

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

**TRABAJO SOCIAL Y PRODUCCIÓN DE DISCURSOS
ACADÉMICOS: UN ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN
PROFESIONAL EN LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

Tesis para optar por el grado de licenciatura en Trabajo Social

VERA SMITH PACHECO

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica
2019

*A mis papás,
quienes me han construido las oportunidades.*

Agradecimientos

Al equipo asesor, quienes con paciencia y motivación me enseñaron a investigar: MSc. César Villegas Herrera, MSc. Silvia Camacho Calvo y MSc. Omar Herrera Rodríguez

A la Escuela de Trabajo Social, especialmente a Nelsie Moya Astúa, Viviana Coto Núñez y a MSc. Carolina Rojas Madrigal, por su buena disposición al facilitarme la información y documentos necesarios para realizar esta investigación.

A las personas entrevistadas, quienes desinteresadamente me confiaron sus reflexiones, preocupaciones, criticidad y, además, me regalaron su tiempo. Sus palabras son el centro de esta investigación.

Al Dr. Camilo Retana Alvarado, quien se interesó por mi trabajo y me brindó su opinión y recomendaciones.

A la profesora Backtori Golen Zúñiga y al profesor Patricio Castiglioni Barreras quienes recuerdo con especial cariño por sus pedagogías alentadoras durante mis primeros años de carrera. Igualmente al profesor César Villegas Herrera quien, desde los primeros años hasta la culminación de mi carrera, me brindó valiosos aprendizajes y palabras fraternas.

Al sistema de educación superior pública costarricense, en especial a la Universidad de Costa Rica, por contribuir a formarme enormemente como persona y profesional a través de sus principios de justicia, solidaridad y educación de calidad.

A mi familia y amistades de carrera por ser un apoyo invaluable.



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

ACTA DE PRESENTACIÓN DE REQUISITO FINAL DE GRADUACIÓN No. 87

Sesión del Tribunal Examinador celebrada el día 17 de julio del 2019, a las 5:00 p.m. con el objeto de recibir el informe oral de la presentación pública de la:

SUSTENTANTE	CARNE	AÑO DE EGRESO
Vera Patricia Smith Pacheco	B16308	II-2017

Quienes se acogen al Reglamento de Trabajos Finales de Graduación bajo la modalidad de **Investigación Dirigida**, para optar al grado de **Licenciatura en: TRABAJO SOCIAL**.

El tribunal examinador integrado por:

MSc. Carolina Rojas Madrigal	Presidenta
Lic. Manuel Villalobos Morales	Profesor Invitado
MSc. César Villegas Herrera	Director T.F.G.
MSc. Omar Herrera Rodríguez	Miembro del Comité Asesor
MSc. Silvia Camacho Calvo	Miembro del Comité Asesor

ARTICULO I

La Presidenta informa que el expediente de la postulante contiene todos los documentos de rigor. Declara que cumple con todos los demás requisitos del plan de estudios correspondiente y, por lo tanto, se solicita que proceda a hacer la exposición.

ARTICULO II

La postulante hace la exposición oral de su trabajo final de graduación titulado:

"Trabajo Social y producción de discursos académicos: Un análisis de la formación profesional en la Escuela de Trabajo Social."

ARTICULO III

Terminada la disertación, el Tribunal Examinador hace las preguntas y comentarios correspondientes durante el tiempo reglamentario y, una vez concluido el interrogatorio, el Tribunal se retira a deliberar.

ARTICULO IV

De acuerdo al Artículo 39 del Reglamento Finales de Graduación. El Tribunal considera el Trabajo Final de Graduación:

APROBADO () APROBADO CON DISTINCION (X) NO APROBADO ()

Observaciones: Se recomienda la publicación de los resultados.


ARTICULO V

La Presidenta del Tribunal le comunica a la postulante el resultado de la deliberación y la declara acreedora al grado de Licenciatura en: **TRABAJO SOCIAL.**

Se le indica la obligación de presentarse al Acto Público de Reglamentación, al que será oportunamente convocada.

Se da lectura al acta que firman los Miembros del Tribunal Examinador y la Postulante.

A las 7:00 pm se levanta la sesión.

Tribunal Examinador	
MSc. Carolina Rojas Madrigal	
Lic. Manuel Villalobos Morales	
MSc. César Villegas Herrera	
MSc. Omar Herrera Rodríguez	
MSc. Silvia Camacho Calvo	

Postulante	
Vera Patricia Smith Pacheco	

Tabla de contenido

Resumen ejecutivo.....	vii
Introducción	1

Primera Sección: Diseño de la Investigación 5

Capítulo I: Encuadre Investigativo	6
1.1 Justificación	6
1.2 Estado de la cuestión	9
I. Formación profesional: Historia de la Escuela de Trabajo Social y Estado actual de la formación profesional y el currículum.	11
II. Formación profesional: prácticas académicas y talleres	15
III. Formación profesional: Fundamentación teórica	17
IV. Formación profesional: Investigación	18
Balance Final	20
1.3 Delimitación del objeto, problema de investigación y objetivos.....	22

Capítulo II: Fundamentos Teóricos	25
2.1 El “campo intelectual” como categoría de análisis.....	25
2.2 El discurso como “poder”, “deseo” y “verdad”	28
2.3 El discurso como “acción”	30
2.4 Trabajo Social contemporáneo.....	34
2.4.1 “Tendencia: Variaciones críticas con referencia en el marxismo”	36
2.5 <i>Curriculum</i> como espacio de poder social, político e ideológico.....	36

_Toc15664306

Capítulo III: Estrategia Metodológica	40
3.1 Sobre la naturaleza de esta investigación	40
3.2 Recolección de la información.....	41
3.2.1 Investigación bibliográfica.....	41
3.2.2 Entrevistas semi-estructuradas y población participante.....	43
3.3 Análisis de la información	45
3.3.1 Análisis de fuentes documentales	46
3.3.2 Análisis de las entrevistas.....	47
3.3.3 Elaboración de conclusiones	50
3.3.4 Validación de los resultados	51

Segunda Sección: Análisis de Resultados 53

Capítulo IV: Análisis documental. “Campo de presencia del discurso”	54
4.1 “Perspectiva histórico-crítica”: una matriz conceptual del discurso en Trabajo Social.	57
4.1.1 Trabajo Social necesario para la reproducción del sistema capitalista.....	60
4.1.2 Trabajo Social interventor en la política social	62
4.2 Estado: Política Social y “Cuestión social”	63
4.3 <i>Curriculum</i> “crítico”	66

4.3.1	Formación “Crítica”	68
4.3.2	“Pensamiento crítico” y componente ético-político.....	72
4.4	Teoría: “Fundamentos teórico-metodológicos” y marxismo, positivismo y fenomenología.....	74
4.5	Relación entre teoría y práctica: determinante para el <i>currículum</i> en Trabajo Social .	81
4.6	Interdisciplinariedad a nivel curricular	88
	Balance Final	92
Capítulo V: Análisis del discurso de las personas egresadas		98
I.	“Dimensión Didáctico-Áulica”	98
5.1	Formación académica profesional teóricamente “inflexible”	100
5.2	“Sociedades de discursos”	104
5.3	“Prácticas de poder”	115
5.3.1	Debilidades formativas en investigación.....	117
5.4	¿Discurso ideológico?	122
5.5	Equipo docente.....	126
II.	Ejercicio profesional	130
1.	Tensión entre teoría y práctica.....	130
5.6	Rechazo al “teoricismo”	131
5.7	Dificultad para insertarse en el ámbito institucional.....	133
5.8	Vacíos en la formación técnica	134
5.9	Universidad de Costa Rica vs. universidades privadas.....	139
2.	Recomendaciones curriculares	141
5.10	“Crisis de licenciatura”: ambivalencia en la malla curricular	141
5.11	El género y lo interdisciplinario: aspectos pendientes en el plan de estudios 2004 ..	144
3.	Comprensión del Trabajo Social como profesión.....	147
	Balance final.....	150
Tercera Sección: Conclusiones y Recomendaciones		154
Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones.....		155
	Conclusiones	155
6.1	Discursos académicos y sus repercusiones en la profesión	155
6.2	Contribuciones de la investigación	160
	Recomendaciones	163
6.3	Para futuras investigaciones sobre el tema	163
6.4	Para la Escuela de Trabajo Social, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.....	165
6.5	Apreciación personal final.....	167
Referencias Bibliográficas		169
☞	Trabajos Finales de Graduación:	170
☞	Artículos, ponencias y documentos de docentes de la Escuela de Trabajo Social, UCR: ..	171
☞	Documentos curriculares de la Escuela de Trabajo Social y otros	174
	-Foros organizados por el “Círculo fundamentos teóricos e históricos del Trabajo Social” :.	174
	-Programas de cursos del Plan de Estudios 2004:	174
☞	Artículos, entrevistas y otros:	177
Anexos.....		178
	Anexo I.....	178

Anexo II.....	181
Anexo III.....	182

Índice de tablas

TABLA 1. CATEGORÍAS SURGIDAS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO	46
TABLA 2. CATEGORÍAS SURGIDAS A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS	48
TABLA 3. DEFINICIÓN DEL TRABAJO SOCIAL	148

Resumen ejecutivo

Smith, V. (2019). *Trabajo Social y producción de discursos académicos: Un análisis de la formación profesional en la Escuela de Trabajo Social*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Trabajo Social. Sede Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

El campo académico es un espacio caracterizado por relaciones de jerarquía, oposición y luchas de poder. Los espacios educativos construyen discursividades a través del poder y saber que se les otorga a las mismas. Esta investigación estudia la manera en que se desarrolla el campo académico de la Escuela de Trabajo Social, Sede Rodrigo Facio, a partir de su producción discursiva. Se toma como objeto de análisis el Plan de Estudios actual que fue el aprobado en el año 2004.

Las premisas teóricas de las cuales parte el estudio son los planteamientos de Pierre Bourdieu, quien con una mirada sociológica explica la dinámica de los campos intelectuales. Igualmente, se desarrollan las ideas de Michel Foucault y Teun A. Van Dijk, quienes teorizan alrededor del concepto del “discurso” y otorgan herramientas para emprender un análisis crítico al respecto. Además, se utilizan las argumentaciones de Alicia De Alba para comprender cómo se construye el *curriculum* como categoría de análisis. Por último, los resultados obtenidos se vinculan con las conclusiones de César Villegas (2012), cuya investigación constituye un antecedente importante, ya que aborda un problema similar al aquí planteado. Debe hacerse la salvedad que Villegas (2012) se refiere exclusivamente al ámbito investigativo de la Escuela de Trabajo Social, mientras que la presente investigación amplía el análisis a la unidad académica en general.

La metodología utilizada consiste en el análisis de documentos provenientes de dos tipos de registro: escrito y oral. Por un lado, se abordan textos curriculares, tales como programas de cursos y, por otro, se analizan entrevistas realizadas a veinte personas egresadas de la unidad académica. A través de esta metodología se logra tanto determinar los discursos académicos producidos en la Escuela, como también la manera en que estos son asimilados en la formación de las personas egresadas y las subsecuentes repercusiones para su ejercicio laboral.

Los resultados obtenidos apuntan hacia la existencia de prácticas de poder que van en detrimento de la unidad académica. En específico, se observa una reproducción

discursiva de la perspectiva histórico-crítica, lo cual deviene en un ambiente de inflexibilidad teórica hacia otras corrientes. Además de esto, no hay claridad respecto de cuáles tendencias del marxismo son las que se vinculan con dicha perspectiva y terminan formando parte de la formación a nivel curricular.

Esta falta de claridad se entrecruza con la comprensión del marxismo únicamente como marco axiológico. Por consiguiente, la formación se encuentra determinada más por un entusiasmo político que por una comprensión teórica. Esto último no contribuye a la construcción de un ambiente pedagógico que incentive un pensamiento riguroso y creativo.

Entre varios efectos que esto tiene en el estudiantado, los más alarmantes tienen que ver con una carencia en su bagaje teórico, una desmotivación hacia nuevas formas de producir conocimiento y una sensación de poca preparación para el escenario laboral. Se encuentra el hallazgo de que no hay un ambiente para la diversidad de pensamientos, aspecto que resulta contradictorio dentro de la unidad académica y la misma Universidad de Costa Rica.

Por lo anterior, se plantean recomendaciones curriculares. Retomando las preocupaciones manifestadas por las personas estudiantes, se insta a que la unidad académica practique una mayor apertura teórica y depure la enseñanza de las herramientas técnico operativas. Estas recomendaciones apuntan hacia la mejora de la formación académica profesional en el campo del Trabajo Social. Se espera que a partir de los resultados de esta investigación el profesorado participe activamente en la implementación de las medidas necesarias para asegurar la calidad de la formación académica profesional de la Escuela de Trabajo Social.

Palabras claves: Escuela de Trabajo Social, formación académica profesional, currículo, discursos académicos, análisis crítico del discurso, prácticas de poder, discurso ideológico

“...die Bedeutung der *Gebrauch* ist, dem wir vom Worte machen...”
(el significado es el *uso* que hacemos de la palabra)

Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, 138

“Take care of the sense, and the sounds will take care of themselves.”
(cuidar el sentido y los sonidos cuidarán de sí mismos)

Lewis Carroll, *Alice in Wonderland*, IX

Introducción

Todo campo académico es un campo de disputa. En específico, el campo académico es un lugar donde los discursos polemizan entre sí. Palabras, enunciados, presupuestos y teorías están en la base de los enfrentamientos propios de eso que recibe el nombre de quehacer intelectual. En las universidades, el conflicto concerniente a los discursos tiene lugar entre áreas del saber, entre facultades de diversas índoles, pero también a lo interno de las escuelas. Es en este último nivel en donde se posiciona la presente investigación y, de manera aún más puntual, la mirada está puesta sobre la producción discursiva en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica.

Emprender un análisis de este tipo tomando como objeto de estudio la formación en Trabajo Social resulta interesante por las particularidades que presenta dicha profesión. En la discursividad propia del Trabajo Social hay una doble presencia de lo político: primero, porque la profesión estudia las preocupaciones o fenómenos políticos que atañen a la sociedad y, segundo, porque busca intervenir directamente en la vida social. Así pues, la fluctuación entre el ámbito académico y el ámbito de intervención social convierte al Trabajo Social en un terreno fértil para investigar la manera en cómo las discursividades tienen efectos allende lo teórico.

En definitiva, estudiar la discursividad emanada desde la profesión en su total generalidad resulta sumamente complejo y casi imposible. El Trabajo Social puede llegar a presentar características muy disímiles entre países, escuelas, coyunturas y otros contextos. Es por este motivo que esta investigación centra su atención en la etapa formativa del Trabajo Social. Naturalmente, esto continúa siendo muy amplio, por lo cual una segunda delimitación ubica la investigación en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. Finalmente, debe especificarse que es la formación propuesta en el Plan de Estudios aprobado en el año 2004 aquello entorno de lo cual esta investigación versa. La pertinencia de volcarse sobre ese Plan de Estudios (2004) radica en que el mismo lleva, con sus reformas, ya unos 15 años formando personas profesionales en Trabajo Social en el país y lo continúa haciendo. Dicho todo lo anterior, el tema investigativo se enuncia de la siguiente manera:

La producción de “discursos académicos” en el Plan de Estudios (2004) y su reproducción en la formación académica profesional de la Escuela de Trabajo Social, Sede Rodrigo Facio Brenes, Universidad de Costa Rica

Las premisas teóricas que sustentan esta investigación son las siguientes. En primer lugar, se parte del entendido de que los espacios académicos se caracterizan por relaciones de oposición, luchas de poder, conflictos y diferentes fuerzas. Además, estos espacios, al ser considerados como educativos, transmiten una serie de saberes.

Además de esto, los discursos, contruidos por su contexto y conformados en el mismo, se desenvuelven dentro una estructura de poder. Estos discursos pueden ser interpretados de manera distinta por las personas hablantes y receptoras. Es decir, los análisis discursivos toman en cuenta tanto los entramados de poder como las subjetividades que se encuentran en medio.

Por otra parte, siguiendo esta línea, un estudio del *curriculum* implica un acercamiento al contexto en el que es puesto en práctica. Un análisis de contexto (y todo lo que incluye: relaciones, acciones, posiciones, sentimientos, pensares, entre otros) permite obtener una verdadera comprensión del efecto del *curriculum* en un espacio académico.

No debe dejar de señalarse el carácter novedoso de un estudio discursivo referido a la formación académica profesional en Trabajo Social. Si se hace una revisión bibliográfica, es posible observar cómo el análisis del discurso es una herramienta poco explorada para tales fines.

La investigación está estructurada en tres secciones. La primera sección consiste en el diseño investigativo cuyo fin es el planteamiento del objeto y el problema que guían las fases sucesivas. Igualmente, se detallan en esta sección las premisas teóricas recién comentadas y la metodología según la cual se condujo la investigación.

La segunda sección corresponde a la presentación de los resultados. Al trabajarse con una gran cantidad de información, esta sección se divide en dos capítulos. El primero de ellos, se centra en el análisis documental de textos curriculares, mientras que en el segundo se sistematiza lo recogido en veinte entrevistas a personas egresadas de la carrera.

El análisis documental permitió obtener conocimiento sobre los componentes y articulaciones que producen los discursos académicos. Un hallazgo importante a este respecto es el reconocimiento de la perspectiva histórico-crítica como la base discursiva del Plan de Estudios (2004). En la sistematización de entrevistas lo anterior se confirma, y, además, se encuentra una estrecha relación entre discursos y prácticas académicas de poder. A lo largo del texto, se mostrará la manera en que el equipo docente posee un papel preponderante en la producción y reproducción de discursos.

Si bien el interés central de este estudio está puesto sobre el campo académico, el trabajo con personas egresadas permitió conocer también el impacto de las discursividades en el ámbito profesional. Gracias al testimonio de las personas informantes, se llegó a la conclusión que la tensión entre teoría y práctica es uno de los rasgos determinantes tanto en la formación como en el ejercicio laboral. Como podrá observarse en el texto, dicha tensión se expresa en preocupaciones que conciernen a la comprensión que se tiene del Trabajo Social, a las habilidades técnico-operativos, y a la Gerencia Social, entre otras.

Fuera de concebirse como regiones aisladas, el análisis documental y las entrevistas se articulan en esta investigación. Toda conclusión que se obtuvo toma en cuenta simultáneamente las producciones discursivas, sus efectos en las personas que pasan por la formación e, inclusive, las reacciones a las mismas.

Por último, no debe dejar de mencionarse que en esta investigación los discursos se tomarán según aquello que Foucault llama el “discurso manifiesto”. Esto quiere decir que la atención estará centrada más sobre la configuración de los discursos que en su origen. Naturalmente, *configuración actual* y *origen* no son mutuamente excluyentes, sino más bien nociones interconectadas. Así pues, en esta investigación se esbozará el sentido de ciertos términos y enunciados, sentido que puede comprenderse por sí mismo a través del análisis discursivo, pero que no por ello impide una subsecuente pesquisa en torno a su origen.

Inevitablemente, una investigación de esta naturaleza está abierta a reacciones muy variadas, que van desde una total aceptación hasta un rechazo contundente. Es precisamente allí donde reside el valor de este texto, pues el debate en torno a la formación debe permanecer siempre abierto. Discutir constantemente sobre lo acertado o

desacertado, pertinente o impertinente, actual o inactual de los elementos propios de la formación (metodologías, autores, teorías, conceptos) es condición necesaria para el mantenimiento y mejora de la calidad de la misma. Por lo demás, tal y como se acotó desde el inicio, la academia posee en sí misma un carácter siempre polémico.

Primera Sección:
Diseño de la Investigación

Capítulo I: Encuadre Investigativo

1.1 Justificación

En el campo de Trabajo Social se han realizado múltiples investigaciones sobre la profesión como tal, las cuales indagan sobre la identidad profesional, el papel de la profesión en la sociedad, la formación académica, entre otros tópicos¹ ¿Qué es lo que posee el Trabajo Social que da paso a un cuestionamiento constante de sus propias bases y a la propuesta de nuevas formas de “repensar” la profesión? En otras áreas de conocimiento estas reflexiones no son tan recurrentes. Probablemente esto se deba a que poseen una utilidad social clara y un objeto de estudio mejor definido. Pero, antes de precipitarse a concluir lo anterior, es mejor dirigirse a lo que se ha investigado sobre la profesión.

La formación académica profesional² de una persona trabajadora social ha sido un

¹ Las disertaciones sobre estas temáticas dentro del campo profesional se pueden observar mayoritariamente a nivel internacional. Por ejemplo, provenientes de las escuelas de Trabajo Social de América del Sur, se puede posicionar a los autores como José Paulo Netto, Carlos Montaña, Marilda Yamamoto, Norberto Alayón, Yolanda Guerra, Ruth Parola, entre otros, quienes se han dedicado a analizar la profesión del Trabajo Social y su inserción en la sociedad. Entre ellas se pueden citar: *Definiendo al Trabajo Social* (Alayón, 2014), *La naturaleza del Servicio Social* (Montaña, 2000), *Producción de conocimiento en Trabajo Social* (Parola, 2009). Se puede observar igualmente que agrupaciones con carácter global como la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (IASSW) se han cuestionado en qué consiste la profesión y han hecho un proceso reflexivo para definir la misma en su contemporaneidad. (Truell, 2014)

² Angulo sostiene que hay una diferencia conceptual entre “formación profesional” y “formación académica”. La docente identifica una contradicción en la doble tarea que tiene la Universidad de, por un lado, formar profesionales para un trabajo envuelto en una lógica capitalista y, por otro lado, propiciar una “formación humana”. Es por ello que Angulo prefiere la utilización del concepto de formación académica en lugar de formación profesional (ya que entiende esta última únicamente para el trabajo). (Angulo, 2017, p. 5 en Transcripción del foro: “Fundamentos de la formación en Trabajo Social y sus transformaciones”) Si bien puede hacerse una distinción entre la formación académica y la formación profesional, antes de adelantarse a cualquier subdivisión, hay que considerar la naturaleza eminentemente profesional del Trabajo Social. Aún cuando existe un espacio académico de grandes dimensiones e inclusive con un funcionamiento al margen del ejercicio profesional, no debe perderse de vista que su fin último es la formación de profesionales. En vista de ello, en esta investigación se considera a la formación como un todo que forma trabajadores(as) sociales por insertarse en el mercado laboral. Esto último implica asumir que el ejercicio profesional puede ya sea reproducir un sistema capitalista o ya sea crear rupturas en el mismo, pues la naturaleza de la profesión así lo dispone. Por estos motivos, los conceptos de

tema de gran interés académico. Lo que ha motivado a analizar esta temática es el reconocimiento de que “las demandas sociales imprimen su sello en el diseño profesional, y por lo tanto, en el proyecto de formación que queremos”. (Netto, 2000, p. 65) Los diferentes fenómenos sociales generan que se reflexione constantemente sobre la manera en cómo entender las sociedades. Al estar estas mismas inmersas en un cambio continuo, las necesidades de las personas varían de igual manera y, por ende, el Trabajo Social debe acoplarse a estas necesidades y demandas sociales.

Actualmente el Trabajo Social debe atender las secuelas de sociedades con una profunda desigualdad, regidas partir de criterios económicos y en donde se privilegia el poder y la riqueza sobre el bienestar social. (Stiglitz, 2012) Además, hay que señalar que a la profesión le corresponde comprender cómo los cambios culturales, tecnológicos, sociales y políticos afectan la cotidianidad de las personas.

Es por esta razón que se ha llegado a un consenso al afirmar que la formación profesional debe ser cuestionada y trabajada para que las futuras personas profesionales tengan las herramientas académicas necesarias para desempeñarse en los distintos escenarios de la realidad social. Por ejemplo, Susana Cazzaniga, académica en Trabajo Social, visualiza la formación académica como una práctica que “contribuye a formar profesionales con capacidad intelectual que garanticen el discernimiento y los compromisos para actuar en las transformaciones sociales que los momentos históricos exigen”. (2007, p. 16) De esta manera, se observa una vinculación directa y necesaria entre la práctica de una persona trabajadora social y la formación académica que la misma recibe.

En la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica se ha investigado, igualmente, sobre la formación académica de la profesión. Se han estudiado aspectos como las prácticas dentro de la formación profesional, el papel de la investigación, la estructura de la formación académica, el estudio de diferentes categorías en dicha formación, entre otras temáticas de análisis.³ Estas investigaciones, como se observará más adelante, constituyen un esfuerzo para comprender la manera en que se ha planeado y ejecutado la formación académica dentro de esta Escuela. No obstante, como se ha planteado, el tema

formación académica y formación profesional son utilizados como sinónimos en esta investigación.
³ Estos aspectos son profundizados más adelante en la siguiente sección que corresponde al Estado de la Cuestión.

de la formación académica se encuentra en constante investigación.⁴

La presente investigación aporta a la construcción de conocimiento sobre la formación académica de la Escuela de Trabajo Social. Se analizó un aspecto que no ha sido profundizado en otras investigaciones: los discursos académicos⁵ producidos en la formación profesional. El tema de investigación resulta innovador, ya que es la primera vez que se profundiza en la producción discursiva dentro de la formación profesional y el impacto de la misma en la academia. Además, es importante destacar que parte de dicha innovación radica en que se involucra a la población estudiantil egresada del Plan de Estudios vigente en forma activa, al considerar sus perspectivas sobre el proceso de formación académica.

La pertinencia de analizar el estudio de las principales ideas, conceptos, teorías y posicionamientos dentro de la Escuela no consiste solamente en explorar una parte del funcionamiento de la instancia en cuestión, sino también en ubicar cuáles son los vacíos teóricos, políticos o académicos que presenta la formación profesional. Identificado esto último podría inclusive trabajarse a partir de ellos.

Pierre Bourdieu (2008) indica que la ciencia social debe reconstruir las categorías de pensamiento, los conceptos y los problemas con que trabaja ya que:

con frecuencia son nociones de sentido común introducidas sin examen en el discurso docto (...) y que en más de un caso no son más que una forma más o menos doctamente disfrazada de los "problemas sociales" del momento, "pobreza" o "delincuencia", "fracaso escolar" o "tercera edad", etcétera. (p. 291)

De esta manera, se sostiene la importancia de indagar, a través del análisis de las formas discursivas existentes, cómo se están empleando los conceptos, las ideas y la formulación de problemas dentro de la formación académica de la Escuela de Trabajo Social.

⁴ “La formación profesional en Trabajo Social es un tema presente en las preocupaciones de la Escuela de Trabajo Social desde su creación. Su complejidad, necesidad de discusión y revisión constante, es inagotable, pues es un tema que se configura con el desarrollo socio-histórico de la profesión. Su importancia radica al considerar que en el transcurso de la historia, el Trabajo Social se ve afectado a medida que la sociedad se desarrolla, en tanto los cambios o fluctuaciones históricas afectan las situaciones sociales que la población presenta, así como las formas de atención a tales situaciones”. (Durán, Rojas, Vargas, 2014, p. 5)

⁵ Este concepto de “discurso académico” es definido más adelante en la delimitación del objeto de esta propuesta investigativa.

