-perspectivas/>
- Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay (ADASU) (2011). *Código de ética profesional del servicio social o trabajo social en el Uruguay*. Montevideo: ADASU. Recuperado de <https://www.adasu.org/prod/1/46/Codigo.de.Etica.pdf>
- Barg, L. (2007). El trabajador social: un actor social y un sujeto moral. Desafíos del siglo XXI. En: M. Rozas Pagaza (Coord.), *La profesionalización en Trabajo Social. Rupturas y continuidades, de la Reconceptualización a la construcción de proyectos éticos políticos* (pp. 41-50). Madrid: Espacio Editorial.
- Bentura, J. P., y Mariatti, A. (2016). La integralidad de las funciones universitarias en el contexto de mundialización de la economía. Apuntes desde el Trabajo Social. *Fronteras*, (9), 167-179. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7260>
- Capote Cardarello, M. P. (2016). *Trabajo social en el siglo XXI: desafíos para la profesión en el sistema de protección social uruguayo* (Tesis de Grado en Trabajo Social, Universidad de la República). Recuperado de [https://www.colibri.Udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17271/1/TTS\\_CapoteCardarelloMar%20adaPaula.pdf](https://www.colibri.Udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17271/1/TTS_CapoteCardarelloMar%20adaPaula.pdf)
- Carballeda, A. (2008). La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas. *Revista Margen*, 48, 1-5. Recuperado de <https://www.margen.org/intervsoc/La%20Intervenci%C3%B3n%20en%20lo%20social,%20Alfredo%20Carballeda%20%5BPag%201%20-%2019%5D.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Claramunt, A. (2002). Trabajo Social, Ciencias Sociales y Formación Universitaria. *Revista Regional de Trabajo Social*, (24). EPPAL.
- Claramunt, A. (2009). El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad. *Fronteras*, (5), 91-104. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/28649>
- Dabas, E., y Perrone, N. (1999). *Redes en salud*. Córdoba: Escuela de negocios FUNCER-Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de [http://www.iin.oas.org/Cursos\\_a\\_distancia/explotacion\\_sexual/Lectura19.Red.pdf](http://www.iin.oas.org/Cursos_a_distancia/explotacion_sexual/Lectura19.Red.pdf)
- De Sousa Santos, B. (2010a). *Para descolonizar occidente más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- De Sousa Santos, B. (2010b). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce-CSEAM, Universidad de la República. Recuperado de [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber\\_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf)
- Etchebehere, C., Ferrigno, F., Rubio, E., y Zapata, L. (2020). Delineando nuevos horizontes: Una mirada crítica sobre la extensión e integralidad en la Facultad de Ciencias Sociales. En: C. Etchebehere, F. Ferrigno, E. Rubio e I. Zapata (Comps.), *Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate*. Volumen 2 (pp. 71-98). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/27049>
- Facultad de Ciencias Sociales (s/f a). *Espacios de formación Integral (EFI)*. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/extension/efi/>
- Facultad de Ciencias Sociales (s/f b). *Malla curricular*. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/bedelia-de-grado/mallas-curriculares/trabajo-social/>
- Facultad de Ciencias Sociales (s/f c). *Licenciatura en Trabajo Social*. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/licenciatura-en-trabajo-social/>
- Facultad de Ciencias Sociales (2009). *Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/plan-de-estudios-2009/>
- Facultad de Ciencias Sociales (2014). *Programa Proyecto Integral Nivel I. Opción: Sujetos colectivos y organización popular*. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/01/PI-Sujetos-colectivos-y-organizaci%C3%B3n-popular-NIVEL-I-Resol-1375-31.07.14.pdf>

- Facultad de Ciencias Sociales (2019). *Programa Proyecto Integral Nivel II. Opción: Sujetos colectivos y organización popular*. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/01/PI-II-Sujetos-Colectivos-y-organizaci%C3%B3n-popular-con-resoluci%C3%B3n.pdf>
- Grassi, E. (2011). La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. *Revista Debate Público*, 1(1), 127-139. Recuperado de [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/16\\_grassi.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/16_grassi.pdf)
- Guzzetti, L., Bouza, A., Ovando, F., y Cicone, L. (2021). El trabajo social: la virtualidad y las condiciones de género. *Plaza Pública. Revista de Trabajo Social*, (24), 44-55. Recuperado de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/plaza-publica/article/view/923>
- Higuera, L. J. R., y Flóres, M. A. G. (2016). La virtualidad: un escenario para la formación de trabajadores sociales. En: *VII Coloquio Internacional de Educación*. Bogotá, Colombia.
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 44-51. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/11>
- Leopold, S., Cafaro, L., Calce, C., Carballo, Y., Pérez, D., y Silva, C. (2018). Intervenir e investigar: reflexiones sobre el actual proceso de formación de los Trabajadores Sociales en la Universidad de la República, Uruguay. *Revista Regional de Trabajo Social*, 32(72), 00-111.
- Leopold, S., Cafaro, L., Calce, C., Carballo, Y., Pérez, D., y Silva, C. (2020). Formación integral en Trabajo Social y diálogo interdisciplinario. En: C. Etchebehere, F. Ferrigno, E. Rubio e I. Zapata (Comps.), *Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate*. Volumen 2 (pp. 137-150). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/27049>
- Melano, M. C. (1993). El registro en Trabajo Social: estilos y lecturas. *Revista Uruguaya de Trabajo Social*, 6(12), 2-10.
- Ortega Cerchiaro, E., y Vecinday, L. (2009). De las estrategias preventivistas a la gestión del riesgo: notas sobre los procesos de individualización social. *Fronteras*, (5), 11-20. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7278>
- Pimentel Nogueira, M. das D. (2020) Apertura. Las posibilidades de la extensión universitaria en la descolonización del pensamiento en las universidades latinoamericanas. En: C. Etchebehere, F. Ferrigno, E. Rubio e I. Zapata (Comps.), *Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate*. Volumen 2 (pp. 15-32). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/27049>
- Rebellato, J. L. (1989). Ética y práctica social. Montevideo: EPPAL.
- Stolkiner, A. (1999). La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *El Campo Psi*, 10(3), 25-34. Recuperado de <https://eva.udelar.edu.uy/mod/resource/view.php?id=5250>
- Sutz, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En: R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sutz, E. Álvarez Pedrosian y A. Romano (2017). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República. Recuperado <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/cuadernos-de-extension-no-1-integralidad-tensiones-y-perspectivas/>
- Tommasino, H., y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista +E*, (6), 120-129. Recuperado de [https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/tommasino\\_stevenazzi\\_6320-17181-1-pb.pdf](https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/tommasino_stevenazzi_6320-17181-1-pb.pdf)
- Universidad de la República (2021). Udelar busca facilitar el acceso de estudiantes a la conectividad. *Portal de la Universidad de la República*. Recuperado de <https://Udelar.edu.uy/portal/2021/08/Udelar-busca-facilitar-el-acceso-de-estudiantes-a-la-conectividad/>
- Universidad de la República, Rectorado (2010). La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Hacia la reforma universitaria, (10). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de [http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/LIBRO%2008\\_Hacia-la-reforma-universitaria\\_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf](http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/LIBRO%2008_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf)
- Uruguay (2019). Ley n.º 19.778: Regulación del ejercicio de la profesión del Trabajo Social o Servicio Social. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19778-2019>
- Vélez Restrepo, O. L. (2001). *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Ed. Espacio.