Por lo tanto, esta investigación resulta de gran interés para la Escuela en cuestión pues la misma impulsa a que se teorice sobre la formación profesional. Así lo señala Morera (2004), al afirmar que uno de los retos del Plan de Estudios del Bachillerato y Licenciatura en Trabajo Social actual es el de impulsar procesos de actualización y capacitación “que garanticen que las y los docentes reconozcan los cambios ocurridos en la sociedad y en el desarrollo del conocimiento desde el Trabajo Social, así como los retos que ello impone a la formación profesional (...)”. (p. 18) Por su parte, no está de más agregar que “una profesión que periódicamente no se piensa, no se cuestiona, no indaga sobre su propia identidad, es una profesión condenada”. (Netto, 2000, p. 67) Por ende, la necesidad de continuar con investigaciones sobre la profesión en cuanto tal es preponderante.

Por otra parte, esta investigación plantea que los cambios que se hagan desde la formación académica terminan involucrando a las personas usuarias con las que trabajen las personas profesionales en el campo del Trabajo Social. Por consiguiente, la preparación que tenga el estudiantado es determinante para el desarrollo de una capacidad intelectual, de investigación y de intervención, es decir, una capacidad que permita analizar el propio ejercicio profesional y las problemáticas sociales sobre las cuales se intervendrá. (Rozas, 1990) Por esta razón, la trascendencia social de esta investigación resulta evidente para quienes comprenden que una adecuada intervención profesional se inicia desde la formación académica.

1.2 Estado de la cuestión

Una vez enunciada la importancia de indagar sobre los discursos académicos producidos en la formación, se continúa con la identificación de los antecedentes investigativos que permiten otorgar una visión de conjunto de la producción académica sobre el tema de investigación propuesto.

Considerando que la presente investigación se centra en analizar la formación académica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, se estima necesario posicionar como antecedentes las investigaciones que teoricen sobre este

campo⁶.

Al hacer la revisión bibliográfica se encontró que en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica se han realizado una diversidad de investigaciones sobre la formación académica profesional. Al llevar a cabo la revisión de artículos, documentos y trabajos finales de graduación, se determinó que las principales discusiones o, por lo menos, focos de análisis sobre la formación giran en torno a los siguientes puntos: *1. La historia de la Escuela en cuestión, el estado de la formación y el currículum 2. Prácticas académicas y Talleres 3. La fundamentación teórica 4. La investigación y 5. El estudio de distintas categorías relacionadas con la formación.*⁷ Estos puntos serán utilizados para colocar y analizar, a continuación, la información encontrada.

En total fueron considerados, según la división anterior, un total de veintinueve documentos, desglosados de la siguiente manera:

Para el punto de “Historia de la Escuela de Trabajo Social y Estado actual de la formación profesional y el currículum” se encontraron cuatro trabajos finales de graduación y cinco artículos de personas profesoras. Para el siguiente punto titulado “Prácticas académicas y Talleres” se analizaron dos trabajos finales de graduación y diez documentos producidos por docentes. Por otra parte, para el apartado de “Fundamentación teórica” se estudiaron los dos trabajos finales de graduación que analizan dicha temática. Por último, para el apartado de “Investigación” se consideraron cuatro documentos producidos por personas docentes y dos trabajos finales de graduación⁸.

⁶ Por esta razón, como se podrá observar, se delimitó la búsqueda a lo que se ha investigado sobre la formación académica de dicha instancia y se decidió no agregar lo producido a nivel internacional. Esto porque la relación entre el Trabajo Social y la formación académica ha sido ampliamente estudiada y resultaría imposible delimitar.

⁷ Se han estudiado categorías como: “trabajo”, “masculinidades”, “género”, “podcast y tecnologías de la información”, “derechos humanos”, “terapia”, “gerencia social”, entre otras. Todas estas categorías han sido analizadas desde la formación profesional de la Escuela de Trabajo Social. El quinto punto llamado “Estudio de distintas categorías relacionadas con la formación” no se detallará en este Estado de la Cuestión ya que las investigaciones profundizan en las diversas categorías y esto no resulta relevante para la presente propuesta. Se aclara que el mismo es colocado para ilustrar que al estudiar la formación académica se ha profundizado en el estudio de distintas categorías.

⁸ Las investigaciones seleccionadas son escogidas porque permiten mostrar, a nivel global, qué es lo que se ha argumentado en la formación profesional. Más que todo, se consideraron las investigaciones que tratan de abordar el tema de la fundamentación teórica en la formación, ya que, como se verá más adelante, este foco de análisis posee una relación directa con esta propuesta

I. Formación profesional: Historia de la Escuela de Trabajo Social y Estado actual de la formación profesional y el currículum.

Como parte del análisis sobre la formación profesional, se han llevado a cabo investigaciones (detalladas a continuación) que estudian la historia de la Escuela en cuestión. Estos documentos se hacen con el fin de comprender el pasado de la instancia para definir el mejor camino que se debe construir.

Según estos escritos la estructura académica de la Escuela de Trabajo Social es producto de las transformaciones ocurridas en las relaciones de producción de la sociedad costarricense (liberalismo económico). La necesidad de la creación de políticas de bienestar social requirió formar recurso humano calificado y es así que se crea una incipiente versión de la Escuela de Servicio Social. Esto se encuentra planteado en las investigaciones de Campos, Molina, Molina, Romero y Ruiz (1977) y Castillo (1993).

Además de investigar sobre la razón de ser de la Escuela de Trabajo Social, se ha estudiado su proceso formativo como tal, es decir, se han realizado investigaciones sobre el estado de la formación académica y el currículum que presenta la misma. Así, con respecto al tema del currículum, al parecer existió un acuerdo en construir un currículum con fortaleza teórica, compromiso social y que apunte a la transformación social. Esta idea se observa en las reflexiones de docentes como en Molina y Romero (1995), Molina y Romero (1996) y Molina y Romero (1997). Además, en un escrito realizado por la Escuela de Trabajo Social (2003), “Fundamentos de la reforma curricular” se plantea que el currículum de la carrera parte de un enfoque histórico-dialéctico para comprender las causas macro estructurales que explican la exclusión social.

De manera reciente, estas reflexiones se han concretado en investigaciones. Por ejemplo, Castillo (2013) realiza una Práctica Dirigida que posee el fin de contribuir al análisis y reflexión del componente pedagógico de la línea de “Historia, Teoría y Métodos del Trabajo Social”. Esta autora afirma, como indican las reflexiones anteriores, que el currículum que se trabaja en la Escuela es “crítico”. Castillo también indica que esto se debe a que el mismo se basa en postulados de la Teoría Crítica y del Marxismo. La autora señala que, al consultar a dos promociones de estudiantes sobre su proceso de formación,

investigativa.

estos indican que la perspectiva “histórico-crítica” es una fortaleza de la carrera. Sin embargo, Castillo recomienda que la Escuela de Trabajo Social ahonde en el enfoque teórico o enfoques teóricos que le dan sustento al currículum emancipador. También, la autora recomienda que se revise cómo se implementa la pedagogía “crítica”, las estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación de los cursos de la línea académica investigada.

Como conclusiones de este último estudio, con respecto al análisis de los cursos de Historia, Teoría y Métodos del Trabajo Social y en respuesta a la pregunta planteada de si está presente o no un modelo pedagógico en la línea curricular de Historia, Teoría y Métodos de Trabajo Social, Castillo concluye que la Escuela sí tiene claro las premisas fundamentales del currículum que intentan posicionar. Sin embargo, la autora observa que esto no se evidencia en todos los componentes de los cursos revisados y pertenecientes a la línea teórica anteriormente descrita. La académica realiza esta reflexión con el fin de formular argumentos para que sean discutidos en la Comisión Currículum de la Escuela.

Además, no solo se ha investigado sobre la manera en que se encuentra posicionado el currículum en la Escuela, sino también sobre las diversas formas en que se entiende lo que es una propuesta curricular. Por ejemplo, Rojas (2012) realiza un artículo en donde indica la importancia de que el profesorado participe en el diseño y el desarrollo curricular para contribuir a la construcción de procesos de enseñanza más democráticos y que sean construidos colectivamente. La autora argumenta que el profesorado puede investigar y reflexionar sobre la formación académica y participar en el proceso de cambios. El papel de estas personas, para Rojas, es central, porque ellas son quienes visualizan el currículum en acción, e identifican las necesidades de contexto.

Por otra parte, se debe mencionar la investigación de Esquivel (2003) quien estudia, en su Tomo I, la reproducción del Trabajo Social en Costa Rica. Esquivel (2003) argumenta que el Estado Liberal y el capitalismo local son factores que dieron inicio al Trabajo Social costarricense. El autor se dedica a realizar un estudio de cómo se ha desarrollado el Trabajo Social en el país. Por ejemplo, menciona los diferentes tipos y las formas en que la profesión interviene. Esquivel, desde una perspectiva materialista histórica, argumenta que el capitalismo provoca transformaciones importantes en las condiciones de vida de la población, estableciendo una relación de capital/ trabajo que genera complejidades sociales denominadas “cuestión social”. Así, Esquivel (2003)

argumenta que el liberalismo y el capitalismo iniciaron la creación de políticas para hacerle frente a esta “cuestión social”. En definitiva, este escenario influencia la profesión de Trabajo Social.

Este mismo autor realiza un artículo en donde analiza al estudiantado de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica de la época de 1942-1980. Esquivel (2011) señala que el origen de la Escuela se vinculó a las necesidades estatales de atender los campos de la salud pública, niñez, justicia y asistencialismo social. Además señala el hecho de que para ingresar a la Escuela de aquella época era necesario tener una base académica. Igualmente, Esquivel (2011) relata que las clases eran estrictas en materia de disciplina para evidenciar los “actos morales y civiles” de las personas estudiantes. Asimismo, Esquivel (2011) detecta que las primeras personas estudiantes tenían vínculos con las instituciones de la incipiente seguridad social de aquella época, siendo las personas empleadas de estas mismas. El lazo entre las instituciones de la sociedad civil y la Escuela de Servicio Social era claro y tenía gran influencia sobre la administración de esta última.

Esquivel (2011), igualmente, constata que las personas estudiantes de aquella época se involucraron en su formación y presionaron porque la misma fuera mejorada, al igual que se involucraron, de alguna forma, en las luchas sociales de aquellos años. El objetivo de este autor es contribuir con los estudios sobre el origen de la Escuela, pero estudiando el papel del estudiantado, ya que este tema no se había investigado ampliamente con anterioridad y es crucial para comprender el desarrollo de la formación. Para concluir, Esquivel (2011) indica que la titulación en Bachiller en Trabajo Social, la creación del Colegio de Trabajadores Sociales y la ampliación de los cupos universitarios consolidaron la propuesta profesional en el país y fortalecieron el movimiento estudiantil y sus luchas.

En otro artículo, Esquivel (2007) estudia la formación de la Escuela de Trabajo Social en el período de 1950 a 1980. El autor indica que las preocupaciones de ese entonces de la formación académica eran: independizarse de la propuesta educativa de Trabajo Social provenientes de la ONG's, intentar dar respuesta al contexto nacional y latinoamericano, plantear diálogos con otras áreas de conocimiento universitario, entre otros. El principal eje crítico, señala el autor, de estos debates es la relación teoría-práctica. Así, Esquivel (2007) indica que, para los años setentas, se empieza a desarrollar un Trabajo Social que se involucra con más peso en la transformación social. El

profesional en Trabajo Social se coloca como agente de cambio; sin embargo, el aspecto teórico-metodológico no estaba bien definido. Para el plan de estudios de esa época, el autor señala que se incluye el “método dialéctico” con el fin de “aplicar” la teoría en la práctica. Y para finales de esos años, se propone un nuevo plan de estudios que incluye “el taller” como estrategia pedagógica.

El autor concluye que la formación académica del período de estudio se caracterizó por una búsqueda de respuestas a demandas históricas contextuales que involucran la profesión y una constante de cambio. Esquivel (2007) argumenta que este período de estudio evidencia la complejidad del tema educativo en Trabajo Social. A la fecha de publicación del artículo, el autor encontraba desafíos en formación académica, como fortalecer la formación en investigación, investigar el mercado de contratación, aumentar el nivel de estudios de docentes a grado doctoral, entre otros.

Explorando este mismo período, se encuentra el análisis de Angulo (2016) quien realiza un artículo fruto de una actividad investigativa denominada “Rupturas y continuidades de los fundamentos sobre la Escuela de Trabajo Social”. La autora analiza los cambios en la formación de la Escuela de Servicio Social costarricense de los años 1942-1970. Para ello hace una lectura de documentos como planes de Estudio, Informes de Escuela y actas del Consejo Universitario, contrastándolos con la sociedad costarricense de aquella época.

Al hacer una reconstrucción histórica de la Escuela de Servicio Social, la autora señala, en concordancia con Esquivel (2011), que la creación de la misma estuvo vinculada con el desarrollo de instituciones de seguridad social. Las personas profesionales se formaban con el fin de trabajar en estas instituciones nacionales. Igualmente, la autora agrega que la conformación de los planes de estudio y la formación como tal estuvo influenciada por organismos internacionales como las Naciones Unidas y la Organización de los Estados Americanos. Por ejemplo, Angulo indica que estas intervenciones llegaron a consolidar la práctica académica dentro de la Escuela, indicando que era necesario involucrar la formación profesional con la sociedad costarricense. Igualmente, esta acción, señala la autora, reforzó los debates en la formación por la relación teoría-práctica.

Además de estas investigaciones, se lleva a cabo recientemente una investigación que se ha dedicado a analizar, de manera general, el estado de la formación profesional de

la Escuela de Trabajo Social. Durán, Vargas y Rojas (2014) dan un panorama general. Primero, las autoras analizan los desafíos del contexto 1995-2004 para después visualizar cómo han influido éstos en los fundamentos establecidos por la unidad académica en la reforma curricular del plan de estudio 2004. Las autoras analizan los aspectos posicionados como lo “teórico-metodológico”, lo “técnico-operativo” y lo “ético-político” en los programas de los cursos correspondientes a las promociones 2008 y 2012 del Plan de Estudios 2004, con el fin de identificar la expresión de los fundamentos en el diseño programático.

Las autoras analizan cómo el contexto del Plan de Estudios del año 2004 estuvo marcado por la discusión de políticas neoliberales que aumentaron la desigualdad social y que subieron los índices de criminalidad y violencia. Tras ello, se identifica que estos factores no se logran plasmar en la reforma curricular. Es decir, las autoras afirman que no está claro cómo se debe involucrar el profesional y señalan que, aunque hubo compromiso por responder al contexto neoliberal, hay confusión sobre la direccionalidad de la reforma.

Durán, Vargas y Rojas (2014) encuentran que existe un posicionamiento histórico dialéctico en el plan de estudios vigente pero que no se logra dar una explicación clara de esta fundamentación. Esto se debe a que existen postulados provenientes de diversas teorías como el materialismo dialéctico, el enfoque de derechos humanos, la hermenéutica y la teoría de sistemas.

Las autoras igualmente indican que se incorporó, en el plan de estudios que analizan, la teoría Histórico Crítica del Trabajo Social por influencia teórica marxista de origen brasileño. Sin embargo, señalan que esto no se tradujo en la enseñanza exclusiva de esa teoría, ya que en los programas se visualizan múltiples enfoques de pensamiento que se pretenden transmitir a las personas estudiantes.

II. Formación profesional: prácticas académicas y talleres⁹

Con respecto a lo teorizado sobre la práctica académica y los talleres, desde 1980 se

⁹ Se reconoce que los talleres y las prácticas académicas son cursos de formación práctica distintos entre sí y que han ido evolucionado a lo largo de los diferentes planes de estudio. Sin embargo, para esta sección se agrupan, ya que se observa que en las investigaciones se presentan argumentos que permiten englobar estos dos tipos de formación práctica.

plantea el argumento de que, dentro de la formación, es necesario el ejercicio práctico para conocer la realidad “que está afuera de las aulas” y reflexionar sobre la misma. Así, esta perspectiva se da para promover el bienestar social y generar herramientas para la intervención del Trabajo Social. Esto se ve en los argumentos de los escritos de docentes como Campos, Molina y Molina (1980), Campos (1992), Guzmán (1992), Romero (1992), Sáenz y Molina (1994), Molina y Romero (1996), Ramírez, (1997), Molina (2005) y Molina (2008).

Estos mismos argumentos se recuperan en las investigaciones realizadas por estudiantes y se mantienen a través de los años. Por ejemplo, se encuentran en Castillo, Gutiérrez y Quirós (2013) y Aguilar, Barquero, Cisneros, González y López (2015). Estas investigaciones no solo defienden las prácticas académicas como un espacio para la comprensión del trabajo profesional, si no que también argumentan a favor de la importancia de los fundamentos teórico-metodológicos, técnico-operativos y ético-políticos, del plan de estudios vigente, a la hora de realizar la práctica académica.

De esta manera, se puede observar que los argumentos han evolucionado. En primer lugar, se resalta la importancia de estar en contacto con la realidad social durante la formación. Después, se señala que los fundamentos teóricos son de suma importancia para comprender mejor la realidad social estudiada. Llama la atención que los fundamentos teóricos importantes para la práctica académica, según las autoras, son los que contienen los siguientes elementos de análisis: “cuestión social”, “política social”, “trabajo profesional”, “autonomía relativa”, entre otros. Ya que, según esta investigación, “se espera que el estudiantado a partir de la fundamentación teórico-metodológica logre comprender cómo dichos elementos influyen y se articulan con Trabajo Social, y a partir de ello analicen las implicaciones, limitaciones y posibilidades para el trabajo profesional” (Castillo, Gutiérrez y Quirós, 2013, p. 422). Ante lo posicionado por estas autoras, surge la propia interrogante de si esta utilización de categorías corresponde a cierta posición teórica o si hay una reducción de la fundamentación teórica a la mera reproducción de categorías sin contenido, como señala Bourdieu, citado anteriormente. Este cuestionamiento será desarrollado más adelante.

Aguilar, Barquero, Cisneros, González y López (2015) aclaran esta interrogante señalando que es el marxismo la teoría que encabeza la fundamentación teórica

metodológica, técnico operativa y ético política del actual plan de estudios . En la década de los años 2000, según estas autoras, la práctica académica adquiere mayor fuerza y se instauran en la formación las categorías tales como la “localidad” y “participación ciudadana” y “análisis socio-histórico de las comunidades”. De acuerdo con las autoras, dichas categorías son instauradas desde la teoría marxista y evidencian la fortaleza del Plan de Estudios del 2004.

Para seguir construyendo conocimiento sobre las prácticas académicas, las últimas investigaciones recomiendan adentrarse en el estudio de esta temática profundizando en la evolución de las prácticas, los alcances de las mismas e impacto en los centros de práctica o espacio locales.

III. Formación profesional: Fundamentación teórica

Por otra parte, se han realizado investigaciones que profundizan sobre los fundamentos teórico-metodológicos dentro de la formación profesional. Por ejemplo, tenemos las siguientes:

Fallas (2010) (2012) y Villalobos (2014) estudian los fundamentos teórico-metodológicos en el Trabajo Social costarricense. La primera investigadora se dedica a estudiar el período 1940-1970 y el segundo investigador indaga sobre la época de los setenta. Los dos autores señalan que la dirección que tomó la formación de la persona trabajadora social en esos períodos se debió por influencia de los cambios políticos a nivel nacional.

Fallas (2010) indica que la formación se ve influenciada por el desarrollo social capitalista que, a mediados de los años treinta, se caracterizó por tener un matiz reformista. La autora, igualmente, señala que posterior a los años cincuenta se consolidan las fracciones socialdemócratas inscritas en un proyecto de modernización por la industrialización y la tecnificación del estado. Además de esto, la formación académica estaba influenciada por el “Social Work” estadounidense, por organismos internacionales y por el proyecto hegemónico impulsado por los dirigentes socialdemócratas de la Escuela.

Villalobos (2014) continúa analizando el pasado de la formación académica y encuentra que en los años setenta la desigualdad, por las transformaciones de la producción capitalista, está presente. Este sistema llevó a la conformación de políticas

sociales paliativas y de control político ideológico. Por el lado de la formación, indica el autor, el movimiento de la “Reconceptualización” costarricense influyó directamente en el Servicio Social de la década en estudio. Lo que el estudiante identificó, para el mismo período de estudio, es que a pesar de que en aquellas épocas habían movimientos de corte marxista, aun así, la formación profesional se vio marcada por la presencia del positivismo. Esto sucedió, según Villalobos, porque no se comprendía del todo la fundamentación teórica del currículum. Como recomendaciones, Villalobos indica que es necesario fortalecer la línea de Teoría Social y, en general, los contenidos del Plan de estudios de 2004. El autor recomienda a la Escuela que haga sesiones de inducción a las nuevas personas docentes que ingresan para que estos conozcan la direccionalidad del Plan de Estudios y esto se vea reflejado en sus cursos.

Estas dos investigaciones permiten observar cómo ha ido modificándose la formación académica para así entender su paradero actual.

IV. Formación profesional: Investigación

La investigación dentro de la Escuela de Trabajo Social ha sido otro tema estudiado. Desde los años ochenta, se observan escritos de docentes que posicionan la manera en que “se debería realizar la investigación en Trabajo Social”. Así se observan los escritos del Equipo Docente (1984)¹⁰ y Molina y Morera (1994). En los años noventa se observa cómo se inicia, por parte de docentes, la reflexión sobre la investigación cualitativa y sus aportes en las Ciencias Sociales. Igualmente, se teoriza sobre acción participativa en Méndez, Picado (1997) y Franceschi (2002) visualizando la validez de la misma para el Trabajo Social por su epistemología crítica y su carácter transformador.

Disertaciones sobre el tema de la investigación, en la formación académica, se encuentran en Calderón, Chavarría y Garro (2010) y Villegas (2012). Calderón, Chavarría y Garro (2010) reconocen la investigación como una manera de legitimar la profesión. Las estudiantes indican que por medio de la producción de conocimiento se aporta al desarrollo

¹⁰ “La investigación en el Trabajo Social. El Método”. Equipo docente de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. 1984. En el documento no se especifican los nombres de las personas que conformaron el equipo docente. Únicamente se indica que el documento fue preparado por el equipo de docentes de práctica del Taller I de 1984.

profesional y al de la academia. Calderón, Chavarría y Garro (2010) se encargaron de analizar las investigaciones producidas en el período 1998-2007. Esto se hizo para conocer las características de lo producido en este período como producto del plan de estudios que se instauró en la formación académica en 1993. El objetivo final de lo planteado por las autoras es posicionar a la investigación como un punto central de la formación académica, ya que, según las mismas, le otorga la identidad y legitimidad a la formación profesional y consiste en un pilar en la producción de conocimiento. Además, con la investigación, las autoras intentan contribuir a la elaboración y formulación de las políticas de investigación que direccionen a la Escuela de Trabajo Social.

El estudio realizado por estas autoras indica que las temáticas investigativas del momento se centran en género, educación, salud, sexualidad, pobreza, medio ambiente, ejercicio profesional, niñez y adolescencia, discapacidad, redes sociales y adultos mayores. Las autoras sostienen que es necesario ubicar objetos de estudio que sean coherentes con la formación académica de Trabajo Social y lo posicionado por la Escuela en materia de investigación, para garantizar una consolidación de la identidad de la profesión. Además, indican que la profesión se debe pensar junto a las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales que se desarrollan en el país. (Calderón, Chavarría y Garro, 2010)

Finalmente, Calderón, Chavarría y Garro (2010) concluyen que la investigación es un medio para la ampliación del conocimiento y el mejoramiento de políticas sociales, por lo que debe ser clave en la formación teórico-práctica de Trabajo Social. Asimismo, sostienen que es en la formación donde el estudiantado adquiere las herramientas para investigar. Así, las autoras recomiendan que la Escuela de Trabajo Social genere espacios de discusión de los trabajos finales de graduación para que el conocimiento sea compartido y discutido entre el estudiantado y el grupo de docentes. En general, recomiendan una apropiación de la Escuela de Trabajo Social en materia de investigación a través de la definición de políticas investigativas, la creación de encuentros interdisciplinarios y la reflexión de las investigaciones alcanzadas por el estudiantado. (Calderón, Chavarría y Garro, 2010)

Villegas (2012) se muestra más crítico al posicionar la manera en que se debe comprender la investigación dentro de la Escuela de Trabajo Social. El autor indica que la Escuela no posee un proyecto académico que defina una concepción orgánica de la

investigación y que integre un debate plural abierto. Además, Villegas (2012) realiza un recorrido histórico de la manera en que la investigación ha sido vinculada dentro de la Escuela de Trabajo Social y se dedica a estudiar los discursos creados con respecto a esta práctica en la misma instancia. Para ello, el autor efectúa los siguientes señalamientos. El primero es el hecho de que el Trabajo Social no es una Ciencia Social y que no produce saber especializado. La investigación es entonces vinculada con el fin de alcanzar legitimidad e identidad profesional, algo que, por ejemplo se observa argumentado en la tesis de Calderón, Chavarría y Garro (2010). El segundo señalamiento es que la investigación debe ser entendida como resultado de la incorporación del Trabajo Social en el ámbito universitario académico. Es decir, el tipo de investigación que se está estudiando es la desarrollada en las universidades y, en particular, la de la Escuela de Trabajo Social.

Villegas (2012) estudia el desarrollo histórico del vínculo entre investigación académica y la legitimidad e identidad profesional en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica del período de 1989 a 2009. La conclusión de este autor es que la investigación no se desarrolla de la mejor manera dentro de la Escuela de Trabajo Social ya que hay factores como: relaciones de poder, homologación del pensamiento a partir de modas académicas, debilitamiento y ruptura de vínculos con otras ciencias sociales, sobrecarga académica, entre otros.¹¹

Estas dos últimas investigaciones muestran cómo existen diferentes concepciones sobre el papel que juega la investigación en la academia y en la formación profesional.

Balance Final

La información recopilada permite generar una serie de conclusiones con respecto al tema en estudio.

En primer lugar, se reconoce la importancia de estudiar los diferentes puntos de análisis que se han investigado con respecto a la formación de la profesión. Esto porque, aunque no todas las investigaciones situadas trabajen directamente el tema de la producción de discursos académicos, analizan temáticas que permiten ubicar cuáles son las áreas más estudiadas en la formación.

¹¹ Este aspecto será desarrollado con más detalle en el siguiente apartado.

En segundo lugar, se puede visualizar que “la fundamentación teórica” ha sido objeto de estudio en la Escuela de Trabajo Social, desde diferentes áreas. Por ejemplo, en el área de las prácticas académicas y talleres, en las investigaciones se argumenta que es necesario estudiar la teoría que respalda el trabajo profesional para realizar una labor fundamentada en la práctica. Igualmente, en los escritos e investigaciones que analizan el *curriculum* se plantea que el tema de la fundamentación teórica es trascendental, lo cual es una idea recurrente en varios estudios que analizan la formación académica.

Sin embargo, se observa que hay contradicciones en las investigaciones ya que en unas se resalta que la perspectiva “histórica-crítica” es una fortaleza de la carrera, mientras que en otras investigaciones se afirma que no hay un posicionamiento claro de la misma y que se observan diferentes líneas de pensamiento. En definitiva, esto evidencia que existe una falta de consenso con respecto a la congruencia teórica del actual plan de estudios.

Por último, se posiciona la investigación de Villegas (2012) que al ser la única que utiliza la producción discursiva como objeto de análisis constituye en un antecedente directo para la presente propuesta investigativa. El autor problematiza el vínculo entre la práctica de la investigación académica y el proceso de construcción de identidad/legitimidad de la profesión en la Escuela de Trabajo Social. El objeto de análisis del estudio es el discurso o discursos que existen en la Escuela de Trabajo Social con respecto a la *praxis* investigativa.¹²

Ahora bien, en el ámbito de la formación académica pensada de manera más general, es decir, lo que atañe directamente al proceso de enseñanza y construcción de ideas (cursos, discusiones, debates, entre otros), no se ha realizado una investigación que estudie la producción discursiva dentro del ámbito de la docencia. Es decir, existe un vacío en el estudio de la manera en que las personas estudiantes argumentan a favor de los diferentes debates en la profesión. Por consiguiente, la realización de esta propuesta resulta muy valiosa para comprender, como se estableció en la justificación del documento, la manera en que va evolucionando la formación de Trabajo Social. En el siguiente apartado se desarrolla esta idea para delimitar el objeto y problema de investigación.

¹² El autor, siguiendo a Sánchez Vázquez, entiende este concepto como sinónimo de “actividad teórica”. (Villegas, 2012, p. 88)

1.3 Delimitación del objeto, problema de investigación y objetivos¹³

Al adentrarse en el estudio de la formación académica es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos.

Los espacios académicos permean a las personas de categorías de pensamiento, ya que son igualmente campos de entendimiento en donde se plantean formas comunes de abordar los problemas y se generan discursos propios. (Bourdieu, 2002) Aguilar (2013), siguiendo a Bourdieu, plantea lo siguiente:

Así, en cada espacio social -hogar, iglesia, barrio, academia, profesional, instituciones- se genera una dinámica verbal propia que da como resultado un tipo de discurso particular definido por las características de las tareas, los saberes y el estatus de quienes integran cada espacio (...) existe un discurso propio de cada área de conocimiento: discurso científico, académico, o de cada ámbito de prácticas: discurso político, administrativo, burocrático, entre otros. (p. 13)

Estos, desde ahora en adelante nombrados “discursos académicos”, se producen y reproducen dentro de estos mismos campos intelectuales, que a la vez son espacios que se conforman por relaciones de poder y conflictividad. (Bourdieu, 2002) No obstante, el “poder” no solo se sitúa dentro del espacio académico, sino también en los discursos que se reproducen dentro del mismo por medio de prácticas de poder que los validan. (Foucault, 1992)

Como se mencionó anteriormente, Villegas (2012) cita ciertos factores encontrados en la “praxis de la investigación” dentro de la Escuela de Trabajo Social. Uno de estos consiste en lo que Villegas llama “Modismo Académico”. Con esta expresión el autor se refiere al utilizar, dentro del campo académico, reflexiones ya consolidadas, visualizarlas como productos acabados, utilizarlas repetitivamente y terminar reproduciéndolas. Igualmente, el autor argumenta que dentro de la “moda académica” se utilizan ciertos términos, parte del lenguaje específico de la moda, para legitimar las ideas dentro de las discusiones. Esto termina siendo vacío, ya que, se considera que, a partir de la mera utilización de los conceptos, se le está otorgando veracidad a la idea expuesta. (Villegas, 2012) Lo anterior genera, como señala Villegas, que las ideas presentadas no se revisen y

¹³ Los argumentos de Bourdieu y Foucault, aquí posicionados, son desarrollados de manera más amplia en el apartado de la aproximación teórica.

que se puedan cambiar fácilmente por otra “moda académica”¹⁴ sin un proceso de reflexión adecuado.

Además, el autor encuentra que en la Escuela de Trabajo Social existen “prácticas de poder” ligadas a las modas académicas anteriormente mencionadas. Como ejemplo de estas prácticas de poder, Villegas (2012) encuentra que hay una validación *a priori* de lo proveniente por universidades extranjeras como las ubicadas en Brasil (por sus posicionamientos teóricos-políticos) y la utilización de “autores de moda” según cada moda académica. Además, de que esto lleva a lo que plantea el autor como el “dogmatismo”. Con esto, se hace referencia a que la “moda académica” se reproduce con la intención de alcanzar la validez universal en sus postulados. Esto se logra a partir de la homologación del pensamiento y la exclusión o señalamiento de aquellas ideas que no calcen dentro de la moda. En definitiva, lo anterior dificulta la producción de conocimiento teórico, ya que existe un ambiente de opresión académica que no permite que este último sea fructífero. Así, este ambiente de opresión académica se evidencia, concretamente, en otra práctica de poder, ubicada por Villegas (2012), que consiste en el “fetichismo de la rigurosidad”. Esta práctica presta excesiva atención a la forma de los diseños o informes investigativos en lugar del contenido que se desarrolle en los mismos.

Otros de los fenómenos reconocidos por Villegas (2012) e instaurados en la Escuela de Trabajo Social son los que el autor denomina como “endogenismo” y la “autarquía académica”, productos del dogmatismo anteriormente mencionado. Con estas categorías Villegas (2012) hace referencia a que la profesión se cierra al diálogo con otras disciplinas sociales, invisibiliza su legitimidad teórica, genera prácticas de poder provenientes de instancias investigativas dentro de la Escuela y todo esto, en definitiva, produce un detrimento de la calidad académica en esta misma instancia.

Ahora bien, en el ámbito de la enseñanza, en términos generales, es pertinente conocer el impacto de estas prácticas y cómo las mismas influyen la manera de pensar de la persona estudiante. Es por esta razón que se formulan las siguientes interrogantes: ¿cómo han influenciado estas prácticas de poder en la manera en que estudiantes argumentan en las clases o en sus investigaciones?, ¿cuáles son las principales premisas, conceptos, reflexiones y argumentos que sustentan las modas académicas y prácticas de

¹⁴ Según Villegas (2012) estas modas pueden ser teóricas, metodológicas o temáticas. (p. 354)

poder mencionadas anteriormente? ¿Cómo se producen y reproducen estos discursos académicos en la formación?

Las interrogantes anteriores se resumen en el siguiente objeto y problema de investigación:

Objeto:

Los discursos académicos producidos en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica que influyen en el desarrollo de la formación académica.

Problema:

¿De qué manera la producción de discursos académicos en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica ha incidido en el proceso de formación académica a partir del Plan de Estudios (2004)?

Objetivos

Para dar respuesta al problema de investigación planteado se establece el siguiente **objetivo general**:

Comprender cómo los discursos académicos producidos en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica influyen en el desarrollo de la formación académica.

Con el fin de alcanzar el objetivo propuesto se desglosan los siguientes **objetivos específicos**:

1. Identificar en el Plan de Estudios (2004) los componentes que producen los discursos académicos.
2. Determinar desde la perspectiva de las personas egresadas la configuración de los discursos académicos.
3. Analizar críticamente el Plan de Estudios (2004), los discursos académicos que se producen y sus configuraciones desde la perspectiva de las personas egresadas.

Capítulo II: Fundamentos Teóricos

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y resolver el problema enunciado, se exponen a continuación las principales bases teóricas que fundamentan la presente investigación. Se posicionarán los argumentos de tres autores: Pierre Bourdieu, Michel Foucault y Teun A. Van Dijk. Además, se incluyen las premisas propuestas por César Villegas (2012), quien realiza una reconstrucción histórica del Trabajo Social contemporáneo, tema pertinente para esta investigación.¹⁵ Igualmente, se consideran las argumentaciones de Alicia De Alba (1991) con respecto al campo del *curriculum*, aspecto que resulta relevante para estudiar los programas y documentos curriculares.

Primeramente, se utiliza a Pierre Bourdieu para explicar la dinámica que se lleva a cabo en lo que el autor llama “campos intelectuales”. La argumentación de este autor otorga una perspectiva sociológica que permite analizar la manera en que se desenvuelven los espacios académicos. La utilización de su teoría resulta pertinente en esta investigación al dedicarse al estudio de un campo académico o intelectual.

En segundo lugar, al tener esta disertación los “discursos académicos” como objeto de estudio, se vuelve imprescindible contemplar los argumentos de Michel Foucault y Teun A. Van Dijk, autores que teorizan sobre el concepto del “discurso”. El primer autor profundiza en el estudio del discurso como tal, y el segundo analiza no sólo la estructura del discurso sino su existencia como una acción social y cultural. Así pues, los análisis de estos dos teóricos son de gran utilidad para una investigación que estudia el desenvolvimiento de un discurso en un espacio social y temporal específico.

Dicho esto, se procede a desglosar los argumentos de cada autor y la relación de los mismos con la presente investigación.

2.1 El “campo intelectual” como categoría de análisis

Según Pierre Bourdieu (1966 y 2002), los espacios académicos o, como lo define el

¹⁵ Se presenta la reconstrucción histórica realizada por Villegas (2012) para comprender los debates que permean el Trabajo Social contemporáneo y sus corrientes teóricas y así definir categorías de análisis que permitan ubicar los discursos académicos.

autor, “los campos intelectuales” están caracterizados en su estructura por el constante conflicto y relaciones de oposición entre los diferentes grupos y personas que los conforman. Estas fuerzas estructuran el campo dentro de una temporalidad específica y son indispensables para la existencia del mismo, como así lo señala el autor: “para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar”. (p. 120)

Ahora bien ¿cómo se desenvuelve o caracteriza esta relación conflictiva, estructurante y versátil? Para el sociólogo, un punto que describe al campo intelectual es el hecho de que es jerárquico. Desde esta perspectiva, las personas están posicionadas por la autoridad que poseen, relativamente reconocida dentro del campo,¹⁶ que es acompañada por una legitimidad intelectual y cultural.¹⁷ Esta jerarquía se reafirma a través de las relaciones de poder que sostiene, y que son, para el autor, otro aspecto indivisible de los “campos intelectuales”. Bourdieu indica que, por definición, el campo de poder se define históricamente como un campo opuesto a las autoridades y poderes que legislan en materia de cultura, como el poder económico, político y religioso. (Bourdieu, 2002)

Este posicionamiento, aclara el autor, se lleva a cabo desde que hubo una separación de valores entre creadores de los diferentes campos intelectuales y la Iglesia Católica. (Bourdieu, 2002) Se puede observar que esta creación de nuevas intelectualidades responde a una separación de valores y argumentos.

Bourdieu (2002) indica que los campos intelectuales permean a la persona de ciertas categorías de percepción y de pensamiento. Así, afirma lo siguiente:

los hombres formados en una cierta escuela tienen en común un cierto "espíritu"; conformado según el mismo modelo, están predispuestos a mantener con sus iguales una complicidad inmediata. (...) Esta es la razón de que el pensador pertenezca a su

¹⁶ “La autoridad, más o menos reconocida, es decir, más o menos intensa y más o menos extendida, y siempre mediatizada por su interacción, que ejercen o pretenden ejercer sobre el público, apuesta, y en cierta medida árbitro, de la competencia por consagración y la legitimidad intelectuales”. (p. 31, 2002)

¹⁷ “Legitimidad cultural, sea por los productos culturales fabricados por los demás, sea por las obras y las actitudes culturales que transmiten. Todo acto cultural, creación o consumo, encierra la afirmación implícita del derecho de expresarse legítimamente, y por ello compromete la posición del sujeto en el campo intelectual y el tipo de legitimidad que se atribuye. De este modo, el creador mantiene con su obra una relación completamente diferente, cuya marca lleva necesariamente la obra, según ocupe una posición marginal (en relación a la universidad, por ejemplo) u oficial”. (p. 32-33, 2002)

época, de que esté situado y fechado: estas son, ante todo, las problemáticas y las temáticas obligadas en y por las cuales piensan. (p. 45)

Para Bourdieu (2002), la relación que posee una persona académica con su escuela determina las futuras elecciones intelectuales que tome. Esto se debe a que los campos intelectuales son campos de entendimiento, donde se estudian problemas comunes y formas comunes de abordar los mismos. (Bourdieu, 2002)

Para mostrar esta última idea, Bourdieu indica que el análisis histórico ha tenido problemas para distinguir lo que “depende propiamente de la manera específica de una individualidad creadora, y lo que responde a las convenciones y a las reglas de un género o de una forma artística y, más aún, al gusto, a la ideología y al estilo de una época o de una sociedad.” (p. 46, 2002) Este señalamiento da cuenta de la necesidad de comprender lo producido por un autor a la luz del campo académico dentro del cual trabaja. Para estudiar los argumentos de cada intelectual, Bourdieu recomienda cuestionarse lo siguiente:

¿Cuáles debían ser, desde el punto de vista del *habitus*¹⁸ socialmente constituido, las diversas categorías de artistas y escritores en una época dada y en una sociedad dada, para poder ocupar las posiciones predispuestas para ellos por un estado del campo intelectual, y para poder adoptar, en consecuencia, las tomas de posición estéticas o ideológicas ligadas objetivamente a las posiciones ocupadas? (2002, p. 106)

A través de la interrogante, se observa que la propuesta sociológica del autor invita al análisis exhaustivo de un escrito, su autor(a) y sus argumentos en un contexto dado.

En resumen, a través del posicionamiento de Bourdieu, se visualiza que los espacios académicos no son campos que tienen solo en común la participación de académicos y estudiantes, sino que se desenvuelven bajo cierta jerarquía, poniendo en juego ciertas ideologías y relaciones de poder. En vista de lo anterior, el pensamiento de una persona autora no se agota en sus escritos, sino que está igualmente conformado por su contexto.

¹⁸ La definición dada por el autor del término es la siguiente: “sistema de las disposiciones socialmente constituidas que, en cuanto estructuradas y estructurantes son el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes”. (p. 107, 2002)

2.2 El discurso como “poder”, “deseo” y “verdad”

Michel Foucault, contemporáneo de Bourdieu, sostiene:

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (...) Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. (Foucault, p. 7-28, 1970 y 1992)

Según la cita anterior, la educación actúa de forma política al reproducir ciertos discursos que contienen “saberes y poderes”. Estos últimos conceptos son traídos a colación por Foucault a la hora de argumentar que el discurso va más allá de lo que aparenta ser. (Foucault, 1992)

Para Foucault, el “poder” es un elemento inseparable del discurso, pues en toda sociedad la producción del discurso es controlada y cumple el fin de dominar la escena social. En otras palabras, no hay nada que esté afuera del poder. El intelectual francés ilustra esto mencionando los “procedimientos de exclusión” que existen en las sociedades modernas, donde “se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin no puede hablar de cualquier cosa”. (1992, p. 5) Esta afirmación la subraya especialmente para los campos de la sexualidad y la política.¹⁹ (Foucault, 1992)

Otra manera de exclusión que muestra el poder a través del discurso es el rechazo. El autor señala la oposición entre la razón y la locura, ejemplificándola a través de lo sucedido en la Edad Media donde el “loco” es el que posee un discurso distinto al de los demás y su palabra carece de valor y de importancia. A través de este ejemplo, se observa que es la palabra, el lenguaje, lo expresado, aquello que divide lo “verdadero” de lo “falso”. (Foucault, 1992)

Concomitantemente, otro ejemplo del poder del discurso se encuentra, según el autor, en la manera en que se comparte, extiende o propaga el mismo. Esto es ilustrado por

¹⁹ “Resaltaré únicamente que, en nuestros días, las regiones en las que la malla está más apretada en la que se multiplican los compartimentos negros, son las regiones de la sexualidad y las de la política: como si el discurso, lejos de ser ese elemento transparente o neutro en el que la sexualidad se desarma y la política se pacifica fuese más bien uno de esos lugares en que se ejercen, de manera privilegiada, algunos de sus más temibles poderes”. (1992, p. 5-6)

Foucault a través de lo que él llama “sociedades de discurso”. Una sociedad de este tipo se define como tal porque produce y conserva discursos dentro de un espacio cerrado. El autor indica que estas “sociedades de discursos” siguen un modelo arcaico al modo de los grupos de rapsodas, quienes poseían el conocimiento de los poemas que se reproducían y protegían dentro de un grupo determinado. Igualmente, indica que estas sociedades actualmente son escasas pero, en cuanto al orden del discurso, todavía se ejercen formas de apropiación del secreto. Por ejemplo, las personas entran en el orden del discurso si cumplen con las exigencias dadas, controladas por lo que llama Foucault una “policía discursiva” que aplica la disciplina para fijar límites.²⁰ (Foucault, 1992)

Foucault agrega un elemento para entender la fuerza del discurso a un nivel individual, a saber, entenderlo como “deseo”. Existe un deseo en las personas de estar a la escucha de un discurso transparente y que muestre nada más que “verdades”. Sin embargo, según el autor, las instituciones, en lugar de preocuparse por esto, se concentran en reproducir un orden de leyes y ejercer su poder. Esta relación, considerada por el autor como tensa, muestra que existe una inquietud alrededor del discurso que revela su fuerza. Así define esta inquietud como:

inquietud con respecto a lo que es el discurso en su realidad material de cosa pronunciada o escrita; inquietud con respecto a esta existencia transitoria destinada sin duda a desaparecer, pero según una duración que no nos pertenece, inquietud al sentir bajo esta actividad, no obstante cotidiana y gris; poderes y peligros difíciles de imaginar; inquietud al sospechar la existencia de luchas, victorias, heridas, dominaciones, servidumbres, a través de tantas palabras en las que el uso, desde hace tanto tiempo, ha reducido las asperezas. (1992, p. 4-5.)

Esta inquietud no solo revela el deseo de comprender el discurso, sino que refleja también que el deseo se expresa por el querer apoderarse del mismo. Así argumenta el autor: “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”. (1992, p.6) De esta manera, se puede observar que el discurso no es solo algo que viene de manera unilateral a “dominar” a las personas, sino que las personas

²⁰ “Se puede decir la verdad siempre que se diga en el espacio de una exterioridad salvaje; pero no se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas de una «policía discursiva» que se debe reactivar en cada uno de sus discursos (...) La disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas”. (1992, p. 22)

tienen el deseo de comprenderlo y apropiarse de él. Se observa así cómo en Foucault hay tanto una teoría de la receptividad del poder (de qué manera se recibe y padece) como una teoría de la voluntad de ejercicio del poder.

A través de los argumentos del autor, se puede comprender que un discurso posee una intención y una racionalidad (aunque no siempre evidentes), trasciende las apariencias y se inserta en la sociedad moldeando la conducta de las personas. Pero, además, el discurso emana poder y es utilizado por las personas para expresarse. Esto, en definitiva, permite teorizar sobre la manera en que los discursos constituyen ejercicios de poder en los diferentes espacios, y concretamente en el ámbito de la educación. Obsérvese la siguiente consideración teórica:

Consideramos que la propuesta de Foucault puede ser de gran utilidad para comprender los dispositivos de formación existentes en nuestro contexto educativo, sobre todo para mirar, de qué forma los sujetos se encuentran atados por estas líneas de saber y de poder, y de qué forma se producen procesos de subjetivación, o existen condiciones de posibilidad para que estos procesos se den. (Navia, 2007, p. 62)

Por lo tanto, los aportes foucaultianos constituyen una excelente referencia para estudiar la producción discursiva en un espacio académico.

2.3 El discurso como “acción”

Con el objetivo conceptual de “analizar nociones que son necesarias para establecer vínculos teóricos entre el discurso y la sociedad” (2000, p. 26) y adentrándose en el estudio del discurso como “acción”, Teun A. Van Dijk (2000) concuerda con los argumentos presentados por los autores anteriores y agrega que el discurso, además de ser un acontecimiento de índole social y cultural, también lo es de índole “práctico”.

Al igual que Bourdieu (2002), Van Dijk (2000) indica que los textos y el habla no solo son utilizados por una persona en singular, sino que las personas son miembros de categorías sociales, de profesiones, de grupos, entre otros. Es decir, resalta la importancia de ubicar contextualmente al hablante.

Por otra parte, siguiendo a Foucault (1992), Van Dijk indica que el discurso debe estudiarse como una estructura jerárquica compleja que se encuentra en constante

interacción dentro de la sociedad, el contexto específico y la cultura. Para Van Dijk (2000), este estudio es crucial porque pone en evidencia funciones sociales, políticas o culturales del discurso dentro de las instituciones o la sociedad en general. El autor profundiza así en el estudio de los discursos, proponiendo un análisis a través de los siguientes conceptos: acción, contexto, poder e ideología.

Iniciando con el concepto de “acción”, Van Dijk (2000) indica que las actividades se nominan “actos” en el momento que posean una intención.²¹ Así, en cuanto al discurso se refiere, el autor afirma que éste es una forma de acción, ya que es una actividad controlada y que posee una intencionalidad y un propósito. En suma, el discurso es un acto comunicativo.

Es importante aclarar, como lo señala Van Dijk (2000), que esa acción depende de las perspectivas que adopte la persona hablante y receptora. El autor indica que, para la persona hablante, la intencionalidad del discurso y su propósito se puede asociar con acciones “reales”, mientras que para las personas receptoras lo que cuenta es la acción de interpretar. Por ende, muchas veces se atribuyen intenciones y significados a las personas hablantes, concentrando el análisis del discurso menos en la emisión y más en la forma en que la actividad discursiva es recibida. Con esto, lo que Van Dijk (2000) quiere mostrar es que los propósitos atribuidos a un discurso pueden ser variados. El autor también indica que hay consecuencias de los textos escritos y orales que pueden ser entendidas como intencionales y con propósito, mientras que otras no.²²

Por otra parte, para Van Dijk (2000) el concepto del “contexto” es el que hace la diferencia entre un análisis abstracto del discurso y un análisis social del mismo. Así lo plantea:

El contexto involucra a los participantes, sus roles y propósitos, además de propiedades de un marco, como el tiempo y el lugar. El discurso se produce, comprende y analiza en relación con las características del contexto. Por lo tanto, se interpreta que el análisis social del discurso define el texto y el habla como situados: describe el discurso como algo que ocurre o se realiza en una situación social. (p. 32)

²¹ “Las acciones tienen metas y esto hace que sean significativas o tengan un ‘sentido’ ”. (p. 28)

²² “Las personas hacen muchas cosas «con» el discurso de las que no se percatan, que no son su intención, que están más allá de su control o que son interpretadas de esa manera por otros”. (p.30) Nótese que esta perspectiva señala que no todo es responsabilidad del hablante, si no que hay otros factores que interfieren a la hora de interpretar un discurso.

A través de esta cita se puede observar lo importante que es analizar los aspectos que rodean al discurso para verdaderamente entender las dimensiones del mismo. Para Van Dijk (2000), en concordancia con Bourdieu (2002), aspectos como el género, la edad, la clase social y la educación de las personas que emiten o reciben el discurso son aspectos esenciales para llevar a cabo un análisis más certero.

Los “contextos”, caracterizados por el autor como cambiantes, ejercen influencia sobre los discursos y los construyen. Así lo señala Van Dijk (2000): “los discursos pueden estar condicionados por los contextos, pero también ejercen influencia sobre ellos y los construyen. Esto es, los discursos son una parte estructural de sus contextos, y sus estructuras respectivas se influyen mutua y continuamente”. (p. 38)

Además de ser flexibles, el intelectual holandés afirma que los contextos no son objetivos, sino que están conformados por hechos sociales que los participantes interpretan, construyen y consideran relevantes. Esto confiere a los discursos un carácter subjetivo el cual explica la unión entre el discurso y el contexto. El autor afirma que, sin la “subjetividad”, contextos sociales iguales tendrían el mismo efecto sobre todas las personas participantes. Como bien argumenta el autor, los usuarios del lenguaje no solo utilizan el discurso, sino que intentan darle sentido. (2000, p. 39)

Por otra parte, Van Dijk (2000) menciona el “poder” como noción clave para entender las relaciones grupales en la sociedad, haciéndose evidente la influencia de Foucault sobre el autor. Para Van Dijk (2000), el poder se asocia inmediatamente como sinónimo de control: “controlamos a los otros si podemos hacer que actúen como deseamos (o impedir que actúen en contra nuestra)”. (p. 40) La gran parte del poder en la sociedad, establece el autor, es mental. El autor teoriza especialmente sobre el poder social y el poder discursivo hegemónico que se inserta a través del discurso. Por ejemplo, señala que los medios de comunicación, las personas periodistas y el gobierno son ejecutores de este poder social, ya que tienen acceso al discurso público como recurso vital de poder.

Desde esta perspectiva, Van Dijk (2000) declara lo siguiente:

El poder es control de la acción, lo que requiere el control de las cogniciones personales y sociales, lo que presupone el control del discurso público lo que es posible solo mediante formas especiales de acceso, lo que a su vez puede basarse en recursos de poder políticos, económicos sociales o académicos. (p. 47)

A través de esta cita se observa que, en concordancia con los autores anteriores, las relaciones de poder son inherentes en las sociedades modernas.

La ideología es otro concepto estudiado por Van Dijk (2000), pues indica que las ideologías establecen un vínculo entre el discurso y la sociedad. Estudiando teóricamente las ideologías, el autor sostiene que estas son desarrolladas por grupos dominantes para legitimar su dominación. Se ha propuesto desde el marxismo, como bien señala Van Dijk (2000), que los grupos dominados no conocen qué es lo mejor para ellos a causa de la propaganda y manipulación que posicionan los grupos dominantes. Este estado, señala el intelectual holandés, se nomina como “falsa conciencia”.

La noción de falsa conciencia supone que, a través del discurso, las ideologías se comunican de manera persuasiva, reproduciendo el poder y la dominación de grupos o clases específicas. Van Dijk indica que esta manera de entender la ideología no es algo erróneo; sin embargo, “resulta unilateral y demasiado superficial” ²³ . (2000, p. 51) Mediante estos adjetivos, el autor señala que, para analizar a profundidad la ideología, esta no debe reducirse a relaciones sociales de dominación; de lo contrario, el modelo no podría explicar la resistencia que generan los grupos dominados. Así plantea: “limitar las ideologías a relaciones sociales de dominación sugiere que los grupos dominados son incautos ideológicos e ignora que éstos pueden desarrollar sus propias ideologías de resistencia”. (2000, p. 51.) Por ende, Van Dijk (2000) propone lo siguiente:

Es mucho más interesante teóricamente desarrollar una noción general de ideología que pueda aplicarse en cualquier tipo de análisis social. De la misma manera en que se definió antes el abuso de poder como un caso especial de poder, una ideología dominante sería entonces un caso especial de ideología, y de esta forma podríamos seguir utilizando la noción en una concepción crítica de la desigualdad social (p. 51).

Dicho esto, se procede a definir la manera en que el autor comprende la ideología, la cual será adoptada dentro en esta disertación.

En primer lugar, Van Dijk (2000) sostiene que la utilidad de la ideología se encuentra en que coordina las intenciones de los miembros de un grupo. Las ideologías proporcionan cohesión grupal, ya que son sociales y compartidas. Para el autor, estas

²³ “Aunque esta concepción no es esencialmente errónea, resulta unilateral y demasiado superficial. Por un lado, en todo momento debemos preguntarnos: ¿cómo funciona exactamente esto?” (p. 51, 2000)

definen grupos, otorgándoles identidad social y protegiendo los intereses de los mismos. (Van Dijk, 2000)

Concomitantemente, el autor indica que, para que las ideologías funcionen, deben ser abstractas y generales. Estas características sirven para que los grupos desarrollen opiniones globales y mutuamente coherentes en problemas importantes de la vida social²⁴, antes que para dictar a cada persona cómo debe actuar. Es decir, las ideologías crean un marco conceptual básico que le permite a los individuos actuar como miembros de un grupo que comparten una identidad general. Dicho de otro modo, “la función social de las ideologías es principalmente servir de interfaz entre los intereses colectivos del grupo y las prácticas sociales individuales”. (2000 p. 53-54)

Pero estas ideologías, según el autor, no solo se quedan en un nivel colectivo, pues los miembros individuales las utilizan para la construcción de creencias específicas. Hay una relación indirecta entre las ideologías sociales con las prácticas individuales, y esto, señala Van Dijk (2000), incluye el discurso. Es decir, las personas emplean el habla en su individualidad como también en su condición de miembros de un grupo. Así lo indica el autor: “las ideologías de los grupos organizan creencias grupales relacionadas con dominios, los que a su vez influyen las creencias específicas de sus miembros y forman finalmente la base del discurso”. (2000, p. 59) En definitiva, esta última idea evoca y apoya el argumento de Foucault expuesto anteriormente, según el cual existe el “deseo” de cada persona de apropiarse del discurso. Por lo tanto, los discursos construyen identidad personal y colectiva.

2.4 Trabajo Social contemporáneo

Villegas (2012), al estudiar la evolución de la profesión, logra identificar cuatro puntos sobre la praxis investigativa en el Trabajo Social contemporáneo a nivel latinoamericano. También, el autor señala que estudiar este “Trabajo Social Contemporáneo” es algo complicado, ya que se caracteriza por tener diversas

²⁴ El autor menciona dentro de estos problemas la vida y la muerte, la enfermedad y la salud, la cultura, el trabajo, el ocio, la migración, el aborto, crimen, castigo, obediencia, entre otros. (2000, p. 53)

manifestaciones y por su fragmentariedad²⁵. La explicación histórica de esto consiste en que, tras haber abandonado las ideas de la “Reconceptualización”, no se buscó un proyecto profesional común latinoamericano. Villegas (2012) indica que actualmente predomina la construcción de proyectos vinculados a los contextos de cada país y a lo que se discute en las escuelas universitarias de Trabajo Social. Sin embargo, aunque este sea el escenario, el autor señala que su estudio no es del todo imposible, sino que, al contrario, esto incita a que se investigue y comprenda mejor la profesión. Por esta razón, Villegas (2012) realiza un acercamiento al tema y llega a las siguientes conclusiones.

El autor logra identificar tres tendencias para estudiar la investigación en el Trabajo Social Contemporáneo.²⁶ Estas tendencias son producto de un contexto global en donde se derrumba la teoría revolucionaria marxista²⁷ y se posiciona el neoliberalismo como proyecto hegemónico a nivel global. A esto debe sumársele fenómenos como las guerras de Irak y Afganistán. Igualmente, se desarrollan movimientos de antiglobalización juvenil, gobiernos nacionalistas anti-neoliberales (como el “chavismo”) entre otras variantes que, como señala Villegas (2012), se han llegado a denominar Socialismo del Siglo XXI. (Villegas, 2012)

Todos estos fenómenos, indica Villegas (2012), afectan el desarrollo de la profesión, ya que son cambios asumidos desde la subjetividad de las personas agentes profesionales. La búsqueda de la profesión se redireccionó para encontrar una perspectiva crítica, ya que, como indica Villegas, leyendo a Sandoval (1998), se buscó la inserción al mercado de trabajo sin renunciar a fortalecer una producción teórica que garantice el desarrollo académico de la profesión. (Villegas, 2012)

Igualmente, es necesario hacer la acotación de que en el plano académico, en general, el marxismo se deslegitima como teoría social porque se asocia al fracaso de la caída de la URSS. Algunos sectores académicos decretaron el fin del marxismo, no solo

²⁵ “No presenta un claro hilo conductor ni puntos de confluencia hacia los cuales desemboquen las elaboraciones teóricas de sus sustentantes”. (Villegas, 2012, p. 173)

²⁶ Estas son: 1. “Los Defensistas”. 2. “Variaciones críticas con referencia en las Ciencias Sociales”. 3. “Variaciones críticas con referencia al marxismo”. Se aclara que en este documento solo se desarrollará la última tendencia, ya que es la que posee mayor relevancia para esta investigación

²⁷ Esto se debe a factores como a la caída del Muro de Berlín, la caída de la URSS a principio de los años noventa y la desintegración de los Estados Obreros de Europa del Este, entre otros aspectos que menciona Villegas (2012).

como teoría explicativa de la realidad, sino también como praxis política. Sin embargo, contradictoriamente, dentro de la profesión de trabajo social latinoamericana se fortalece el marxismo y su carácter político una vez que las dictaduras militares llegaron a su fin. (Villegas, 2012)

2.4.1 “Tendencia: Variaciones críticas con referencia en el marxismo”

Esta tendencia plantea la investigación como medio para construir una identidad en el espacio académico y, a la vez, alcanzar legitimidad teórica. Se establece que, para superar la cotidianidad de la práctica y comprender realmente el desarrollo de la realidad social (vista como “totalidad” concreta), es necesaria una investigación realizada desde la academia y en cooperación con profesionales del campo. (Villegas, 2012)

Igualmente, esta corriente, al preocuparse por producir conocimiento válido, le da una importancia a la teoría sobre la práctica. Se parte del criterio que la teoría es utilizada para hacer investigación y permite darle un sentido de lucha a la profesión. Abandonándose la división entre teoría y práctica, se agrupan estos dos conceptos como parte de la “totalidad histórica”, lo cual se termina contradiciendo al fortalecer el aspecto teórico. (Villegas, 2012) El marxismo es la teoría base de esta tendencia y las personas académicas partícipes de ella sostienen que las teorías que intentan explicar un contexto global, no pueden ser dejadas de lado, ya que no se puede perder la perspectiva de totalidad histórica. Aunado a esto, Villegas (2012) reconoce que dentro de los académicos de esta tendencia existe una resistencia al eclecticismo. Esto se debe al afán por mantener una fidelidad teórica metodológica hacia el marxismo y defender así la teoría que aboga por la totalidad de la realidad social. El autor considera que esto es caer en un dogmatismo, lo cual no permite el diálogo con las otras ciencias y elimina la existencia de criterios que validen la legitimidad teórica académica. (Villegas, 2012)

2.5 *Curriculum* como espacio de poder social, político e ideológico

En concordancia con las ideas expuestas anteriormente, las disertaciones de Alicia De Alba (1991) sobre la evaluación curricular, resultan relevantes para este encuadre teórico. Según De Alba (1991), siguiendo la línea argumentativa de Bourdieu (2002), el

campo de la educación es moldeado por prácticas profesionales y discursivas. En palabras de la autora, “el campo se va constituyendo a través (...) de quehaceres educativos que se han multiplicado, en torno de los cuales se producen discursos y se perfilan áreas de reflexión y elaboración conceptual (...) Las producciones discursivas, asúmanse o no, conllevan una direccionalidad social”. (1991, p. 9) De Alba (1991) señala que esta “direccionalidad social” hace referencia a un camino político e ideológico. Por ende, se visualiza a la educación como un campo influyente a nivel político-social. (De Alba, 1991)

El “*curriculum*” no puede ser analizado sin tomar en cuenta la dimensión político-social. Así, para De Alba (1991), la educación “es una parte sensible y neurálgica del tejido social, por tanto los diversos sujetos y sectores sociales se encuentran interesados en ella (...) luchan porque la educación, específicamente en aquellos proyectos de su interés, sea congruente con su proyecto político”. (pp.68-69) Por ende, la autora señala que la “neutralidad política” no es una característica atribuible al diseño curricular. Para ella, la dimensión ideológica está presente en el *curriculum*, ya que “contiene las formulaciones básicas que tienden a justificar el poner en práctica un *curriculum*” (1991, p.70), encontrando así los elementos ideológicos que lo definen. (De Alba, 1991)

La autora afirma, desde una perspectiva foucaultiana, que existe una relación directa entre prácticas y “discursos educativos”. Esto en el sentido de que “los procesos y las prácticas (en torno a la educación) son la arena en la cual se expresan y desarrollan distintas conformaciones culturales, concepciones y teorías”. (1991, p.11) Además, esta arena se conforma en la búsqueda de un sustento teórico y de legitimación. Por ende, según la autora, es de crucial importancia “el esclarecimiento del tipo de vínculos, de relaciones, que han configurado los espacios sociales e institucionales en los cuales se han desarrollado los acontecimientos discursivos” (1991, p.13). Es decir, la importancia radica no solo en la visibilización del contexto político, social e ideológico que influencia la preferencia de ciertos discursos sobre otros, sino también en el esclarecimiento de cómo estos discursos se configuran.

Por otra parte, “la dimensión institucional” y la “didáctico-áulica”, son igualmente analizadas por la autora. La primera es aquella “donde se concreta la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académico-política”. (1991, p.70) De forma más específica, la

dimensión didáctico-áulica se refiere al espacio en donde se concreta la propuesta curricular a través de la relación alumno-maestro, la relación con el contenido curricular y con el proceso grupal, entre otros. (De Alba, 1991)

Se puede observar entonces que De Alba (1991) comparte las ideas de Bourdieu (2002) y Foucault (1992) al insistir en estudiar el contexto en el que se desenvuelve la educación, para verdaderamente desentrañar la parte conceptual y teleológica de la misma. Ampliando esta idea, es necesario señalar que, para la autora, la producción discursiva se da en el marco general de las Ciencias Sociales, las cuales han tenido un desarrollo importante en las últimas décadas. Los discursos educativos están relacionados con las ciencias actuales y, por ende, su conformación posee una determinada direccionalidad social. La autora argumenta que actualmente el panorama social está definido por la injusticia social, desigualdad económica y miseria que caracterizan a muchos países. Por lo anteriormente expuesto, se comprende que no se pueden descontextualizar los discursos educativos de este escenario.

Los argumentos de las personas autoras citadas son esenciales pues corresponden al encuadre teórico de esta investigación.

Sobra decir que las propuestas de Bourdieu (2002) sobre los campos intelectuales resultan pertinentes, ya que la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica consiste en un espacio académico.

El razonamiento de Foucault (1992) se considera relevante por dos motivos: por un lado vincula los campos académicos a los discursos, y, por otro, enfatiza que estos últimos son necesarios de analizar para conocer la intención e ideología que defienden. En visto de ello, merece la pena preguntarse cuáles son los discursos que se reproducen dentro de la Escuela de Trabajo Social. En definitiva, los argumentos que propone Foucault (1992) ayudan a comprender la naturaleza de los discursos para así estudiarlos en la dinámica de la Escuela en cuestión.

Expuestos los argumentos anteriores, se agrega, a través de la teoría de Van Dijk (2000), el concepto de acción dentro del discurso. Dicho concepto apunta hacia la consideración del discurso como un acto comunicativo y siempre con una intencionalidad. Es decir, el discurso es un acto con propósito que depende de la perspectiva del hablante y

el receptor. Para fines de esta investigación, siguiendo los argumentos de Van Dijk (2000), se cuestiona lo siguiente: ¿cómo interpretan las personas estudiantes los discursos académicos que se reproducen en la Escuela y ¿cómo les influencia el poder que poseen estos discursos?

A través de la autora Alicia De Alba (1991), se llega a comprender la importancia de estudiar el *curriculum* tomando en cuenta en contexto en el que se aplica. Por ende, se propone un estudio de discursos no solo a través del análisis de documentos, sino también a través de las entrevistas a personas estudiantes graduadas.

A modo de breve resumen, se desglosan a continuación las premisas que se utilizarán para procesar teóricamente la información recopilada:

1. Los espacios académicos se caracterizan por relaciones de oposición, jerarquías y conflictos.
2. Estos espacios transmiten “saberes” y se desarrollan por medio de relaciones de
3. poder.
4. Los discursos se posicionan a través del poder y poseen intencionalidad. A la
5. vez, pueden ser interpretados de manera distinta por personas hablantes y receptoras.
6. Los discursos consisten en un acto comunicado, son estructurados por el contexto y a la vez conforman el mismo.
7. El *curriculum* no puede ser analizado por sí solo aislándolo del contexto en el cual se pone en práctica. Un análisis de contexto (y todo lo que incluye: relaciones, acciones, posiciones, sentimientos, pensares, entre otros) permite obtener una verdadera comprensión del efecto del *curriculum* en un espacio académico.

Establecido el marco teórico, a continuación, se procede a indicar la manera por medio de la cual se buscará alcanzar los objetivos propuestos.

Capítulo III: Estrategia Metodológica

En el siguiente capítulo se detallará la manera en que la investigación se llevó a cabo. Se abordarán aspectos como la naturaleza y delimitación de la misma, así como el proceso de recolección y análisis de la información. Igualmente, se desarrollarán las dificultades experimentadas y la manera en que fueron abordadas.

3.1 Sobre la naturaleza de esta investigación

El sociólogo Peter Hedström señala que entre la teoría, la información, los métodos y los problemas investigativos existen varias relaciones. Estas mismas son convertidas por el autor en enfoques que guían las investigaciones. Por ejemplo, Hedström indica que hay investigaciones que se conforman a partir de la información encontrada, como hay otras que son guiadas por el método de investigación escogido y así, sucesivamente, entre los cuatro elementos mencionados al inicio de este párrafo. (Hedström, 2007)

La presente investigación parte del enfoque que señala al problema como el punto de inicio. Hedström señala que, en este tipo de investigaciones, se comienza con un problema de interés que establece el tipo de información que se debe buscar, así como las teorías que puedan resultar relevantes para analizar el problema. El tipo de información recopilada influirá la escogencia de los métodos que se utilizarán para analizarla. (Hedström, 2007)

Para comprender este enfoque, en términos del presente análisis investigativo, se indica que el problema escogido llevó a buscar información proveniente de dos fuentes. Por un lado, se analizó una serie de documentos y programas de estudios de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. Por otro lado, se recopilaron testimonios provenientes de entrevistas aplicadas a personas egresadas. La misma información fue analizada a través de las teorías explicadas en el apartado de los fundamentos teóricos. Por último, la información recopilada se agrupó por diversas categorías que fueron a su vez analizadas.

La presente investigación es de carácter cualitativo. En la misma se desarrollan intelecciones partiendo de la información recopilada y se registran las confluencias entre

los datos e insumos aportados por las personas entrevistadas y el análisis producto de la revisión documental. Taylor y Bogdan (2010), describen la labor de una persona investigadora, que utilice el método cualitativo, como la siguiente:

Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. (p. 22)

Esta obtención de conocimiento proveniente de la vida social ocasiona que los procedimientos investigativos no sean estandarizados, sino que se definan a partir de la información recolectada. Además, a través de la investigación cualitativa se intenta comprender los significados y símbolos de la esfera social: “la vida cotidiana es invisible y lo familiar pasa desapercibido hasta que es convertido en extraño para ser documentado sistemáticamente”. (Ruiz e Ispizua, 1989, p. 31)

A continuación se desarrolla la manera en que, siguiendo el concepto utilizado por Ruiz e Ispizua, se documentaron los discursos académicos cotidianos reproducidos en la unidad académica.

3.2 Recolección de la información

La recolección de información se llevó a cabo a través de dos actividades. En un primer lugar, se recolectaron documentos que permitieron acceder a los discursos académicos en un plano escrito. En segundo lugar, se entrevistaron a personas estudiantes egresadas para contrastar estos discursos con la experiencia que tuvieron las personas entrevistadas formándose con ellos.

3.2.1 Investigación bibliográfica

Con el primer objetivo de esta investigación, se logró identificar los componentes del Plan de Estudios (2004) que producen los discursos académicos. Para ello, se seleccionaron una serie de textos considerados como los adecuados para identificar el origen de los discursos. Los documentos fueron agrupados en tres grupos.

El primer grupo consistió en los programas de cursos pertenecientes al Plan de

Estudios (2004). Se decidió limitar el análisis a los cursos de carácter teórico impartidos en los primeros dos años de la formación, ya que los mismos contienen los basamentos teóricos otorgados a la persona estudiante para que la acompañen durante su formación académica profesional. Los cursos pertenecen a la línea curricular de Teoría y Metodología del Trabajo Social y corresponden a los siguientes: Trabajo Social I y II, Teoría y Métodos I y II, Teoría y Métodos en Investigación I y II y Epistemología I y II. Con el permiso respectivo de la Comisión de Docencia, estos programas fueron entregados a la investigadora, en vía digital, el 5 de febrero del 2018.

Se escogieron los cursos de los años 2004, 2008, 2012 y 2016 para observar el cambio en sus contenidos a través de una periodicidad de cuatro años. Sin embargo, esto presentó la dificultad de que los programas de los cursos del año 2004 corresponden algunos a la malla curricular anterior, ya que en este año se inició la transición del Plan. Por lo anterior, se decidió cambiar los años de estudio empezando del 2005 (ya cuando estuvieran todos los cursos actualizados) y continuando con los años 2009 y 2013. Siguiendo esta misma periodicidad de cuatro años, los programas de los cursos 2017 no fueron tomados en cuenta, ya que las personas entrevistadas corresponden a personas egresadas (como se verá en el siguiente apartado) y, quienes cursaron los programas estudiados en el 2017, todavía se encuentran cursando su formación para el título de bachiller.

El segundo grupo de documentos consistió únicamente en el “Programa Institucional de Prácticas Académicas” (PIPAETS) publicado en el año 2009. Este no solo contiene información sobre las prácticas académicas en la Escuela de Trabajo Social, sino también desarrolla aspectos conceptuales y teóricos del currículum del Plan de Estudios (2004).

Por último, el tercer grupo lo conformaron los registros sobre los “círculos de formación académica”, que se llevaron a cabo para la celebración de los 75 años de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica en el año 2017. Estos círculos consistieron en paneles y discusiones, actividades organizadas por la Escuela de Trabajo Social, dedicadas al estudio de la formación académica. Se analizaron cuatro foros: “Desafíos de la formación profesional en el contexto actual”, “Los procesos formativos en

Gerencia Social: reconstrucción, alcances e impacto en el ámbito académico y profesional”, “Fundamentos de la Formación en Trabajo Social y sus transformaciones” y “Retos de la formación profesional en Trabajo Social ante las desigualdades sociales”. Esta información fue proporcionada a la investigadora con la autorización de la Comisión de Docencia vía digital el 19 de marzo del 2018.

Es necesario indicar que algunos documentos de este grupo son transcripciones descriptivas de los foros y otros consisten en una transcripción directa de lo grabado. Por lo tanto, aunque la información siga siendo la misma en contenido, puede que las citas utilizadas no correspondan a las palabras exactas emitidas durante las exposiciones. Esto último se debe a que los textos están sujetos a la manera en que diferentes personas reportaron los foros; mientras algunos fueron presentados en forma de resumen, otros fueron presentados como transcripciones literales.

En suma, la cantidad de documentos analizados correspondió a un total de 29 documentos desglosados así: 24 programas de cursos, 4 transcripciones de foros y el documento PIPAETS.

3.2.2 Entrevistas semi-estructuradas y población participante

Por otra parte, los objetivos dos y tres se centraron en determinar desde la perspectiva de las personas egresadas la configuración de los discursos académicos y en realizar así un análisis del Plan de Estudios (2004) en lo que respecta a su influencia formativa.

Al estudiar la formación académica se vuelve indispensable conocer la opinión del estudiantado. No está de más señalar que los argumentos de las personas estudiantes son cruciales para cualquier investigación que analiza la formación académica, ya que la carrera se diseña para formar a las futuras personas profesionales y su participación activa es idónea.

La población escogida consistió en personas estudiantes egresadas del Plan de Estudios (2004) que terminaron su licenciatura, es decir, que concluyeron a cabalidad la formación académica. Para seleccionar a las personas estudiantes se utilizó como criterio la temática investigativa que las mismas trabajaron para obtener su licenciatura. Esto se decidió así porque, en buena teoría, refleja el interés de la persona para trabajar un tema en

específico a raíz de lo aprendido en su formación académica profesional.

Ahora bien, originalmente el criterio de selección consistió en tres estudiantes tesarios y tesarias por cada año, iniciando en el 2010 porque, para dicha fecha, la primera promoción de estudiantes que siguieron el Plan de Estudios 2004 presentó su tesis. Se buscó entrevistar estudiantes de todos los años hasta el 2017, un año antes al inicio del proceso de entrevistas. Por esto, la delimitación temporal de esta investigación corresponde concretamente del 2005 (año en que se analizan los primeros programas de cursos) al 2017 (año en que se graduaron las últimas personas entrevistadas).

Se procedió a elegir dentro de cada grupo anual una o dos personas estudiantes cuya investigación desarrollara el tema de formación profesional (esto dependerá de lo que se investigó cada año) y una o dos personas estudiantes más cuyas investigaciones presenten otras temáticas diferentes a formación profesional. Esto se hizo con el fin de visualizar cómo la formación ha permeado en la población estudiantil, independientemente de su tema de interés investigativo. La selección se realizó por medio de un muestreo al azar. Al entrevistar a tres estudiantes por año (del 2010 al 2017) se tenía en mente un número de 21 estudiantes.

Para contactar a las personas seleccionadas, la investigadora coordinó con “Asuntos Estudiantiles” de la Escuela de Trabajo Social para obtener el correo electrónico de las mismas. La identidad de las personas entrevistadas se mantiene en esta investigación en anonimato. Se le indicó a la investigadora que, además del correo electrónico, podría contactarlos por la red social “Facebook” para obtener una respuesta más inmediata. De esta manera, se contactó a la mayoría de las personas entrevistadas. En general, las personas contactadas accedieron a la entrevista. Algunas no podían por cuestión de lejanía; en otros casos, no se llegó a concretar la sesión, aunque sí hubo interés por participar. De esta forma, la investigadora logró entrevistar a 20 personas informantes ya que, por un criterio de saturación de información, se decidió terminar el proceso de entrevistas con la información obtenida de esas 20 personas.

Las entrevistas se llevaron a cabo iniciando el 25 de setiembre de 2018 y finalizando el 6 de diciembre del mismo año. Las mismas tuvieron una duración mínima de 50 minutos y máxima de 2 horas, realizándose solamente un encuentro por persona. Se

puso en práctica el instrumento entrevistando a tres compañeras de generación, que ingresaron a Trabajo Social en el 2012 (mismo año de ingreso de la investigadora). Sin embargo, la información obtenida al realizar estas entrevistas no fue utilizada ya que, el objetivo de la misma fue “probar” el instrumento. Además, es importante aclarar que en la redacción de resultados se refiere a las personas entrevistadas como “personas participantes”, “personas informantes”, “personas egresadas” o “personas entrevistadas”.

Por otra parte, en una primera versión del diseño de la investigación, la investigadora consideró entrevistar a docentes. Esto último fue descartado ya que la información recolectada en los registros de los “círculos de formación” saturó los datos, con lo cual las entrevistas a docentes se volvieron innecesarias. Por ende, se limitó únicamente a entrevistar a población estudiantil egresada. Igualmente, dentro de esa población estudiantil, dos de las personas entrevistadas son docentes de la unidad académica; esto permitió hacer un contraste entre perspectivas, aunque fueran entrevistadas como personas egresadas y no como docentes. Aún así, las entrevistas a docentes es un aspecto que la investigadora recomienda para ser profundizado en futuras investigaciones, ya que permite contrastar la información obtenida.

Por último, es importante notar que todas las entrevistas fueron realizadas con su debido consentimiento informado y grabadas para el registro de la información. El registro se transcribió y las grabaciones fueron desechadas posteriormente. Cabe recalcar que el consentimiento informado y el instrumento utilizado para realizar las entrevistas fueron aprobados el 8 de noviembre de 2017 por el Comité Ético Científico de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica en su sesión No. 84.

3.3 Análisis de la información

Como se puede observar, la recolección de la información se llevó a cabo a partir de dos estrategias diferentes: una recolección documental y otra en formato de entrevista. A continuación se detalla el análisis de cada uno de estos procesos.

3.3.1 Análisis de fuentes documentales

En lo que respecta a la investigación bibliográfica, la información fue clasificada por una serie de códigos²⁸ o categorías que surgieron a partir de la misma información. La información fue agrupada utilizando el programa de computación “ATLAS.TP”, que permite manejar grandes cantidades de información y agiliza así la agrupación de la misma por categorías facilitando el análisis. Para el análisis documental, las categorías que fueron definidas se aprecian en el siguiente cuadro:

Tabla 1
Categorías surgidas a partir del análisis de contenido

Categorías	Subcategorías
Profesión	Trabajo Social Trabajo Social costarricense Trabajo Social crítico Interdisciplinariedad
Escuela de Trabajo Social	Formación académica profesional Proyecto pedagógico Currículo Derecho de expresión Investigación Perfil ocupacional y académico de estudiantes, competencias profesionales.
Teoría	Fundamentos teórico-metodológicos Marxismo, materialismo histórico. Mediaciones Positivismo-neopositivismo Fenomenología Ciencias Sociales
Objetos	Política social Estado Cuestión social, desigualdades sociales, violencia, división de clases. Sistema capitalista, crisis capitalismo, pobreza

²⁸ “En la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Durante esta etapa del análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o desarrollan por completo”. (Taylor y Bogdan, 2010, p. 167)

	Desafíos profesionales
Ideología	Fundamentos ético políticos Pensamiento crítico, conciencia crítica, enfoque crítico Ideología dominante neoliberal Sociedad burguesa
Instrumentos	Fundamentos técnico- operativos Procesos de trabajo Autonomía relativa

Cuadro 1. Categorías surgidas a partir del análisis de contenido. Fuente: elaboración propia de la investigadora.

Posteriormente a este análisis de contenido²⁹, se presentaron los resultados a partir del capítulo IV de esta investigación. Lo encontrado aquí fue lo que permitió obtener conclusiones y definir las temáticas para el instrumento de la entrevista.

Esta fase presentó dificultades ya que se realizó dos veces. En un primer momento se analizaron los programas de los años 2004, 2008, 2012 y 2016, sin embargo, como se mencionó anteriormente, estos fueron sustituidos por el análisis de los programas 2005, 2009 y 2013 y, finalmente, descartados para la presente investigación. Además de esto, el análisis documental tomó más tiempo del programado, ya que la contemplación de los foros formativos fue idea pensada por la investigadora una vez aprobado el proyecto y ya iniciado el mismo.

3.3.2 Análisis de las entrevistas

El primer reto presentado en esta fase consistió en la gran cantidad de información que representa la realización de 20 entrevistas semi-estructuradas. Como ya se poseía un primer listado de códigos o categorías producto del análisis documental, la codificación utilizada para el análisis de entrevistas tomó de base esta primera clasificación. Sin embargo, los libros de códigos tienen diferencias sustanciales. El cuadro presentado a continuación parte de una “codificación inductiva”, es decir, las categorías no fueron definidas *a priori*, sino que son el resultado del propio análisis del texto que

²⁹ “El análisis de contenido no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos (...) Es fundamentalmente un modo de recoger información para, luego, analizarla y elaborar alguna teoría o generalización, sociológica sobre ella”. (Ruiz e Ispizua, 1989, p. 182)

generaron las entrevistas. Así se observa en el siguiente cuadro:

Tabla 2
Categorías surgidas a partir de las entrevistas realizadas

Categorías	Subcategorías
Profesión	Universidades Trabajo Social Interdisciplinario Ejercicio profesional Trabajo Social crítico
Escuela de Trabajo Social	Vida estudiantil: rechazo academia Autoritarismo y prácticas de poder Perfil ocupacional y académico de estudiantes: Proyecto Pedagógico Tesis Investigación Licenciatura Problemas administrativos
Teoría	Positivismo Fenomenología Marxismo Fundamentos teórico-metodológicos Autores Ciencias Sociales
Formación académica profesional	Currículo Crisis, frustración, ambivalencia Prácticas académicas Género Cursos Docentes
Ideología	Fundamentos ético-políticos Pensamiento crítico
Objetos	Desafíos profesionales Estado Política social Cuestión social
Instrumentos	Fundamentos técnico-operativos Autonomía Relativa
Discurso	Palabras más utilizadas durante la

	formación académica. Discurso
--	----------------------------------

Tabla 2. Categorías surgidas a partir de las entrevistas realizadas. Fuente: elaboración propia de la investigadora.

Las categorías inductivas a partir de la realización de las entrevistas se relacionan, como se puede observar, principalmente con aspectos del ejercicio profesional que no se evidencian en el análisis documental, sino que los conocen propiamente las personas entrevistadas. Igualmente, estas personas logran proporcionar, a partir de su experiencia laboral, comparaciones entre las formaciones en diferentes universidades que ofrecen la profesión de Trabajo Social.

Al igual que en el momento anterior, la información fue agrupada con la ayuda del ya mencionado programa de interpretación cualitativa, “ATLAS. TI” y, por último, fue agrupada y presentada como se ve en el capítulo V de esta investigación. Es importante recalcar que la información se procesó identificando tendencias de respuesta, las cuales son indicio de regularidades discursivas. Con el fin de evitar un sesgo en el análisis se procuró no caer en lo que Bourdieu (2008) llama “ilusión de transparencia”, a saber, la consideración según la cual una proposición se considera como cierta por el hecho de ser expresada uniformemente por agentes de un mismo campo. Asimismo, hubo un tratamiento cuidadoso de las posiciones aisladas o no pertenecientes a las regularidades discursivas identificadas. Se prestó particular atención a aquellas posiciones solitarias que pudieran potencialmente contradecir las regularidades discursivas.

Esto último es de gran importancia si se toma en consideración que, para el caso de esta investigación en particular, la investigadora forma parte del objeto de estudio. En estos casos el manejo de la subjetividad de la persona investigadora debe llevarse a cabo con suma cautela, de lo contrario podría incurrirse en el “sesgo confirmatorio”; es decir, la propensión a validar y privilegiar aquella información que coincide con las ideas e hipótesis de la investigadora. Con los cuidados metodológicos recién mencionados, se busca afrontar ese obstáculo. Además de ello, el documento fue sometido a la revisión por parte de personas expertas, como se verá más adelante en la sección de “validación de resultados”.

Por su parte, los resultados se presentaron mediante citas directas tanto de las fuentes documentales como de las entrevistas. En este sentido, las citas funcionan dentro

de los resultados como evidencias. El criterio de selección de las citas consiste en la utilización de aquellas que expresan de mejor manera las tendencias de agrupación encontradas en el análisis. Esto no implica que las citas utilizadas sean las únicas donde se identifican dichas tendencias, sino únicamente que en ellas ciertos núcleos de sentido se muestran de manera más explícita.

La investigadora llevó a cabo igualmente una observación participante.³⁰ No solo observó las expresiones y lenguaje no verbal de las personas participantes, sino también realizó un constante contraste y comparación entre lo dicho por las diferentes personas informantes y, además, lo descubierto a partir del análisis documental.

3.3.3 Elaboración de conclusiones

El proceso investigativo finalizó con la elaboración de los resultados. Este apartado fue redactado y presentado en dos secciones. En primer lugar, se colocaron las conclusiones provenientes del análisis documental y, en segundo lugar, las de los análisis de las entrevistas.

Para el primer objetivo específico se logró determinar, a través del análisis documental, los componentes del Plan de Estudios (2004) que producen los discursos académicos. Se encontraron no solo documentos estudiados por las personas estudiantes (como los programas de cursos), sino también, documentos que apoyan la malla curricular (como el PIPAETS) y documentos que muestran la postura de diversas personas docentes antes los debates actuales de la formación académica profesional.

Esto permitió generar el instrumento para obtener, como se estableció en el segundo objetivo, la perspectiva de las personas egresadas sobre la configuración de los discursos académicos. La recopilación de estas perspectivas permitió analizar críticamente los discursos, a partir de los autores Michel Foucault (1992) y Teun A. Van Dijk (2000). Además, se ubicó la discursividad dentro de un campo académico, utilizando los aportes de Pierre Bourdieu (2002) sobre la composición de los ambientes académicos y los de Alicia De Alba (1991) que estudian el *curriculum* como espacio de poder. Igualmente,

³⁰ “Prácticamente todos los observadores participantes mantienen entrevistas y analizan documentos escritos durante o a la finalización de su investigación de campo. En especial hacia el fin de la investigación, después de que el observador ha establecido relaciones con las personas y obtenido el «conocimiento de alguien de dentro». (...) (Taylor y Bogdan, 2010, p. 92)

como se ha mencionado anteriormente en esta investigación, se utilizó un antecedente que ya había teorizado sobre el poder y la discursividad dentro la unidad académica. A pesar que el mismo se centraba en el área investigativa de la formación, algunas de sus consideraciones revelan características generales del espacio académico. Este antecedente consiste en la investigación de César Villegas (2012) docente e investigador de la Escuela de Trabajo Social.

De esta manera, se alcanzó el objetivo general de esta investigación al lograr comprender cómo los discursos académicos producidos en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica influyen en el desarrollo de la formación académica. El mismo fue además trascendido, ya que se logró determinar igualmente cómo los mismos influyen en el ejercicio laboral de las personas egresadas. A partir de lo anterior, se recopilaron recomendaciones curriculares importantes para la unidad académica.

Se aclara que no se partió de ninguna hipótesis, ya que la investigación fue de un carácter exploratorio sobre los discursos producidos y reproducidos en la unidad académica. Se recuerda que la información obtenida corresponde únicamente al período 2005-2017, por lo cual no se podría afirmar que lo concluido es extensible a períodos anteriores o posteriores a la coyuntura estudiada. Con esto no se pretende en lo absoluto deslegitimar el valor de la información recolectada; al contrario, dicha información da cuenta de la configuración reciente de la Escuela de Trabajo Social.

3.3.4 Validación de los resultados

Una vez planteados los resultados, estos fueron evaluados por el equipo asesor. El mismo está compuesto por dos docentes de la Escuela de Trabajo Social, formados interdisciplinariamente en sociología y filosofía en la Universidad de Costa Rica. Igualmente, lo compone una docente de la carrera de Administración de la Educación No Formal de la Universidad de Costa Rica. La misma es psicóloga de formación y además es experta en evaluación curricular habiendo trabajado en el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). Por ende, el equipo asesor es conformado por personas que conocen de primera mano la formación académica en Trabajo Social, así como por una docente externa a la unidad académica. Además de esto, se seleccionó a un académico filósofo y docente universitario con amplia trayectoria

investigativa en la obra de Michel Foucault y las diferentes categorías provenientes de este autor, para valorar los alcances respecto a las conclusiones que incluyen la teoría foucaultiana.

Los aportes de los dos docentes propios de la Escuela y de la docente externa permitieron la elaboración de recomendaciones muy completas y acertadas para la realización y validación de esta investigación. Finalizada esta sección, a continuación, se desarrolla la segunda parte de esta investigación que consiste en los resultados obtenidos.

Segunda Sección:
Análisis de Resultados

Capítulo IV: Análisis documental “Campo de presencia del discurso”

El estudio del discurso como fenómeno social cultural y práctico, no se puede limitar a un análisis de la conversación espontánea o al lenguaje oral. De acuerdo con Van Dijk (2000), la escritura y la lectura son formas de acción social que, aunque mayormente controladas, son esenciales para un estudio crítico del discurso. El acto de escribir permite combinar estructuras a través de una composición de reescribir y retroceder el texto. Por ello, la producción escrita se encuentra más controlada que el lenguaje oral cotidiano. (Van Dijk, 2000) Por ende, incursionar en un análisis crítico del discurso implica la comprensión y estudio de textos escritos.

De Alba (1991) sostiene que la producción de textos dentro del ámbito educativo se encuentra moldeada por prácticas discursivas que conllevan una direccionalidad social. Estudiar el *curriculum* permite comprender el elemento político e ideológico de esa direccionalidad social, ya que, como la autora establece, el *curriculum* carece de neutralidad política. La autora propone el estudio del *curriculum* a partir de dimensiones generales que lo conforman y determinan. Estas son la dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica), la dimensión institucional, la dimensión didáctico-áulica y la dimensión particular o específica.³¹ Aunque la presente investigación no posea el objetivo de hacer un análisis curricular propiamente, las dimensiones propuestas por la autora otorgan un buen marco para analizar los cursos teóricos del Plan de Estudios (2004) y los discursos creados a partir de ellos.

Vale la pena rescatar, para este capítulo, la “dimensión particular o específica” planteada por De Alba (1991). La misma hace referencia a las características esenciales de un *curriculum* que lo diferencian de cualquier otro. Por ejemplo, se refiere a un nivel educativo, al tipo de educación, a la población al que va dirigido y a la comprensión teórica de dichos aspectos particulares. (De Alba, 1991) A continuación se hará un estudio de los elementos que componen esa dimensión particular o específica, a partir de los cursos teóricos del Plan de Estudios (2004). Antes de emprender dicho estudio, se considera importante posicionar algunas aclaraciones teóricas-metodológicas que definen

³¹ Cfr. Págs. 37-38 para una mayor explicación de cada una de estas dimensiones.

la naturaleza de este capítulo. Es posible distinguir dos grandes componentes en la labor arqueológica expuesta por Foucault (1970)³². El primero hace referencia al “discurso manifiesto” es decir, a los diferentes enunciados “ya dichos”, formulados y colocados contextualmente. El segundo consiste en un análisis histórico del discurso que, en cambio, se centra en la búsqueda de su origen. Así pues, llevar a cabo un análisis arqueológico no implica únicamente emprender esta búsqueda del origen del discurso, sino también estudiar los distintos enunciados en su contexto, es decir, centrarse en el *discurso manifiesto*. (p.40) Así plantea Foucault (1970) en la *Arqueología del Saber*: “no hay que devolver el discurso a la lejana presencia del origen; hay que tratarlo en el juego de su instancia”. (p. 41) Es decir, se trata de hacer una consideración del discurso en su presente y de comprender el mismo mediante el

conjunto de los enunciados a través de los cuales se han constituido esas categorías, el conjunto de los enunciados que han elegido por "objeto" el sujeto de los discursos (su propio sujeto) y han acometido la tarea de desplegarlo como campo de conocimientos. (p. 49)

Lo anterior no quiere decir que la historia detrás del discurso no sea importante; al contrario, es la misma aquella que permite que un enunciado se constituya como tal sobre otro. Como bien plantea Foucault (1970):

El análisis enunciativo es, pues, un análisis histórico, pero que se desarrolla fuera de toda interpretación: a las cosas dichas, no les pregunta lo que ocultan, lo que se había dicho en ellas y a pesar de ellas, lo no dicho que cubren, el bullir de pensamientos, de imágenes o de fantasmas que las habitan, sino, por el contrario, sobre qué modo existen, lo que es para ellas haber sido manifestadas, haber dejado rastros y quizá permanecer ahí, para una reutilización eventual; lo que es para ellas haber aparecido, y ninguna otra en su lugar. (p. 184)

Es decir, analizar los enunciados en su propio juego discursivo forma parte tan

³² Al no ser Foucault un autor sistemático, sus obras pueden variar en temáticas e inclusive en consideraciones, conceptos y conclusiones. Ahora bien, dado que lo dicho anteriormente consiste en una precisión metodológica, se recurrirá al libro en que Foucault emprende una reflexión en torno a su propio método: la *Arqueología del Saber*. El autor escribe esta obra al modo de un intento por sistematizar desde un punto de vista metodológico su labor en la *Historia de la locura* (1961), el *Nacimiento de la clínica* (1963) y *Las palabras y las cosas* (1966). (Castro, 2014)

importante de un análisis arqueológico como de su comprensión histórica. Lo anterior se manifiesta igualmente a través de la siguiente cita del autor:

No se trata de descubrir lo que podría legitimar una aserción, sino de liberar las condiciones de emergencia de los enunciados, la ley de su coexistencia con otros, la forma específica de su modo de ser, los principios según los cuales subsisten, se transforman y desaparecen. (1970, p. 216)

Estos enunciados en su coexistencia componen lo que Foucault (1970) denomina un “campo de presencia”, entendido como los enunciados formulados “y que se repiten en un discurso a título de verdad admitida, de descripción exacta, de razonamiento fundado o de premisa necesaria”. (p. 93) Este campo de presencia, agrega Foucault (1970), se encuentra instaurado por relaciones constituidas por el

orden de la verificación experimental, de la validación lógica, de la repetición pura y simple, de la aceptación justificada por la tradición y la autoridad, del comentario, de la búsqueda de las significaciones ocultas, del análisis del error. (p. 93)

Para darle continuidad al análisis discursivo, en el siguiente capítulo se coloca la manera en que las personas egresadas estudiaron y vivenciaron el aprendizaje de los mismos. Allí también se profundiza en el tipo de relación que, para el caso de este estudio, constituye el campo de presencia de los discursos.

Por otra parte, colocado lo anterior, es importante aclarar que en este capítulo no se hará una búsqueda que determine un origen exhaustivo de los enunciados como tales, sino que se estudiará la manera en que se constituyen y relacionan los mismos en un plano escrito y curricular.³³ A continuación, se presentarán los ejes temáticos encontrados a partir

³³ Como se estableció en el apartado de la estrategia metodológica de esta investigación, se recuerda que los documentos analizados consisten en los programas de cursos teóricos, el PIPAETS y algunas transcripciones de los foros realizados en la Escuela de Trabajo Social para celebrar los 75 años de la unidad académica. Esta elección no responde a un desinterés por el análisis histórico de los enunciados que a continuación se presentarán, sino tan solo a que dicho análisis excede los objetivos de investigación propuestos. Tomando en consideración que, para Foucault (1970) los discursos manifiestos y sus decursos históricos están siempre mutuamente implicados, se recomienda, para futuras investigaciones, complementar los hallazgos que a continuación serán expuestos desde una perspectiva más orientada a trazar el origen y devenir de los diversos enunciados discursivos. Para profundizar en esta selección, Cfr. Págs. 41-42 Estrategia Metodológica.

del análisis de contenido realizado a los documentos que definirían, según De Alba (1991), la dimensión particular del *curriculum* en estudio. Este análisis de contenido permite observar los enunciados que conforman ese campo de presencia discursivo, nombrado por Foucault (1970).

4.1 “Perspectiva histórico-crítica”: una matriz conceptual del discurso en Trabajo Social.

Como se argumentó en el apartado justificativo de esta investigación, el campo académico del Trabajo Social se caracteriza por su constante cuestionamiento sobre el “fin” (finalidad) de la profesión. En los documentos analizados, esto último se observa con claridad no solo al cuestionar la naturaleza de la profesión como ciencia, disciplina, técnica o ideología³⁴, sino también al reconocer diferentes “proyectos” de la misma determinados por aspectos histórico-contextuales de los países en los que surgen.

Una característica en común que poseen los documentos estudiados es el posicionamiento de la “perspectiva histórico-crítica” como la corriente base de la formación académica profesional en Trabajo Social. Dicha corriente se opone a la concepción de un Trabajo Social concebido como evolución de la filantropía. Este binarismo es marcado constantemente en los programas analizados, ya que se busca que las personas estudiantes interioricen las diferentes ideas de profesión, pero que tomen posición desde la perspectiva “histórica-crítica”.

Lo anterior se ve reflejado a través de las siguientes citas. Por ejemplo, en el PIPAETS (2004) se señala que el currículo vigente comprende la formación de profesionales en Trabajo Social “como producto histórico y por lo tanto, configurada en el tejido de las mediaciones estructurales y coyunturales que determinan la legitimidad social del Trabajo Social como profesión”. (p. 4) La misma idea se visualiza en los programas de cursos. Por ejemplo en el programa de Trabajo Social I (2005-2009-2013), que consiste

³⁴ Inquietud reflejada explícitamente en los programas de Epistemología I y II, en donde se estudia la relación del Trabajo Social con otras ciencias del conocimiento científicas y sociales. Concretamente en los contenidos del curso Epistemología II (2005) se observa el siguiente cuestionamiento: “Trabajo Social: ¿ciencia, disciplina, técnica, ideología? Contenidos y alcances ideológicos del Trabajo Social”. (p.2)

en el primer curso de introducción a la carrera, se señala que existe un interés en que:

los y las estudiantes distingan entre concepciones superficiales de la categoría profesional y relacionen su vocación profesional con la “esencia del Trabajo Social” que es síntesis de mediaciones históricas y que como tal, la profesión se encuentra inserta en la división sociotécnica del trabajo en las relaciones económicas (...). (Justificación de los programas mencionados, p. 2)³⁵

Esta convicción, reflejada en los documentos, se explica por una coyuntura histórica que define el rumbo de la profesión en el escenario costarricense. Como se ha logrado visualizar en el apartado del Estado de la Cuestión, la década de los setentas en el país se caracterizó por el surgimiento de un Trabajo Social involucrado con las ideas de “transformación social”³⁶. Además, en el programa de Trabajo Social II (2005), se encuentra la siguiente cita: “la educación profesional del Trabajo Social en Costa Rica ha sido un constante resultado de ese encuentro de fuerzas tan arraigado que se gestaron en las diferentes épocas, tanto de Latinoamérica, como del Trabajo Social, pero propiamente de las condiciones del contexto nacional”. (p.4)

A manera de resumen, la perspectiva histórica-crítica promulga el estudio de la forma en que la historia económica política y social se ha desarrollado para originar al Trabajo Social en tanto profesión. Se considera desde dicha perspectiva que la esencia de la profesión radica en los sucesos históricos plasmados por relaciones de poder y dominación entre continentes. Así se establece en la justificación del programa de Teoría y Métodos del Trabajo Social I del año 2005:

Debe indicarse que en países como Uruguay, Brasil y algunas otras tendencias en

³⁵ Llama la atención que en el curso de Trabajo Social I (2013) la cita sufre una pequeña modificación iniciando así: “interesa que los y las estudiantes reconozcan el Trabajo Social como síntesis de mediaciones históricas (...)”. Es decir, para ese año se elimina la vinculación de la “esencia” de la profesión con la perspectiva histórica-crítica, y se deja de lado el nombrar la existencia de concepciones “superficiales” que se opongan a esta última. Esto, en definitiva, denota un cambio en el discurso y, en apariencia, apunta hacia un Trabajo Social concebido de manera menos esencialista. A lo largo de este capítulo se harán señalamientos en notas a pie de página de cambios realizados a los programas de cursos (tal y como la acotación recién hecha en la nota anterior lo demuestra). Al final del capítulo se retomarán todos estos cambios para hacer una consideración general al respecto.

³⁶ La idea de un Trabajo Social involucrado con las ideas de “transformación social” es algo que aún se encuentra en debate. Por ejemplo, Villalobos (2014) considera que la formación profesional de esas épocas mantenía un espíritu conservador.

países de América del Sur, se le denomina a la profesión Servicio Social, ya que desde la teoría marxiana el Trabajo Social es una dimensión ontológica del trabajo, el hecho de la nomenclatura diferenciada es un resultado histórico en países como Costa Rica, lo cual no significa que ausencia de expresiones, por cuestiones de nombre, un Trabajo Social crítico, o sea basado en la obra marxiana y marxista, según corresponda. La nomenclatura no define la esencia filosófica del colectivo, ya que en esos mismos países la expresión Servicio Social tiene una importante fracción anti-marxista y conservadora. (p.2)

Se observa que hay un intento de homologación del Servicio Social suramericano con el “Trabajo Social crítico” costarricense, debido a que ambos son de corte marxista. No se podría afirmar que el Trabajo Social crítico sea una teoría social como tal, sino más bien que es una especificación de la “tintura” que adquiere el Trabajo Social al seguir la corriente teórica marxista.

A través de la cita anterior, se observa que lo que se considera como “Trabajo Social crítico” solo es realizable dentro del marxismo, que llega a ser esencializado como el campo de “lo razonable”. Es decir, hay un mecanismo interno de control, según el cual lo “crítico” consiste en la utilización de un autor en específico. Lo anterior es un mecanismo de control de acceso a las “sociedades de discurso”, planteadas por Foucault (1992), en las que la “verdad” circula de manera privilegiada.

Ahora bien, en los documentos analizados no se llega a especificar cuáles de todas las corrientes marxistas son las que conforman el llamado Trabajo Social crítico. Tal situación denota una gran falta de precisión en lo que respecta a la perspectiva teórica por emplear. En vista de que el marxismo es un campo de investigación en sí mismo con inclusive más de un siglo de trayectoria, el término “marxismo” posee una extensión amplia e inclusive fragmentada. Por este motivo, en un contexto académico y curricular, se torna absolutamente necesaria la especificación de cuál deriva del marxismo es la que se está siguiendo.

Por lo demás, no puede dejar de mencionarse que la cita posee una redacción tal que obstaculiza la comprensión de las ideas planteadas, generando así más falta de precisión además de la ya mencionada.

La perspectiva histórico-crítica subyace como una constante en la totalidad de los documentos analizados, convirtiéndose en una matriz conceptual que acompaña los diferentes discursos encontrados y que se desarrollarán a lo largo de este capítulo. Sin

embargo, se logra encontrar ciertas diferenciaciones en los textos escritos. Esto permite constatar que dentro de la perspectiva histórico-crítica hay dos maneras de comprender la profesión. Por un lado, se entiende al Trabajo Social como “necesario” para la reproducción capitalista. Por otro, se visualiza al Trabajo Social como “interventor” en la Política Social. Estas dos maneras de entender la profesión son contradictorias entre sí, como se verá a continuación. La primera manera parte de la autoidentificación marxista; la segunda comporta una posición que no necesariamente se opone al discurso anterior, pero que no logra subscribirlo a las reflexiones que involucran la Gerencia Social. A continuación, se detallará en estas dos maneras de visualizar al Trabajo Social.

4.1.1 Trabajo Social necesario para la reproducción del sistema capitalista

Una de las maneras de comprender la profesión pone de manifiesto que la misma es producto de una necesidad del funcionamiento del sistema capitalista. La profesión se torna indispensable para el tratamiento de la “cuestión social”³⁷ y la reproducción de la vida social bajo el sistema económico estructural recién mencionado. Esta argumentación se encuentra en algunos de los programas de Trabajo Social I y II, donde se estudian las bases teóricas de la carrera. Específicamente en el año 2005 se presenta la siguiente afirmación en el programa de Trabajo Social I:

El Trabajo Social es una **profesión** y disciplina que se moviliza entre las mediaciones que se confrontan en la ontología del ser social, y por ende en la diversidad de las políticas sociales, como espacios predominantes de intervención, formando parte constitutiva de un proyecto económico (**el capitalismo**) como otras profesiones y disciplinas. (p.2)³⁸

Es decir, el Trabajo Social se piensa forzosamente como menester para el sistema del cual se origina. Además, uno de los propósitos del curso, es que los estudiantes logren “sustentar la aprehensión de la categoría profesional desde las tesis explicativas de la

³⁷ La “cuestión social” se entiende como el desempleo, empleo precario, pobreza, deterioro de la salud, la exclusión, la violencia, el riesgo ambiental. Es decir, como parte de los “objetos” del trabajo profesional. Cfr. Trabajo Social II, 2013.

³⁸ El programa del año 2009, contiene la misma cita pero se elimina el reconocimiento del Trabajo Social como disciplina y se le ve, únicamente, como profesión. (p.2) De esta manera, se observa cómo los programas se van modificando en línea con los debates existentes sobre la profesión. Cfr. Villegas 2012.

profesión con énfasis en el desarrollo histórico-teórico crítico de la interpretación genética y reproductiva del Trabajo Social, desde la constitución de la sociedad capitalista”. (p.3) Una vez más, se visualiza una insistencia en que las personas estudiantes adquieran una comprensión del Trabajo Social desde la perspectiva histórico-crítica. Más aún, es posible observar cómo dicha insistencia continúa en el programa de Trabajo Social II de ese mismo año:

El análisis del Trabajo Social como profesión, tiene una articulación estrecha con la política social, como resultado histórico de enfrentamientos de fracciones de clases, y con una clara tendencia a apoyar el ideario burgués, por ello la profesión se enfrenta desde la política social capitalista, a la cuestión social que también se recrea en su esencia y manifestaciones. (...) En el Trabajo Social “van acomodando” a los/as profesionales en diferentes tareas, en su mayoría inmediatas, de contención y control a diferentes poblaciones (...) (p.2-p.4)

Es posible observar que el mismo pensamiento continúa en el año 2009, como se muestra en el curso de Trabajo Social I de ese mismo año:

El Trabajo Social entre otras profesiones resulta necesario para las funciones económica, social y político ideológica del Estado Interventor en la vida económica y social (...) sus agentes, como profesionales que son, se constituyen en personas intelectuales, vendedores/as de su fuerza de trabajo. Son profesionales asalariados y como tales históricamente se articulan con la reproducción institucional, organizacional de las diversas formas de producir servicios sociales. (p. 4-5)

Como se puede observar, se reitera el posicionamiento del Trabajo Social como profesión indispensable para la reproducción de un sistema económico, social, político e ideológico. En el PIPAETS (2009) el posicionamiento también se evidencia al detallar en la teleología de la profesión. Allí se afirma que la misma “por estar vinculada históricamente con las formas de atención del Estado a la “cuestión social”, tiene en la reproducción de los estatutos morales de la sociedad capitalista una de sus mediaciones primordiales”. (p. 22) Se observa así, a partir de lo anterior, que la idea de la profesión como funcional a una lógica capitalista se encuentra en dos de los grupos de documentos estudiados.

4.1.2 Trabajo Social interventor en la política social

La otra manera de comprender el Trabajo Social es aquella que lo vincula directamente con la Gerencia Social³⁹. Según los textos analizados, se observa que esta perspectiva se mantiene en la línea de lo “histórico-crítico”; sin embargo, no refuerza la idea de que la profesión apoye deliberadamente un “ideario burgués”. Al contrario, la política social se observa como la herramienta indispensable para el cambio social, siempre y cuando llegue a ser asumida por un Trabajo Social activo y estudioso de las diferentes coyunturas sociales.⁴⁰

La argumentación a favor de esta idea se puede encontrar en los programas de Trabajo Social I y II (2013), y en dos de los foros de formación profesional. Por ejemplo, en el programa de Trabajo Social I (2013) se puede identificar que, a pesar de que se comprenda la profesión desde la perspectiva histórico-crítica, se abandona la idea que considera la profesión como reproductora de un sistema capitalista. En cambio, se plantea que la profesión tiene el objetivo de ampliar la democracia a través de la promoción de derechos económicos, sociales y civiles, efectuando así un ejercicio real de la ciudadanía. Así se observa claramente en la siguiente cita:

esta profesión no es evolución de la caridad y la filantropía (...) toma posición a favor de la defensa, protección, promoción y exigibilidad de los derechos civiles, económicos y sociales (...) todo ello con un horizonte de ampliación de la democracia económica, social y política y en consecuencia un ejercicio real de la ciudadanía sin discriminación por clase social, género o etnia”. (p. 2)

Esta idea es igualmente señalada en uno de los foros estudiados, en donde se reitera la meta de la profesión como la “reivindicación de derechos humanos a través de servicios

³⁹ No se pretende reducir la intervención profesional al ámbito de la Gerencia Social u homologar a la Política Social con la Gerencia Social. Sin embargo, una particularidad encontrada en los documentos analizados es que las discusiones respecto al mundo del trabajo institucional desde la Escuela de Trabajo Social han estado relativamente hegemónicas por el tópico de la Gerencia Social. Por supuesto, esto no invisibiliza la existencia de otras discusiones diferentes.

⁴⁰ Haciendo referencia a tan solo uno de los campos en donde se inserta el Trabajo Social, se coloca, a manera ilustrativa, la siguiente cita relativa a lo que se espera de la profesión en el campo de la salud: “inserción activa y estratégica de la profesión, que responda a las coyunturas de la realidad social y a los cambios de perfil epidemiológico que merecen la reflexión y constante revisión de los fundamentos que sustentan la comprensión de la complejidad de la salud”. Foro: “Desafíos de la formación profesional en el contexto actual”. (Pérez, 2017, p. 6)

sociales”.⁴¹ Además, en otro foro se considera, en esta misma línea, que la profesión tiene un poder para incidir técnicamente en las decisiones políticas del país por medio de la Gerencia Social: “desde la gerencia social se logra incidir en la toma de decisiones, ejerciendo técnicamente desde el análisis de las situaciones, sin embargo, la naturaleza de estas decisiones es política”. (Prado, 2017, p. 4)⁴² Por ende, se puede entender al Trabajo Social no como una profesión que reproduce un sistema político e ideológico determinado, sino como una profesión que tiene la capacidad de agencia y, más aún, de intervención transformadora en dicho sistema.

Estas dos maneras en que se posiciona la perspectiva histórico-crítica otorgan una comprensión no solo del sentido de la profesión, sino también de las diferentes concepciones que se tiene del Estado y el Tercer Sector. Esto último se detallará a continuación.

4.2 Estado: Política Social y “Cuestión social”

La política social es una categoría posicionada con frecuencia en los documentos analizados. Se observa que, por un lado, se plantean las políticas sociales como espacios controlados por la institucionalidad y que responden a la manutención de un sistema político social. Por el otro, se visualizan como espacios predominantes de intervención transformadora. Esto hace eco de las dos maneras recién vistas en que se comprende la profesión.

Detallando más a fondo en la categoría, a través de los documentos analizados se visualiza que el concepto de política social se encuentra con frecuencia discursivamente asociado a las categorías de “Estado” y “cuestión social”. Por ese motivo, la explicación de cada una de ellas incluye necesariamente a las demás categorías. En el PIPAETS (2009) con respecto a esta tríada categórica (Estado, Política Social, “Cuestión social”) se establece que la política social en la sociedad actual, es fragmentada, condicionada y represiva. Esto es correspondiente al modelo de Estado y sociedad que se proyecta en una

⁴¹ Foro: “Los procesos formativos en Gerencia Social: reconstrucción, alcances e impacto en el ámbito académico profesional”. (Barboza, 2017, p. 15)

⁴² Foro: “Desafíos de la formación profesional en el contexto actual”.

“profesión demandada históricamente por las clases hegemónicas y que trabaja cotidianamente por las clases trabajadoras”. (PIPAETS, 2009, p.34)

En el contexto capitalista, el mercado juega un rol crucial en el aumento de los lucros. Siguiendo a Netto (1992), el Estado burgués y el capitalismo monopolista se unen para continuar reproduciendo una funcionalidad económica. El Estado busca legitimación democrática y por ende incide, por medio de las políticas sociales, en la “cuestión social”, generada por el mismo sistema. El autor señala que el Estado interviene porque “está obligado no sólo a asegurar su reproducción y manutención (de la fuerza trabajadora), sino que debe regular sus niveles de consumo y su disponibilidad para el trabajo. También define mecanismos que garanticen su movilización y asignación en función de las necesidades del sistema capitalista” (Netto, 1992, en PIPAETS, 2009).

Netto señala que este sistema se legitima políticamente incorporando otros protagonistas sociopolíticos. Aquí se puede pensar en la empresa privada o en las ONG’s, que se convierten en nuevos espacios laborales para la profesión. Ante esto, en el documento analizado se indica que hay dos maneras de comprender la política social. Por un lado, como consecuencia de la lucha de clases sociales y, por otro, como instrumento para el control de la fuerza de trabajo y la reproducción del desarrollo capitalista. (PIPAETS, 2009)

Los programas de cursos, por su parte, profundizan en la “cuestión social” como una categoría clave para ser comprendida por el estudiantado. Más que entenderla como meras secuelas económicas y sociales del sistema capitalista, la “cuestión social” se vincula directamente con un “Estado burgués” o “tecnócrata” que posee una “racionalidad formal abstracta” y se traduce en una expectativa política, económica e ideológica. Este Estado tiene un impacto directo en la Política Social y en el Trabajo Social. Administrativamente, este Estado se articula con las políticas sociales para la ejecución de la anterior expectativa y lo logra a través del Trabajo Social.⁴³ Así claramente se plantea:

el recurso humano que se ubica en esas organizaciones no es el resultado de la profesionalización de las protoformas de intervención en la “cuestión social”, sino de una expectativa más compleja política-económica-ideológica-administrativa que se articula con la intervención estatal por medio de políticas sociales. (Trabajo Social II,

⁴³ Argumento encontrado en los programas, Trabajo Social I (2005, 2009), Trabajo Social II (2005, 2009)

2005, p. 3)

De igual manera, se indica que actualmente, en el Estado neoliberal, el surgimiento de muchos actores políticos parte de enfoques “neo-filantrópicos”. Según estos enfoques, el Estado es conducido a una tarea de rectoría y regulación de servicios. En tal coyuntura, las políticas cortoplacistas y de acción para emergencias de supervivencias son las que impactan en la profesión de Trabajo Social.⁴⁴

Por otra parte, en los foros estudiados, la política social se considera como una categoría de gran impacto para la profesión. Se señalan las carencias del sistema capitalista y se observa al Estado como actor principal en la acción u omisión de la política pública. Sin embargo, la misma se observa como una oportunidad para mejorar los servicios sociales y se resalta la meta de la profesión de reivindicar derechos humanos y de darle la voz a la sociedad civil. Así se evidencia a continuación: “a partir de un entendimiento de la política pública como acción-omisión del Estado podemos entonces situarnos desde los distintos escenarios del diseño, desde la evaluación o desde la implementación de la misma”. (Díaz, 2017, p. 6)

De la mano con lo anterior, en este mismo foro se detallan las características profesionales que se deben desarrollar en la coyuntura actual. Por ejemplo, se indica la importancia de la negociación política, el uso de la tecnología y el trabajo en equipos interdisciplinarios. Además, se observa la política pública como un puente entre instituciones, lo cual podría hacer más efectiva o robusta la acción estatal.

En el foro estudiado se entiende el ámbito privado como una posibilidad de vinculación con la política social, planteando lo siguiente:

⁴⁴ Tomado de Trabajo Social II, 2005, p. 5. Un aspecto que sobresale en este análisis documental es el cambio de argumentación evidenciado para el año 2013, específicamente en lo que se refiere al programa de Trabajo Social I y II (2013). La política social no se ve como un medio de control del sistema económico social que se expresa en una “cuestión social” provocada por el mismo sistema, como se plantea a continuación: “además, es importante que (estudiantes) aprehendan que las competencias profesionales están articuladas a la producción y gestión de los servicios sociales y la formulación de la política social” (TS II, 2013, p. 2). La “cuestión social”, por su parte, se entiende como problemas sociales abordados por el trabajo profesional en sus diferentes dimensiones: socio-educativa, terapéutica, asistencial y gerencial. Se observa que los argumentos teóricos que cuestionan el origen de la política social y la “cuestión social” no son colocados como en los programas de Trabajo Social II de los años anteriores, mostrando así un alejamiento de estos cuestionamientos.

es una posibilidad muy enriquecedora que tenemos en las y los estudiantes de V nivel, de poder acercarse a los procesos de diseño, evaluación y gestión de la Política Pública articulados a los procesos de gerencia (...) empezar a hablar en los Servicios Sociales donde estemos, ya sea en una Organización no gubernamental o en una institución del Estado (...). (Díaz, 2017, p. 5)

En la cita anterior se aprecia la naturalidad con la que se visualiza el involucramiento de la profesión en espacios privados, y se le considera además como un escenario que le compete al Trabajo Social. Esta misma idea no se visualiza en el PIPAETS (2009) que, en cambio, reconoce el origen de la profesión en el ámbito privado como producto del sistema capitalista pues aclara que:

analizar críticamente la presencia de estos escenarios laborales, (ONG's y empresa privada) comprender su génesis y desarrollo histórico como producto de las relaciones capital-trabajo, no solamente es un reto sino es un imperativo para determinar el papel social y político de las profesionales en dichos espacios (p.35).

Como se ve en la cita anterior, el Tercer Sector es visto y estudiado a partir de su origen y como un objeto de crítica, y no como una posibilidad para que la profesión se involucre desde la política pública.

Se observa entonces cómo los espacios laborales de la profesión son sometidos a cuestionamientos y reflejan diferentes ideas de la misma. Para comprender la totalidad de los argumentos anteriores, es necesario vincular la manera en que la política social, la “cuestión social” y el Estado se relacionan con los fundamentos ético-políticos, como se verá en el siguiente apartado.

4.3 ¿Curriculum “Crítico”?

Las relaciones de fuerza, los grupos de oposición y las relaciones conflictivas de las que hablaba Bourdieu (2002)⁴⁵, se evidencian, según De Alba (1991), en el *curriculum*. Así define la autora este concepto:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos

⁴⁵ Cfr. pp. 25-26.

intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tienen a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía (...) Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. (pp. 62-63)

Además, De Alba (1991) comprende la estructura curricular como producto de una lucha por el poder (nótese aquí la cercanía con Foucault). Así sostiene:

En el centro de esta lucha se observa un problema de poder. Depende de la relación de fuerza entre los distintos grupos y sectores el tipo de mecanismos que priva en un momento dado para la definición de un currículum. En la medida en que los diferentes grupos o sectores guardan una relación equivalente de fuerzas, se tenderá más a la negociación, y en la medida de que alguno o algunos de éstos se encuentran en una situación de debilidad, se tenderá a la imposición por aquel que tenga una fuerza mayor. (p. 66)

Al analizar los documentos estudiados, se puede observar que la perspectiva histórico-crítica consiste en la corriente hegemónica posicionada con mayor fortaleza curricularmente. El Plan de Estudios (2004) coloca esta perspectiva política e igualmente insiste en la vinculación histórica y contextual de los sucesos que han marcado a la profesión de Trabajo Social, tanto nacionales como internacionales. Esto se ve en el PIPAETS (2009), en donde se espera que se comprenda al “Trabajo Social como producto histórico y, por lo tanto, configurado en el tejido de las mediaciones estructurales y coyunturales que determinan la legitimidad social del Trabajo Social como profesión.” (p. 4)

En los programas de los cursos, se observa que existe un interés contundente para que los y las estudiantes tengan en claro el tipo de formación que la Escuela intenta establecer. Por ejemplo, se plantea en los cursos introductorios que se espera que los y las estudiantes reconozcan las cualidades, motivaciones, perspectivas y condiciones que deben tenerse para la formación y el ejercicio profesional. Al igual se espera que reflexionen sobre su proyecto formativo y, además, que lo analicen a través de los fundamentos teórico-metodológicos, técnico-operativos y ético-políticos.⁴⁶ A manera de ilustración se presenta la siguiente cita:

⁴⁶ La anterior argumentación se encuentra en los programas introductorios tanto de Trabajo Social I y II como Teoría y Métodos I y II.

interesa que los y las estudiantes comprendan el significado y la naturaleza de la profesión en la contemporaneidad y se aproximen al conocimiento descriptivo del trabajo profesional en el sector estatal, ONG'S y empresa privada (...) a su vez interesa que los y las estudiantes capten el significado de la autonomía relativa del fundamento ético-político expresado en la cotidianidad del trabajo profesional. (Trabajo Social II, 2013, p. 2)

Además, no solo se encuentra el interés de que las personas estudiantes reflexionen, como se muestra en la cita anterior, sobre la profesión en su contemporaneidad, sino que igualmente exista un empeño de que:

comprendan la direccionalidad del currículum y de proceso de formación profesional ETS/UCR, sustentado en un marco de pluralismo en permanente tensión, como resultante de la universidad pública, el desarrollo histórico teórico de la Ciencia Social y del Trabajo Social en particular en América Latina. (Trabajo Social I, 2009, p. 6-7)

Se recalca entonces la importancia de que haya un proceso reflexivo sobre la formación profesional. Como se verá a continuación, esta preocupación se expresa en la insistencia por parte de la Escuela de otorgar al estudiantado una “formación crítica”.

4.3.1 Formación “Crítica”

El eje temático de los dos primeros niveles de la carrera consiste en “los fundamentos filosóficos, teóricos, históricos y culturales en la formación profesional de Trabajo Social como base para el análisis crítico de la sociedad capitalista y las expresiones de la cuestión social”. (PIPAETS, 2009, p. 60) Se establece un perfil profesional ocupacional-académico y que responda a este eje temático. Por ejemplo, se espera contar con una formación que no solo proporcione herramientas para los conocimientos intelectuales y culturales, sino también para que interprete y se inserte propositivamente en el mundo del trabajo. Así se plantea:

Una formación intelectual y cultural, generalista y crítica en el marco de la pluralidad del pensamiento científico que proporcione competencias en el desempeño profesional, desde una interpretación e inserción crítica y propositiva en el conjunto de las relaciones sociales y en el mundo del trabajo consecuente con los desafíos de la sociedad costarricense y las mediaciones que configuran el trabajo

profesional. (PIPAETS, 2009, p. 56)⁴⁷

Igualmente, se observa una orientación hacia una formación que estudie la evolución socio-económica de la sociedad, a partir de una lógica dialéctica⁴⁸:

Una formación que permita la aprehensión crítica de los procesos sociales con una perspectiva de totalidad, así como el análisis de la particularidad del movimiento histórico de la constitución del Estado y sus formas de atender la expansión del desarrollo capitalista, a partir de procesos investigativos y de la identificación de posibilidades de transformación. (PIPAETS, 2009, p. 56)

En continuidad con lo anterior, se espera una formación que entienda las secuelas derivadas del sistema capitalista, es decir:

Una formación crítica en correspondencia con las exigencias de la sociedad contemporánea, a partir del reconocimiento de las transformaciones sociales que determinan la vida de los seres humanos que experimentan la desigualdad social, la pobreza, el debilitamiento de la acción estatal en la lógica del sistema capitalista. (PIPAETS, 2009, p. 56-57)

A partir de las citas anteriores, se observa un anhelo por ejecutar una “formación crítica” o, lo que es lo mismo, cumplir con el objetivo de que el curriculum sea “crítico” y con intención transformadora. (PIPAETS, 2009) Por otra parte, en este mismo documento, se espera que las personas profesoras “contribuyan al desarrollo de un proyecto profesional crítico”. (PIPAETS, 2009, p. 60) Además, en varios documentos se posiciona la importancia de desarrollar la capacidad para “pensar críticamente”, tener “agudeza y conciencia crítica”, mantener debates “críticos”, hacer reflexiones “críticas” y argumentar “críticamente”, entre otros.⁴⁹

Llama la atención el hecho de que en uno de los programas se coloca la vivencia de la profesión a partir de dos maneras: “deconstrucción y crítica histórica de los circuitos de subalternidad” o la “reproducción de los circuitos de subalternidad”. Esta “deconstrucción crítica” se entiende como lo siguiente:

⁴⁷ Todos los énfasis en las citas son añadidos por la investigadora del presente estudio.

⁴⁸ En contraposición a la lógica formal, la lógica dialéctica se entiende como el estudio de las contradicciones internas, y desarrollo de los fenómenos. Señala las limitaciones de la lógica formal al no visualizar a estos fenómenos como parte de una “totalidad” en movimiento. (Lefebvre, 1975).

⁴⁹ Encontrado en PIPAETS, Trabajo Social I (2005, 2009, 2013) Epistemología I (2005, 2013), Teoría y Métodos I (2005, 2013), Teoría y Métodos II (2005, 2009), Teoría y Métodos en Investigación I (2005, 2013)

la deconstrucción y crítica histórica de los circuitos de subalternidad de la profesión implica: el posicionamiento filosófico epistemológico en la dialéctica materialista en la comprensión de la praxis social y teoría social explicativa de la ciencia; en la perspectiva histórico-crítico de la vida social y de la cultura configurada en la sociedad patriarcal y en el capitalismo y de finalmente de la comprensión crítica de la función contradictoria de carácter económico, social, político, e ideológico de las funciones del Estado y de la política social. (Trabajo Social I, 2009, p.4) 50

La “reproducción” de esos circuitos, en cambio, sería lo siguiente:

[En primer lugar], asumir que las prácticas sociales-culturales son inmutables. [También] No reconocer los avances del movimiento feminista contra hegemónico en la sociedad patriarcal y en enfoque de género. [En tercer lugar] mantener la visión evolucionista de la caridad-filantropía como origen de la constitución de la profesión y [por último] reproducir la ideología dominante que intencionalmente separa la producción de instrumentos y medios de vida (economía) de las relaciones sociales necesarias y de la subjetividad que se configura”. (Trabajo Social I, 2009, p. 4-5)

A través de las citas desglosadas con anterioridad, se denota claramente la intención de posicionar ante el estudiantado qué implica pensar la profesión desde la “perspectiva histórico-crítica” y qué implica el no hacerlo. La “crítica” histórica de los circuitos de la subalternidad está asociada a la utilización de la perspectiva histórico-crítica. Es decir, hay una vinculación directa entre el pensar críticamente y el pensar a través de la perspectiva histórico-crítica. Lo anterior se confirma al encontrar en uno de los foros analizados una definición directa de lo que se entiende por “crítico”:⁵¹

aquellas comprensiones que entienden sus objetos de estudio como elementos históricos conformados por una enorme cantidad de determinaciones, también históricas, que van más allá de eso que cotidianamente llamamos contexto y procura el origen y desarrollo, y por lo tanto, la constitución de dichos objetos en la historia. (Fallas, 2017, p. 2)

En la cita anterior no se encuentra una explicación de lo crítico más allá de un análisis histórico de los hechos u objetos de estudio. Es decir, no se asocia directamente el adjetivo con ninguna corriente teórica puntual. Ahora bien, tal y como se expuso en el primer

⁵⁰ Es importante recalcar el hecho de que la mala redacción del texto genera que su comprensión resulte compleja y tediosa.

⁵¹ Foro: “Fundamentos de la formación en Trabajo Social y sus transformaciones”.

apartado de este capítulo ⁵², la perspectiva histórica crítica es aquella corriente que estudia los acontecimientos desde una lente histórica. Dadas estas condiciones, es posible establecer un vínculo entre “lo crítico” y la perspectiva histórico- crítica.

Pasando ahora al ámbito de la política social, en otro de los foros⁵³ se plantea que desde la misma se debe mantener un “enfoque crítico”. Este argumento es reiterado por varias de las panelistas. En específico, llama la atención la siguiente cita:

hay muchos debates que dicen que la gerencia social no tiene ninguna intencionalidad más que reproducir los intereses de las clases hegemónicas, es importante analizar la gerencia social, por supuesto con un enfoque crítico, pero no vamos a invisibilizar, lo que les decía anteriormente que la planificación, ejecución y evaluación de los servicios sociales han generado procesos muy positivos para las poblaciones meta para las que nosotras trabajamos”. (Barboza, 2017, p. 19)

Para la expositora, la crítica que denuncia al conservadurismo de la Gerencia Social se invalida frente a los resultados objetivos y positivos de los servicios sociales. Es decir, se estima que tales resultados son suficientes para legitimar la existencia de la planificación, ejecución y evaluación de servicios. Sin embargo, la expositora señala que no se puede perder el “enfoque crítico” necesario para analizar la Gerencia Social. Ahora bien, recordando que la perspectiva histórico-crítica entiende la política social y la Gerencia Social como contradictorias al reproducir los intereses de las clases hegemónicas, se detecta una incompatibilidad entre el punto de vista de la expositora y la perspectiva histórico-crítica. Por lo anterior, se visualiza que lo crítico se entiende de diferentes maneras y no necesariamente parte de un ángulo teórico en particular. Se deja así la utilización del término a una libre interpretación y uso, mostrándose su ambigüedad.

Como se puede observar, hay tensión entre quienes consideran la Gerencia Social como reproductora de los intereses de clases hegemónicas y quienes la ven como un aspecto positivo para las poblaciones meta. En definitiva, esto recuerda los puntos mutuamente disidentes de la categoría anterior, donde una perspectiva colocaba la política social como una herramienta para la transformación social y otra como reproductora del sistema económico en el cual se inserta. En el siguiente capítulo, estos discursos serán

⁵² Cfr. página 56

⁵³ Foro: “Los procesos formativos en Gerencia Social: reconstrucción, alcances e impacto en el ámbito académico y profesional”.

profundizados desde la perspectiva de las personas entrevistadas quienes, a partir de su experiencia como personas profesionales inmersas en el ejercicio profesional, llegan a aportar al debate anterior.

4.3.2 “Pensamiento crítico” y componente ético-político

En los documentos curriculares, el “pensar críticamente” se encuentra asociado a la motivación de ciertas habilidades en la persona estudiante. Por ejemplo, en los programas de cursos se observa una expectativa de que la misma “desarrolle la capacidad para pensar crítica, rigurosa y lógicamente frente a los fenómenos sociales y problemas epistemológicos que le plantean la práctica profesional”. (Epistemología I, 2005, p. 2) No solo se detalla sobre “habilidades” que debe desarrollar el estudiantado, sino la metodología que se utilizará: “el curso privilegia las lecturas dirigidas, reseñas críticas, debates y el trabajo en grupos como medios para desarrollar conocimiento, habilidades y actitudes apropiadas”. (Epistemología I, 2005, p. 6)

La estrategia didáctica del curso posiciona igualmente este “enfoque crítico” estableciendo aspectos como los siguientes: “la experiencia formativa no busca ser conceptual o memorística, por el contrario, se demanda al estudiante capacidad de análisis social, agudeza intelectual, crítica y autocrítica y un bagaje académico que le permita sustentar sus trabajos” (Epistemología I, 2013, p.5) o “la tendencia crítica argumentada con rigurosidad es el eje que transversa la formación en este programa”. (Teoría y Métodos II, 2009, p. 4) De esta manera, se encuentra que el “pensamiento crítico” se asocia a una serie de habilidades y no al seguimiento de una corriente teórica.

Esta generación de pensamiento crítico se vuelve indispensable en la dimensión ético-política que es definida como el “desarrollo de competencias profesionales para la generación de pensamiento crítico y propositivo con direccionalidad transformadora de los objetos de estudio e intervención contenidos en los sujetos.” (PIPAETS, 2009, p. 6) Los fundamentos ético-políticos no solo poseen una vinculación directa con el “pensamiento crítico” sino también con la mayoría de categorías mencionadas en esta investigación. Esto se ve a través de la siguiente cita:

En la actualidad lo ético-político requiere ser colocado en un escenario histórico en

el que el Estado y la política social se desdibujan en el marco de las luchas y movimientos sociales; para comprender el significado histórico de los derechos económico-sociales. Este contexto es determinante de los procesos de trabajo profesional constituidos por: los objetos, los objetivos, las competencias profesionales y los márgenes de autonomía relativa, así como los procedimientos sustentados en fundamentos teórico-metodológicos y técnico-operativos, en sus determinantes económicos, sociales, políticos y legales e institucionales. (PIPAETS, 2009, p. 22)

Lo ético-político se vincula con categorías como la autonomía relativa y las políticas sociales, además de su ya conocida vinculación con lo técnico-operativo y lo teórico-metodológico. En algunos de los programas, la dimensión ético-política se encuentra ligada a Derechos Humanos. Por ejemplo, en Trabajo Social I (2009) la profesión se entiende “como un campo con direccionalidad política y ética que toma posición a favor de la defensa, promoción, protección y exigibilidad de los derechos civiles, económicos, y sociales consignados en la Convención Internacional de Derechos humanos”. (p.3) Igualmente, en el programa de Teoría y Métodos I (2009, 2013) la dimensión ético-política se comprende como la vinculación entre el Trabajo Social y Derechos Humanos.

En línea con este posicionamiento, se asocian los fundamentos ético-políticos a partir de un enfoque de Derechos Humanos en donde se sustentan acciones coherentes con la protección, defensa, promoción y exigibilidad de los mismos. Lo anterior se encuentra en expresiones como la siguiente:

leer la realidad contextual e institucional como escenarios violatorios y de realización de derechos humanos (...) concebir los seres humanos como sujetos de derechos, en tanto estos son conquista histórica de la humanidad (...) argumentar decisiones profesionales que requieren del manejo de datos de calidad y posicionamiento ético consecuente con el enfoque de los derechos humanos (...) repensar las maneras de exponer los resultados de las investigaciones en los estudios e informes sociales para que resulten congruentes con un posicionamiento de protección, defensa, promoción y exigibilidad de los derechos según la diversidad humana. (PIPAETS, 2009, p. 55)

Herrera (2014) estudia la manera en que se introduce Derechos Humanos en la formación académica. El investigador concluye, a través de un análisis histórico, que la instauración de la categoría Derechos Humanos en la Escuela de Trabajo Social es acompañada de un proyecto ideo-político liberal-burgués que reproduce fundamentos

iuspositivistas e *iusnaturalistas*. Lo anterior es producto de diferentes factores, entre ellos la falta de cuestionamiento o tratamiento histórico para la categoría. Apréciense la siguiente cita:

En efecto, la ausencia total de los marcos categoriales y sensibilidades culturales-políticas, al menos, discursivamente promovidos por los (as) docentes otrora promotores (as) del Movimiento de Reconceptualización en Costa Rica para ese momento, facilitó una aproximación deshistorizada Derechos Humanos y aséptica o ajena a los lugares epistémico-culturales que posibilitan la interpelación de los sectores populares y sus luchas, para en su lugar, circunscribirse a la institucionalidad pública del aparato estatal burgués. (Herrera, 2014, p. 290)

En definitiva, la posición de Herrera (2014) es adversa al posicionamiento ético-político de tradición marxista que la Escuela de Trabajo Social intenta promulgar. Los hallazgos de Herrera evidencian las consecuencias que tiene una falta de estudio histórico y a profundidad de las distintas categorías que giran en torno a la profesión. Como se verá en el siguiente apartado, esta falta de profundización no se detecta únicamente respecto a Derechos Humanos, sino también con otras temáticas de la formación.

4.4 Teoría: “Fundamentos teórico-metodológicos” y marxismo, positivismo y fenomenología.

A nivel curricular, existen dos elementos considerados de gran importancia para la formación académica: por un lado, los fundamentos teórico metodológicos y, por otro, el marxismo, el positivismo y la fenomenología.

Tanto en los documentos curriculares como en los foros estudiados se hace mención a los fundamentos teórico-metodológicos, los cuales se consideran de manera constante como la base de un ejercicio profesional transformador. Concretamente, los fundamentos teórico-metodológicos de la formación profesional se entienden como “el conjunto de elementos que, derivados de una teoría social, orientan y permiten una lectura determinada de las relaciones sociales”. (PIPAETS, 2009, p. 27)

En el foro titulado “Fundamentos de la Formación en Trabajo Social y sus transformaciones” se estudia, entre varios panelistas, los fundamentos de la formación en el Plan de Estudios 2004. Una de las expositoras indica que la categoría de “fundamentos” surge en la reforma curricular de dicho año, basada en discusiones latinoamericanas y

particularmente provenientes de Brasil.⁵⁴ En línea con lo desglosado anteriormente, se indica que los fundamentos teórico-metodológicos se refieren al conjunto de elementos teóricos que definen la profesión. (Fallas, 2017)

Se establece en el PIPAETS (2009) que el debate sobre la “concepción de la realidad” es el punto clave de estos fundamentos teórico-metodológicos. Esto se debe a que por un lado, se concibe la misma como una totalidad en desarrollo histórico, contradictorio y en transformación. Por otro, se ve como un *holos* conformado por una suma de partes funcionalmente en equilibrio que se reproducen y mantienen. El Plan de Estudios (2004) comprende “la realidad” de la siguiente manera, posicionando así su perspectiva teórica:

La aprehensión de las manifestaciones de la cuestión social en perspectiva de la particularidad histórica, inserta en la historia universal contemporánea y su reproducción en las singularidades humano-sociales, con las cuales el Trabajo Social interviene, conociendo la propia interpretación de los sujetos y analizándola inserta histórica y teóricamente, es decir en el marco de la tensión de las mediaciones que configuran a los seres humanos como sociales, inserta en una formación social concreta marcada por relaciones de clase sociales y patriarcales generadoras de la desigualdad social. Esto supone la comprensión del origen y desarrollo de las fases del capitalismo en tanto es el modo de producción y de vida en la sociedad contemporánea. En este sentido las categorías teórico-históricas: ser humano social-emancipación humana, trabajo, cuestión social y sus manifestaciones, clases sociales; acumulación-explotación/exclusión; movimientos sociales; Estado y políticas sociales se colocan en primer orden desde la historia universal y particular de cada país. Es esta reflexión la que, la Escuela de Trabajo Social, toma como base teórica para el desarrollo de los fundamentos curriculares del Plan de Estudios 2004. (PIPAETS, 2009, p. 26)⁵⁵

Tal y como se enuncia en la cita anterior, todo lo allí expuesto consiste en la base teórica de los fundamentos curriculares del Plan de Estudios 2004. A partir de la cita se

⁵⁴ Según Fallas (2017) la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS) y el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) se centraron en investigar el Trabajo Social desde una perspectiva histórica basada en la teoría social marxista. (Foro: “Fundamentos de la Formación en Trabajo Social y sus transformaciones) La Asociación Latinoamérica, con sede en Perú, está conformada por 21 países de América Latina. El Centro Latinoamericano en Trabajo Social consiste en un apoyo académico de la Asociación para difundir sus proyectos. Países como Argentina, Uruguay y Chile figuran como miembros de esta Asociación. Es posible observar que una gran cantidad de países de la región participan de estas investigaciones. (Información recuperada del Sitio Web: <http://www.ts.ucr.ac.cr/alaets.htm>)

⁵⁵ No debe dejar de señalarse que la confusa redacción de este texto hace que su comprensión se vea enormemente obstaculizada.

puede comprender que dichos fundamentos se apoyan en una comprensión materialista histórica de la realidad.

De esta manera, categorías como “trabajo”, “cuestión social”, “clases sociales” llegan así a definir los fundamentos teórico-metodológicos de la Escuela de Trabajo Social. En este mismo documento se amplían estas categorías entendiéndose como “categorías teóricas del Plan de Estudios” y se plantean las siguientes: “trabajo social: un producto histórico”, “la categoría fundante del ser humano: Trabajo”, “Política Social”, “Cuestión social”, “procesos de trabajo”, “objetos de Trabajo”. “El Estado, sus funciones, y la política social”, “fundamentos técnico-operativos”, “teórico-metodológicos” y “técnico operativos”. (PIPAETS, 2009) Si se hace una revisión de las personas autoras asociadas a la perspectiva histórico-crítica, se puede observar una gran recurrencia a las categorías recién mencionadas. Por ejemplo, a través de la siguiente cita, se evidencia que los fundamentos teórico-metodológicos se definen a partir de la utilización de una autora asociada a esta perspectiva:

Los fundamentos teórico-metodológicos son los argumentos que permiten la explicación de las relaciones sociales en tanto génesis y desarrollo. Haciendo referencia a Yamamoto (2000) la fundamentación teórico-metodológica proporciona el ángulo de visibilidad desde el cual los sujetos (para nuestro caso particular: profesionales, investigadores/as, docentes, estudiantes) hacen una lectura de la realidad. En este sentido, es necesario aclarar que, la definición, elaboración y profundización de su contenido pasa necesariamente por condicionantes de carácter ético-político de los sujetos que los definen, elaboran y profundizan. (PIPAETS, 2009, p, 27)

Con esto se refuerza la idea sostenida en el primer apartado de este documento, según la cual la perspectiva histórico-crítica es la matriz conceptual del discurso en Trabajo Social. A través de la cita anterior se observa que la categoría de los fundamentos teóricos resulta de gran importancia tanto para personas investigadoras, profesionales, docentes y estudiantes.

Es notorio cómo los fundamentos teórico-metodológicos se definen a partir de categorías antes que de corrientes o autores. Más aún, pareciera que las categorías se aíslan de los conjuntos teóricos a los cuales ellas pertenecen. Es importante señalar que dicho aislamiento no corresponde necesariamente a una falta de definición o referencia a los(as) autores(as) y teorías de donde provienen. El aislamiento consiste, más bien, en que se pone en el centro a las categorías antes que al sistema de pensamiento al cual pertenecen. Se

genera así la enorme tentativa de instrumentalizar las categorías, al punto que estas llegan a sedimentarse de manera tal que su aplicación se vuelve automática y carente de un respaldo teórico. Casos puntuales y concretos de esto último serán evidenciados en el segundo capítulo a partir de los testimonios y del análisis de los informantes.

Por otra parte, al margen de la categoría de fundamentos teórico-metodológicos, se encuentra en los programas de cursos otro discurso académico que refiere a corrientes teóricas estudiadas en la formación profesional. Este es el que agrupa al marxismo, positivismo y fenomenología como teorías que tienen una influencia en la profesión.

El marxismo se considera como la “vía ética y teórica para comprender la complejidad de los objetos de trabajo y el desarrollo de la profesión desde la totalidad socio histórica”. (Teoría y Métodos II, 2013, p.2) Las “mediaciones”, concepto vinculado en esta argumentación teórica, se ubican como la categoría central para la aprehensión social y para el trabajo profesional, ya que permiten captar con mayor profundidad los objetos de trabajo que se presenten. (Teoría y Métodos II, 2013)

Además de ser una corriente teórica, el marxismo se llega a considerar el marco axiológico a través del cual cada estudiante debe comprender la profesión. Es decir, en el Plan de Estudios (2004) el marxismo supone tanto una herramienta epistemológica como una determinación ética. A su vez, este carácter de determinación ética supone la normalización del comportamiento y, siguiendo a Foucault (1992), de la discursividad. El autor indica que las reglas establecidas, por medio de la disciplina, permiten el control de la producción del discurso: “la disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas”. (p.38) Más aún, Foucault (2007) considera la disciplina como una forma de poder registrando la existencia de un “poder disciplinario” entendido, en sus propias palabras, como:

cierta forma terminal, capilar, del poder, un último revelo: una modalidad mediante la cual el poder político y los poderes en general, logran, en última instancia, tocar los cuerpos, aferrarse a ellos, tomar en cuenta los gestos, los comportamientos, los hábitos, **las palabras** (...) En otras palabras, creo que el poder disciplinario es una modalidad determinada, muy específica de nuestra sociedad, de lo que podríamos denominar contacto sináptico cuerpo-poder. (pp. 59-60)

Ejerciendo entonces el poder disciplinario un control sobre las palabras, la manera

en cómo el marxismo se posiciona en la formación presenta ciertos rasgos de disciplinamiento. Esto se logra igualmente al hablar de fundamentos ético-políticos, como ocurre en el Plan de Estudios (2004). Allí se establece el carácter ético-político que debe ser seguido por las personas estudiantes. Se indica que las acciones realizadas tanto en la academia como en el ejercicio profesional deben vincularse

a un proyecto político que contiene una determinada visión de las relaciones sociales, los sujetos y en nuestro caso particular, un determinado proyecto de profesión. Por tanto, existe una articulación orgánica entre lo ético-político y lo teórico-metodológico que viene dada por el carácter teleológico que orienta dichas fundamentaciones. (PIPAETS, 2009, p. 27)

Ya se sabe que la condición marxista es estudiada por su condición tanto teórica como ética y, atendiendo a la cita anterior, se observa que dicha condición ética se vincula a un proyecto político.

Pasando ahora al positivismo, aparece en el curso de Epistemología I una asociación directa entre esta corriente y una “racionalidad hegemónica”. Se considera en este documento, además, que dicha racionalidad concibe a la realidad de manera automática, impidiendo así que esta se revele según sus condiciones históricas. Así se indica: “las formas sociales que [la realidad] construye hace que se oscurezcan, por ello se exige que los y las profesionales descifren filosóficamente la totalidad social que envuelve y traspasa al Trabajo Social”. (Epistemología I, 2013, p. 3)⁵⁶

Además se señala, siguiendo los aportes de Montaña (1999) y Coutinho (2000), que el positivismo está asociado con una “ideología burguesa” que se basa, en parte, en el nacimiento de las “ciencias sociales”. Esto se ilustra a través de la siguiente cita:

el nacimiento de las ciencias sociales es uno de los momentos constitutivos de la actual ideología burguesa, precisamente en que esa especialización, cuando dificulta o incluso bloquea sobre la sociedad en su conjunto, dificulta también, en consecuencia, la captación de las contradicciones antagónicas y de las tendencias

⁵⁶ Es importante notar que en el curso Teoría y Métodos en Investigación I del año 2005 se establece la misma cita pero con una modificación al final al decir: “por ello exige los y las profesionales aprehendan las determinaciones que se generan en la relación capital/trabajo, de género, de etnias, edades, ubicación geográfica, credos, y preferencia sexual entre otros, como una totalidad altamente contradictoria”. (p.3) Se observa cómo la totalidad social, “descifrada filosóficamente”, se traduce en una comprensión de las diferencias ideológicas y perfiles sociales que coexisten.

evolutivas generales de la vida social, que apuntan para la construcción de otro orden social. Independientemente de las posiciones concretas que sus representantes puedan asumir, las ciencias sociales particulares tienden al positivismo, al inmediatismo a la aceptación de la realidad como agregado de “datos insuperables”. (Teoría y Métodos I, 2005, p. 3)

Es decir, la atención se centra en la asociación con la ideología burguesa y no en el entramado de temáticas y conceptos que configuran al positivismo.⁵⁷ Eso genera una actitud de rechazo predeterminado desde la perspectiva histórico-crítica, sin pasar antes por un estudio y revisión del positivismo como tal. Bien podría pensarse que, por el hecho de ser el positivismo funcional al sistema, no debería haber un estudio del mismo; sin embargo, fuera de ser este un motivo para no estudiar la corriente en cuestión, se trata más bien de una razón de peso para hacerlo. Es precisamente esa funcionalidad lo que demanda un estudio del positivismo, pues de ello es posible adquirir una comprensión más amplia de la lógica según la cual se sustenta, funciona y se perpetúa el sistema en medio del que opera el Trabajo Social.

Por su parte, con la fenomenología se presenta una situación inclusive más drástica, pues no hay tan siquiera una mención a sus lineamientos principales. Lo único que se encuentra es una enunciación de la corriente, pero no se esclarece cuál es la necesidad de estudiarla como parte de la formación. Esta falta de profundización en la corriente podría ser producto de una comprensión de la fenomenología que la asume como parte del positivismo. Este es el caso de Esquivel (2006)⁵⁸, quien apunta a lo siguiente:

A nuestro criterio la filosofía fenomenológica se desprende del positivismo, ya que el modo de producción no es base determinante de ella, su análisis predomina en una tendencia contemplativa. (...) De esta forma no se puede negar la presencia, aunque parcial y limitada de la fenomenología, la cual parece ser una expresión de búsqueda de ciertas fracciones que critican el positivismo, pero no se identifican con el marxismo, con el claro riesgo de que la fenomenología es absolutamente contemplativa, no implica, igual que el positivismo, una postura de lucha contra las

⁵⁷ Es importante hacer la aclaración que el positivismo en cuestión corresponde a la corriente francesa del siglo XIX impulsada por Auguste Comte.

⁵⁸ El texto de Esquivel es ilustrativo de cómo se emprende una crítica a la filosofía fenomenológica sin hacer una lectura de la corriente filosófica como tal. Más en específico, no se encuentra en la crítica ni una lectura de los autores clásicos de esta corriente ni tampoco de aquellos autores que han formulado una aplicación de la fenomenología a las Ciencias Sociales como por ejemplo Alfred Schütz. Como puede observarse, esta posición se torna problemática al obviar contribuciones y discusiones que permitirán comprender de mejor manera esta corriente.

relaciones sociales del capitalismo, se puede pensar que la opción fenomenológica, desde el ángulo que nos interesa, se torna una buena aliada a los fines del positivismo (...). (pp. 13, 21)

Lo primero que hay que notar es cómo el autor divide tajantemente a las escuelas filosóficas entre aquellas que toman los modos de producción y las relaciones sociales como objeto primordial de estudio y las que no. Al reducir de manera tan binaria la comprensión de las corrientes filosóficas, escuelas con epistemologías tan distantes entre sí se encasillan dentro de un solo grupo, tal y como el autor efectúa claramente con el positivismo y la fenomenología. Esto ocurre a tal punto que ambas corrientes se conciben como aliadas y, más aún, como una dependiente de la otra cuando en realidad históricamente ha habido una constante relación de polemismo entre ellas.

Si bien es cierto que ni el positivismo ni la fenomenología se perfilan como corrientes que buscan comprender y transformar las estructuras sociales y políticas, de ello no se sigue ni una compatibilidad ni una subordinación de la segunda a la primera; mientras una persigue la comprensión de la realidad “dada” en sí misma, la otra persigue hacer explícitas las estructuras y vivencias de la conciencia. Debe hacerse la salvedad que este señalamiento no va dirigido hacia una defensa del positivismo y la fenomenología como las corrientes idóneas para la comprensión de los fenómenos sociales, sino tan solo hacia un manejo insuficiente de las mismas.

En suma, el marxismo en tanto vía ética se configura como la lente discursiva a través de la cual se comprenden el positivismo y la fenomenología en la profesión. El sesgo valorativo con que se colocan ambas corrientes no favorece el desarrollo teórico de las personas estudiantes, pues no se llega a profundizar en las teorías como tales, adquiriéndose en el mejor de los casos un manejo instrumental de las mismas. En el siguiente capítulo, se confirmará la existencia de estos vacíos teóricos a partir de las entrevistas realizadas a las personas estudiantes egresadas.

Habiendo efectuado este recorrido por los fundamentos teórico-metodológicos, es pertinente traer a colación el cometido por parte de la Escuela de Trabajo Social de desarrollar un ambiente respetuoso y que favorezca el derecho de expresión. Con ello, se busca “crear y fortalecer los vínculos de la solidaridad académica en un contexto de diversidad de pensamientos”. (PIPAETS, 2009, p. 4) Asimismo, la unidad académica espera que el respeto continúe entre el estudiantado, con el objetivo de “enriquecer la

formación profesional desde el encuentro, el reconocimiento de las diferencias, la escucha, la solidaridad y el compromiso entre los y las estudiantes”. (Teoría y Métodos en Investigación I, 2009, p. 2) También, se pretende que la persona estudiante “respete la opinión ajena, la valoración crítica de ideas y logre la autoevaluación para mejorar destrezas del pensamiento analítico y sintético”. (Epistemología I, 2013, p.4)

Afirmaciones como las anteriores llegan a ser contradictorias si se contrastan con el disciplinamiento detectado en esta sección. El cumplimiento de objetivos tales como “solidaridad académica en un contexto de diversidad de pensamientos”, el “reconociendo de las diferencias” y el “respeto a la opinión ajena” no puede darse cabalmente en medio de prácticas discursivas que asumen de forma dogmática los lineamientos del discurso histórico-crítico y excluyen corrientes teóricas de la manera en que aquí se ha descrito. Esta contradicción se refleja de manera concreta en el siguiente capítulo donde las personas egresadas la manifiestan como latente durante sus años formativos.

4.5 Relación entre teoría y práctica: determinante para el *curriculum* en Trabajo Social

En los documentos curriculares analizados, entiéndase planes de estudios y PIPAETS, los fundamentos técnico-operativos se consideran uno de los tres pilares básicos de la formación profesional, junto a los fundamentos teórico-metodológicos y ético-políticos. Estos fundamentos técnico-operativos son definidos como “instrumentos y procedimientos en relación con el objeto de trabajo que, corresponden a una problematización de la cuestión social desde los sujetos singulares”. (PIPAETS, 2009, p. 50). Ciertamente son posicionados en relación con el objeto de trabajo, pero no por ello se desligan de los fundamentos teórico-metodológicos y éticos-políticos. La razón de esto radica en que estos fundamentos no se pueden observar meramente como procedimientos técnicos que no respondan a un fundamento teórico y político.

Siguiendo a Guerra (2005), la profesión debe ser comprendida como “instrumento de control para la racionalidad instrumental del sistema (...) [por lo que hay que considerar una] mediación entre la inserción en la división socio técnica del trabajo y las respuestas de la profesión”. (Guerra, 2005, en PIPAETS, p. 51) Los fundamentos técnico-

operativos no están exentos de la lógica que Guerra señala, es decir, se deben considerar bajo la contradicción originada entre las determinaciones histórico-sociales e institucionales y la autonomía profesional. (PIPAETS, 2009)

Se continúa hablando de la tensión encontrada en la “instrumentalidad” de la profesión cuando se hace referencia a los “procesos de trabajo”. Se plantea que, al optar por un discurso que visualiza al Trabajo Social únicamente como una “profesión interventiva”, esta se desvincula de la categoría teórica histórico-crítica de los “procesos de trabajo”. Según se indica, la tarea está en trascender los procedimientos operacionales y realizar las “conexiones” de naturaleza política y teórica que atraviesan las exigencias del trabajo profesional. Lo anterior se logra a través de la investigación “crítica” de los procesos de trabajo, la reconstrucción histórica de las orientaciones políticas de los espacios laborales y la Gerencia Social articulada a un proyecto político que sobrepase el ámbito institucional inmediato. (PIPAETS, 2009)

La ejecución de las tareas recién presentadas se hace posible gracias a la existencia de lo que se conoce como “autonomía relativa” profesional. Con la misma se puede alcanzar lo siguiente, según lo planteado en el PIPAETS (2009) :

reorientar el sentido de las acciones delineadas por las instituciones u organizaciones empleadoras, en función de los intereses y los derechos de las poblaciones usuarias; procesos de construcción de ciudadanía y de materialización de derechos económicos, sociales, civiles y políticos; propiciar la formación de una cultura democrática, con prácticas que aseguren la igualdad y la equidad, para todas las personas. (p. 67)

Ahora bien, se establece que esta autonomía es “relativa” porque no se observa como una respuesta complaciente ante la encrucijada profesional. Siguiendo los planteamientos de Iamamoto (1998) la persona profesional en Trabajo Social no dispone de los medios y condiciones para realizar su trabajo, sino que son entregados por la entidad empleadora. El desarrollo del trabajo profesional no se considera como una actividad independiente y libre, sino que se enmarca en el desarrollo de proyectos institucionales, gubernamentales, estatales y/o sociales. (Iamamoto, 1998, en PIPAETS, 2009)

En vista de lo anterior, el trabajo profesional aparece como una fragmentación de actividades aparentemente simples. Pero, en realidad, son complejas mediaciones que contienen la lógica contradictoria de la política social. La finalidad de este trabajo es de

naturaleza económica, social, política e ideológica, en tanto se ocupa de mecanismos de distribución económica por la vía de servicios sociales. Todo ello se realiza para apuntalar las condiciones de reproducción de la vida y del trabajo de las familias de la clase trabajadora ejerciendo también funciones coactivo-legales y de reproducción ideológica. (PIPAETS, 2009)

Presentando este escenario, se insiste en reconocer que la autonomía profesional es limitada y de gran complejidad. Se plantea así la necesidad de que, a la luz de los procesos de trabajo, se formen profesionales con “capacidad crítica” y que logren captar las diferentes mediaciones que envuelven los fenómenos sociales. Igualmente, se espera que las personas profesionales contengan intereses fundamentados políticamente y correspondientes tanto a los intereses de clase como a una Gerencia Social que maximice las posibilidades políticas de transformación social. (PIPAETS, 2009)

Por otra parte, en los programas de Teoría y Métodos del Trabajo Social I (2005) y Teoría y Métodos del Trabajo Social II (2009), se observan los argumentos de Guerra (1995) y Yamamoto (1992), quienes señalan que lo técnico-operativo no puede descuidar lo teórico-metodológico. Estos fundamentos técnicos tampoco pueden ejecutarse sin un sentido político claro, porque sino se cae dentro de una perspectiva “acrítica” que reproduce la dimensión técnico-operativa como una dimensión meramente instrumental.

Sin lugar a dudas, hay un marcado esfuerzo por concebir lo técnico siempre en función de una interpretación dialéctico-histórica. Se puede observar así cómo los fundamentos técnico-operativos, ético-políticos y teórico-metodológicos son tres pilares que conforman una especie de jerga que determina la discursividad en la formación académica. Dicho sea de paso, pareciera haber un fuerte enlace entre lo que en los programas se concibe como “crítico” y esta triada conceptual, develándose así otra manera en que “lo crítico” se comprende discursivamente.

Los tres conceptos en cuestión conforman entonces la matriz taxonómica desde la cual se comprende cualquier intervención profesional. Ejemplo de ello, es la manera en cómo las “técnicas de investigación” (encuestas, grupos focales, entrevistas, observación entre otras) reciben el nombre de “fundamentos técnico-operativos” en los programas de Teoría y Métodos en Investigación Social II (2009, 2013). Aun cuando la expresión “técnicas de investigación” se entiende por sí sola, hay un empeño por subsumirla dentro

de la noción de fundamentos técnico-operativos.

En lo que respecta a las transcripciones de los foros, se sigue esta idea de no separar lo técnico-operativo de los fundamentos teórico-metodológicos y ético-políticos. Sin embargo, se encuentran una serie de matices que son importantes de distinguir. Por ejemplo, en uno de los foros se visualiza al Trabajo Social como reproductor de determinado *statu quo*. Se establece, ante esto, que la formación profesional no debe descuidar el análisis de la sociedad actual, aunque prepare técnicamente a futuros(as) profesionales: “preparar profesionales con cualidades operativas y técnicas para la intervención requiere preparar profesionales que conozcan el mundo en que se vive”. (Fallas, 2017, p.4)⁵⁹ Es decir, el énfasis está colocado en resaltar la importancia de los fundamentos teórico-metodológicos.

Por otra parte, en otros dos foros, el discurso se desarrolla para resaltar, al contrario, la importancia de los fundamentos técnico-operativos. Al afirmar esto, no es que se colocan como los únicos importantes, dejando de lado los teórico-metodológicos y ético-políticos; pero sí se les otorga un mayor valor que en el esquema discursivo anterior. Por ejemplo, no hay señales explícitas de que se visualice la profesión como reproductora de políticas sociales fragmentadas. Al contrario, se parte de una visualización de las instituciones como espacios de transformación y como posibilidad para replantearse el trabajo profesional. Como se muestra en la siguiente cita: “la Gerencia Social se concibe como ese proceso de construcción social que finalmente tiene ese objeto de comprender todos esos procesos de producción y reproducción (...) y esa posibilidad que tiene Trabajo Social de generar posibilidades de reconstrucción y de transformación social en los servicios sociales”. (Díaz, 2017, p. 9)⁶⁰

Igualmente, en estos dos documentos se profundiza en los fundamentos técnicos de distintos espacios laborales. Ejemplo de esto último es la mención a las acciones realizadas con población privada de libertad, en el ámbito de la familia, en el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), en la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), y entre otras poblaciones e instituciones. Se observa un interés en ahondar en estos fundamentos y en su metodología de aplicación. Por ejemplo, se habla de “lineamientos de atención” para las

⁵⁹ Foro: “Fundamentos de la Formación en Trabajo Social y sus transformaciones”.

⁶⁰ Foro: “Los procesos formativos en Gerencia Social: reconstrucción, alcances e impacto en el ámbito académico y profesional”.

personas privadas de libertad y así se indica: “se realiza la valoración victimológica, velar por la protección integral de la víctima, evitando la revictimización mediante el análisis de los factores de riesgo y protectores”. (González, 2017, p. 3)⁶¹

Ahora bien, un aspecto que resalta en la lectura de la totalidad de los foros es un elemento de disimilitud en la importancia o el tiempo que se le debe dedicar a los fundamentos técnico-operativos en la formación. Tómese como ejemplo el foro que aboga por la importancia de lo teórico-metodológico cuando se piensa en lo técnico-operativo. En dicho foro se establece que la formación en la Escuela de Trabajo Social, aunque tenga que preparar para el trabajo, no se puede limitar a la misma. Así se plantea:

la formación en Trabajo Social tiene que ser desde la formación académica (contiene una serie de elementos filosóficos, históricos, teóricos, metodológicos, políticos, éticos, técnicos que determinan la reproducción de los fundamentos de trabajo social. (...) nunca la formación va a ser libre de la formación para el trabajo pero al mismo tiempo no es posible referirse a formación solo para el trabajo (...). (Angulo, 2017 p.5- p. 10).⁶²

Por otra parte, esta misma participante menciona la importancia de definir qué se entiende por “formación”. Basándose en los pensamientos de Ivo Tonet, propone distinguir entre formación académica (planes de estudios), formación profesional (para el trabajo) y “formación humana”. Esta última categoría, que hace referencia a la apropiación de conocimientos históricos, se puede entender como la educación que le otorga al ser humano una serie de valores, habilidades y comportamientos. Cuando esa formación humana entra en contacto con el capital, se convierte en formación para el trabajo y tiene el objetivo de la producción. Al entrar en la universidad pública la formación para el trabajo se tergiversa. Así aclara la expositora:

se vive una contradicción complicada, ya que da ciertas oportunidades, a ciertas clases sociales, para estudiar y ampliar la visión pero al mismo tiempo la finalidad es de prepararse para el trabajo (...) la universidad es propia de una sociedad capitalista y está enmarcada en una serie de contradicciones. Es decir, la formación humana está presente pero succionada por el capital. (Angulo, 2017, p. 5)

⁶¹ Foro: “Desafíos de la formación profesional en el contexto actual”.

⁶² Foro: “Fundamentos de la formación en Trabajo Social y sus transformaciones”.

Es por esto que la panelista plantea la necesidad de que la formación en Trabajo Social tiene que ser desde la “formación académica”, es decir, desde una formación que contenga elementos filosóficos, históricos, teóricos, metodológicos, políticos, éticos, técnicos. La panelista privilegia la formación académica antes que la profesional, pues esta última choca con la “formación humana”. Además, para la panelista la formación académica no puede ser entendida desde los planes de estudio; se tiene que iniciar desde los mismos, pero hay que trascender al estudio “anclado a la totalidad social”. (Angulo, 2017) La formación profesional se separa de la formación académica para mostrar cómo la primera no es suficiente. Se puede entrever allí la insistencia en colocar lo teórico-metodológico como lo que permite trascender a ese análisis de tipo estructural, considerado por la expositora como lo más importante.

En cambio, en otro de los foros, estableciéndose el énfasis en lo técnico-operativo, se señala que es necesario formar trabajadores(as) sociales que se preocupen por desarrollar habilidades técnicas. Esto se puede visualizar a través de la siguiente cita:

hoy día se trabaja en esquemas de proyectos, conglomerados de proyectos, es un poco la racionalidad entonces el desafío que tiene la Escuela es que cuando ustedes salen estén preparados para estar incorporados a un equipo que puede ser multidisciplinario (...) hay que tener pasión, pero pasión sola no sirve para nada, hay que tener argumentación técnica, capacidad técnica, instrumental técnico (...) (Rojas, 2017, p. 43)⁶³

En general, esta perspectiva considera la Gerencia Social como el espacio ideal para que la profesión se desenvuelva y, además, como un aspecto que debe ser reforzado en la formación académica. Ante esto, es pertinente recuperar una interrogante planteada en uno de los foros y que engloba las dos perspectivas detalladas anteriormente: “¿cómo se relaciona la esfera teórico-metodológica con el trabajo profesional y las habilidades técnicas-operativas, dada la experiencia que tienen [las personas estudiantes] en los distintos ámbitos, y también si ¿los estudiantes al incorporarse al ámbito profesional logran cumplir con las expectativas?”. (Vargas, 2017, p.7) ⁶⁴ En definitiva, la anterior es una interrogante valiosa para comprender las fortalezas y desafíos de la formación académica

⁶³ Foro: “Los procesos formativos en Gerencia Social: reconstrucción, alcances e impacto en el ámbito académico y profesional”.

⁶⁴ Foro: “Desafíos de la formación profesional en el contexto actual”.

de la persona trabajadora social. Esto será profundizado en el siguiente capítulo a partir de las entrevistas a personas egresadas.

Siguiendo esta línea, en el foro titulado “Retos de la formación profesional en Trabajo Social ante las desigualdades sociales” una de las panelistas plantea que existe una “falta de arsenal técnico-operativo”, aludiendo a la concentración de material teórico que existe en la Escuela de Trabajo Social. (Jiménez, 2017) En el documento se plantea que hay vacíos en el Plan de Estudios 2004 en relación con temas que no se estudian del todo o que no se estudian a profundidad, como por ejemplo el tema de las sexualidades disidentes, las personas migrantes, la población adulta mayor, la multiculturalidad, el narcotráfico, entre otros.⁶⁵

En otro de estos documentos analizados⁶⁶, se indica que la formación debe reforzar la enseñanza en manejo de los recursos públicos, en Administración Pública y, en general, en los conocimientos administrativos y técnicos, ya que son conocimientos de suma importancia en el campo de la Gerencia Social. Igualmente, se establece que en la formación se deberían dar aspectos instrumentales de la profesión como la gestión de talento humano, las actualizaciones en análisis de política y en reformas laborales, las tablas dinámicas, la supervisión en Trabajo Social y el uso de tecnologías. Además de esto, se considera que la formación debe forjar profesionales con habilidad técnica, ya que existe una brecha entre la academia, lo político y lo técnico. Así, señala uno de los expositores: “hoy día asistimos a una brecha entre la academia, el político y el técnico. El técnico dice : ‘yo no soy político, soy técnico’ y el académico escribe en una forma en que el técnico no le entiende nada”. (Rojas, p. 43)

De esta manera, se puede observar que los cuestionamientos y debates que se hacen alrededor de la Escuela de Trabajo Social no solo engloban lo que sucede a lo interno de la misma, sino también la manera en que la formación trasciende al plano laboral. Se encuentran dos posiciones: por un lado, se insiste en la importancia de lo teórico y, por otro, se denuncia la falta de lo técnico-operativo. Este análisis se

⁶⁵ En el siguiente capítulo se profundizará lo afirmado por Jiménez en confluencia con las opiniones de las personas profesionales entrevistadas y los aportes teóricos de Villegas (2012) a este respecto. De esta manera, se profundizará en el por qué de la “falta de arsenal técnico operativo”.

⁶⁶ Foro: “Los procesos formativos en Gerencia Social: reconstrucción, alcances e impacto en el ámbito académico y profesional”.

profundizará en el siguiente capítulo, a partir de los aportes que las personas entrevistadas señalan con base en su experiencia laboral.

4.6 Interdisciplinariedad a nivel curricular

En los documentos analizados se visualiza el aspecto interdisciplinario a partir de dos maneras. Antes de entrar en el desarrollo de las mismas, se coloca una aclaración pertinente de corte teórica. Villegas (2012) desarrolla lo que Netto (1992) denomina “sincretismo científico”, que hace referencia a la constitución intelectual de la profesión a través de aportes teóricos e ideológicos de distinta naturaleza.

Siguiendo a Netto, hay tres niveles en los que opera el sincretismo científico. En primer lugar, el autor indica que, para la profesión, la posibilidad de la producción de conocimientos teóricos se encuentra influenciada por la fragmentación positivista de la sociedad como objeto de estudio. Esta división es producto del sistema capitalista moderno y llega a ser expresada en las Ciencias Sociales. Hay una pérdida de la perspectiva de totalidad y esto ocasiona que, en la necesidad de la intervención inmediata, la profesión recupere aportes fragmentados de las Ciencias Sociales de forma ecléctica o no fundamentada correctamente. Se genera así lo que Netto denomina como un “sistema de saber de segundo grado”. (Villegas, 2012)

El sincretismo científico también opera, según Netto, en la historia del saber que ha sustentado al Trabajo Social y que es un subproducto de las Ciencias Sociales, desarrollado de manera externa a ellas. Lo anterior genera que el Trabajo Social se conciba en una posición inferior con respecto a las Ciencias Sociales y se vea como una “Ciencia Social Sintética Aplicada”, gestándose así una “marginalidad teórica” en la profesión. Por último, este sincretismo científico, por las características planteadas con anterioridad, llega a cancelar cualquier pretensión que tenga la profesión de construir un saber específico y propio. (Villegas, 2012)

Ahora bien, a nivel curricular, en el Plan de Estudios (2004) se observa una contradicción con respecto a lo planteado por Netto. Por ejemplo, a nivel de programas de cursos, se espera que el estudiantado “rompa” con la base sincrética de la profesión, como se ve en la siguiente cita:

en el caso particular del Trabajo Social, ese esfuerzo académico, busca principalmente, que el estudiantado rompa en primer lugar con la base sincrética que gesta la categoría, inicie un proceso para asumir una posición al amparo de un ángulo filosófico. (Epistemología I, 2013, p. 2)

Si se desea ser consecuente con el discurso histórico-crítico, lo anterior es imposible en una profesión que se funda a partir del sincretismo. Romper con el sincretismo es romper con la idea del Trabajo Social como profesión. La motivación para romper con la base sincrética puede considerarse como el efecto de dos motivos. El primero es que no hay una adecuada comprensión de lo que significa el “sincretismo” dentro de los planteamientos del mismo discurso histórico-crítico. Como se puede observar, la ruptura del sincretismo se coloca en aras de “asumir una posición al amparo de un ángulo filosófico”. Esto se podría interpretar como un intento de que la profesión llegue a combatir la marginalidad teórica señalada poco más arriba. Si se comprende verdaderamente la base sincrética de la misma profesión, no se asociaría la ruptura del sincretismo con la búsqueda de un ángulo filosófico. Dicho esto, no se pretende rechazar la importancia de que el estudiantado se posicione desde una teoría o varias (confluyentes entre sí) para argumentar desde la profesión, sino tan solo señalar la mala comprensión teórica alrededor del concepto del sincretismo.

No solo hay una mala comprensión del sincretismo, sino que además no hay un acuerdo respecto del mismo entre los programas de los cursos del mismo año. En el programa del curso Teoría y Métodos II (2013) se establece que uno de sus propósitos es “analizar el desarrollo de las fundamentaciones teóricas en el Trabajo Social desde los debates críticos contemporáneos de tradición marxista: teniendo como base la tradición sincrética de la misma”. (p.4) Igualmente, se espera que las personas estudiantes “analicen el significado de los fundamentos teórico-metodológicos y su recuperación crítica en el Trabajo Social (...) así como las influencias teóricas, políticas e ideológicas que han constituido su base sincrética”. (p.3) Es decir, en este programa sí se logra reconocer el sincretismo como característico de los fundamentos teóricos que conforman al Trabajo Social. Contrastando esto con lo recién visto en el programa de Epistemología I, queda en total evidencia la confusión teórica que hay alrededor del papel que tiene el sincretismo en la profesión a nivel curricular.

Se observa entonces que, por lo menos en los documentos analizados, las menciones a la interdisciplinariedad no se salen de los postulados sobre el sincretismo en la profesión. Es decir, no hay una mención explícita a la interdisciplinariedad, sino que esta pareciera ser traída a colación únicamente cuando se habla de sincretismo. Al no encontrar menciones a la interdisciplinariedad a nivel curricular, se concluye que no hay un diálogo abierto con las Ciencias Sociales, viviéndose su relación en términos de conflicto debido a una invisibilización que se hace sobre las mismas.

Profundizando en los motivos que llevaron a que esto último ocurriera, vale acudir a las consideraciones que Villegas (2012) hace sobre la relación entre Trabajo Social y las Ciencias Sociales. Villegas (2012) encuentra que la profesión se relaciona teóricamente con otras Ciencias Sociales en términos de diálogo o de confrontación. En específico, el autor indica que dentro de la perspectiva histórico-crítica, la relación es de tensión por la necesidad de auxiliar teóricamente la práctica interventiva inmediata. Esto es producto de los ya conocidos problemas de vinculación entre teoría y práctica que han generado que la relación con las disciplinas de lo social se haya dado a partir de su instrumentalización. (Villegas, 2012)

El autor encuentra que esta situación, más allá del plano interventivo, ha impactado de gran manera la praxis investigativa. Lo anterior se evidencia porque no solo la investigación se subordina a la intervención profesional, sino que también los aportes teóricos se subordinan a una forma instrumentalizada de investigación. Esto ocasiona, indican las autoras estudiadas por Villegas (2012), una intercambialidad de las perspectivas teóricas según la particularidad de la intervención, generando así una anulación de la capacidad crítica, tergiversaciones de los métodos investigativos y, en relación con las ciencias, la práctica del “eclecticismo”. El concepto anterior es definido por Villegas (2012) como:

una praxis reiterativa por cuanto niega las posibilidades de creación de productos teóricos nuevos sobre la base de una reiteración mecánica e instrumental de conocimientos producidos de antemano y que se manifiesta en el decir de uno de los autores como una suerte de camino fácil. (p. 219)

El eclecticismo, logra encontrar Villegas (2012), “se vive como una suerte de ‘temor’ ante la pérdida de una presunta pureza teórica basada en la ortodoxia

metodológica”. (p.219) Lo anterior, indica el autor, llega a manifestarse en un momento en que “el debate de la crisis de los paradigmas dictaba la imposibilidad de las teorías globalizantes”. (p.220) Esto levantó en la profesión un dogmatismo como mecanismo de defensa y que, en definitiva, es un obstáculo para el debate abierto y el intercambio con las Ciencias Sociales. (Villegas, 2012)

Villegas (2012) continúa explicando el hecho de que la crítica a esta postura dogmática se encuentra, en varios autores, con la apertura a un diálogo interdisciplinario “y no con el cierre de las fronteras en procura de la salvaguarda de una pretendida pureza teórica”. (p.220) Por lo anterior, el investigador defiende lo siguiente:

Si se desarrollan mecanismos de exclusión dogmática y de anulación del diálogo con las Ciencias Sociales, la profesión se queda en el acto sin interlocutores que validen su legitimidad teórica y académica, dado que este es un proceso eminentemente interactivo. (2012, p. 221)

En suma, la aspiración de pureza teórica detectada por Villegas termina por configurar el terreno en medio del cual acontece la confusión respecto del papel del sincretismo a nivel curricular

Por otra parte, en los foros analizados, que no consisten en documentos curriculares propiamente, se observa una vinculación del Trabajo Social con otras disciplinas desde otro punto de análisis. Entre varios panelistas⁶⁷ se repite la idea de que el Trabajo Social, en el ejercicio profesional, no puede pensarse sin el trabajo en equipo con otras profesiones. Por ejemplo, se establece que: “difícilmente las y los profesionales estemos haciendo gestión de Política Social sólo con trabajadores y trabajadoras sociales, tenemos que trabajar con muchísima gente de otras disciplinas”. (Barboza, 2017, p.17) Otro ejemplo es el siguiente: “el ampliar el interaprendizaje con el aporte de otras profesiones y disciplinas, hay que conocer qué aportes dan otras profesiones, eso no significa el traslape de la profesión (...) los temas no son abordados solo por Trabajo Social, son abordados por diferentes profesiones”. (Monge, 2017, p. 28)

Se observa así el hecho de que, cuando se piensa el Trabajo Social en el ejercicio profesional, hay apertura a colaborar y a construir en conjunto con otras profesiones y,

⁶⁷ Del foro: “Los procesos formativos en Gerencia Social: reconstrucción, alcances e impacto en el ámbito académico profesional”.

además, a intervenir en la vida social desde este esfuerzo interdisciplinario. Ahora bien, en lo que respecta a la interacción teórica entre disciplinas en el ejercicio profesional, no se encuentra referencia alguna.

Sobre lo recién mencionado se profundizará en el siguiente capítulo a través de los aportes que hacen las personas entrevistadas y las consideraciones de Villegas (2012). En las entrevistas, las personas informantes dan cuenta de sus experiencias interdisciplinarias en el ejercicio laboral, lo cual es un importante insumo para el análisis. Por su parte, se acudirá a las reflexiones que realiza Villegas (2012) con respecto al rol que tiene la interdisciplinariedad en el Trabajo Social Contemporáneo y en la dinámica de la Escuela de Trabajo Social.

Balance Final

A modo de resumen, en este capítulo se estudiaron documentos de la Escuela de Trabajo Social con el fin de comprender aquello que De Alba (1991) llama la “dimensión particular o específica” del *curriculum*. Dichos documentos se trataron al modo de lo que Foucault considera un “discurso manifiesto” y, finalmente, esto fue estudiado según el análisis crítico del discurso que Van Dijk (2000) sugiere. Este mismo implica la comprensión y estudio de textos escritos.

La investigadora considera que un valor agregado de este análisis radica en su actualidad. Al estudiar tanto programas de estudios o documentos oficiales de la Escuela de Trabajo Social (por ejemplo, el PIPAETS) como los círculos de formación celebrados durante el 2017, la información posee una gran actualidad y evidencia lo que se está debatiendo y pensando más allá de los planes de estudio. En esta sección se hará un repaso de los hallazgos expuestos a lo largo del capítulo.

El primer hallazgo es la colocación de la perspectiva histórico-crítica como la base discursiva de la profesión en Trabajo Social. Se encuentra que esta perspectiva se asocia con un “Trabajo Social crítico” que comulga con una línea de pensamiento marxista, en tanto se preocupa por comprender la realidad social a partir de criterios históricos y económicos. Ahora, si bien es posible detectar esa comunión con la corriente marxista, es oportuno señalar la falta de precisión respecto de cuál corriente marxista en específico está en la base de los planteamientos teóricos de la profesión. Un mayor grado de especificidad

a este respecto enriquecería significativamente el bagaje intelectual de las personas estudiantes.

Podría parecer, en primera instancia, que el posicionamiento de la perspectiva histórico-crítica en el plano curricular ocurre de manera uniforme. Sin embargo, se logró detectar aquí que existen contradicciones en las diferentes perspectivas que se tienen de la profesión. En algunos momentos, se considera al Trabajo Social como necesario para la reproducción capitalista; en cambio, en otros momentos se encuentra un Trabajo Social que, a través de su intervención Estatal, apunta hacia una mejora en la cotidianidad de las personas.

Este desacuerdo también se expresa en las concepciones que se tiene del Estado. Por un lado, hay una visión del Trabajo Social contratado por una “sociedad burguesa” y que reproduce una “ideología dominante neoliberal”. Por otro lado, se concibe un Trabajo Social que interviene a través de la Gerencia Social, en un Estado que busca modernizarse mediante la colaboración con el ámbito privado para mejorar el desarrollo social. Lo anterior evidencia que se trata de dos maneras contradictorias de comprender la profesión establecidas en un mismo plano curricular.

Un segundo hallazgo se refiere al uso del vocablo “crítico” y todas sus derivaciones (“lo crítico”, “crítica”, “críticamente”, entre otros) en los documentos curriculares. En un nivel superficial, lo crítico se entiende en términos de una cierta habilidad intelectual, lo cual ha convertido el término en una muletilla. En un nivel más minucioso, se homologa lo crítico con la perspectiva histórico-crítica, generándose así el efecto de que todo lo que no pertenezca a dicha perspectiva se toma como carente de un carácter crítico.

Sin lugar a dudas, la perspectiva histórico-crítica se perfila como el discurso dominante en la formación y, por lo visto en el primer hallazgo, lo mismo puede decirse del marxismo. Es de particular interés cómo este último se postula como la vía ética que rige a la profesión. Es tal la centralidad que se le otorga al marxismo que corrientes como el positivismo y la fenomenología se ven marginadas. De ser estudiadas, dichas corrientes se abordan en función del marxismo y no desde los argumentos que le son propios, dejando así en evidencia una inflexibilidad teórica por parte de la Escuela. Por lo demás, este último señalamiento contrasta fuertemente con la aspiración de la unidad académica de constituirse como un espacio que propicia la diversidad de pensamientos.

Vinculado a lo anterior, un tercer hallazgo, consiste en que, alrededor de la categoría del “sincretismo”, hay discursos antagónicos en programas del mismo año. En vista de ello se observa que no hay claridad al respecto en el *curriculum*. Por una parte, se insta a romper con la categoría sincrética y, por otra, esta se reconoce como base de la profesión. El intento de romper con la categoría se podría asociar con la búsqueda por mantener una pureza teórica, obviándose así el reconocimiento que hace la perspectiva histórico-crítica de la base sincrética de la profesión.

Un cuarto hallazgo concierne al diálogo con las otras Ciencias Sociales; en específico se detectó una asimetría entre los documentos curriculares y los foros analizados. En los primeros, lo interdisciplinario se trae a colación únicamente cuando se hace mención al sincretismo. Ahora bien, en los foros analizados, sí se discute sobre la importancia de las otras disciplinas sociales en el plano del ejercicio laboral; sin embargo, no se habla de su interacción teórica propiamente. Por lo tanto, se encuentra un vacío con respecto a la interacción teórica entre el Trabajo Social y las Ciencias Sociales.

La visualización de dos discursos diferentes con respecto al balance entre teoría y práctica en el Plan de Estudios constituye un quinto hallazgo. Esto se observa principalmente en los foros analizados, siendo un debate que trasciende los documentos curriculares. Por un lado, hay una insistencia en el fortalecimiento de los fundamentos técnico-operativos como una necesidad en la formación. Por otro, se insiste en la importancia de continuar reflexionando sobre los “fundamentos teórico-metodológicos”, ya que a través de esto se pueden lograr mayores rupturas. En definitiva, estas son dos perspectivas que entran en conflicto y que muestran diferentes grupos de poder alrededor del Plan de Estudios (2004), definiendo así un debate determinante para el *curriculum*.

Hay un segundo tipo de hallazgos que corresponden al orden de lo teórico metodológico que no deben obviarse. En primer lugar, como se ha aclarado en varias notas a pie de página, se observan cambios a través de los años en los programas de cursos. Concretamente, estos cambios consisten en modificaciones o supresiones de palabras que denotan un viraje discursivo considerable. Por ejemplo, se nota la preocupación al postular la perspectiva histórico-crítica como la esencia de la profesión.⁶⁸ Otro cambio significativo es aquel que se da respecto a cómo se comprende la “política social” y la “cuestión social”.

⁶⁸ Cfr. Nota a pie de página número 33.

La primera no se visualiza como un medio de control del sistema que origina una “cuestión social”. Al contrario, la política social se observa como un medio para que las personas estudiantes se inserten en la profesión, mientras que la cuestión social se entiende como problemas sociales abordados por el trabajo profesional en sus diferentes dimensiones : socio-educativa, terapéutica, asistencial y gerencial.⁶⁹

A partir de estos ejemplos, se observa un cambio discursivo sutil hacia un Trabajo Social más activo en la política social y en la gestión de servicios sociales, en lugar de un Trabajo Social completamente adverso al sistema económico político. Lo anterior corresponde a la presencia de diferentes fuerzas que rondan el espacio académico como recuerda Bourdieu (2002):

La estructura del campo [académico] es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores. (p.120)

Vinculado a lo anterior es que no se puede hablar de “un solo discurso académico” que define al Plan de Estudios (2004). Lo que se tiene son, en cambio, varios discursos aislados que conviven entre sí en esta malla curricular. Un aspecto que resalta de esta configuración de discursos es que no hay un espacio en donde se enfrenten directamente unos con otros, de allí que se argumentan de manera aislada. Para ejemplificar esta afirmación, se trae a colación el hecho de que en los “círculos de formación” se hizo un foro donde se colocan las interrogantes teórico-metodológicas y, por aparte, otros foros donde se habla de lo técnico-operativo. Esta dinámica genera aún más división entre la relación teoría y práctica y no permite que los diferentes debates dialoguen entre sí. Otro ejemplo del aislamiento de los discursos es que no se encuentra un espacio en concreto en donde la perspectiva que considera la Gerencia Social como importante para la profesión tenga un diálogo directo con la perspectiva que se muestra crítica ante la intervención Estatal.

No podría afirmarse tajantemente que estos discursos aislados reflejan una ambigüedad en el Plan de Estudios (2004). Es preciso tomar en cuenta los aportes de De

⁶⁹ Cfr. Nota a pie de página número 43.

Alba (1991) citados anteriormente⁷⁰ y que merece la pena volver a traer a colación:

En la conformación misma del curriculum se lleva a cabo una confrontación en la cual distintos grupos y sectores, con intereses opuestos y contradictorios, luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán un curriculum, para arribar a la síntesis señalada a través de mecanismos de negociación e imposición. En el centro de esta lucha se observa un problema de poder. Depende de la relación de fuerza entre los distintos grupos y sectores el tipo de mecanismo que priva en un momento dado para la definición de un curriculum. En la medida en que los distintos grupos y sectores guardan una relación equivalente de fuerzas, se tenderá más a la negociación; y, en la medida en que alguno o algunos de estos se encuentran en una situación de debilidad se tenderá a la imposición por aquel que tenga una fuerza mayor. (pp. 65-66)

Es inevitable, por lo tanto, que los documentos curriculares presenten ciertos cambios y modificaciones. Es decir, no se trata de una ambigüedad en el Plan de Estudios, sino más bien, un resultado esperable de la propuesta curricular.

Por último, no debe pasarse por alto un hallazgo que no tiene que ver propiamente con el contenido encontrado en los documentos, pero que no por ello sea de menos importancia. Esto es el hecho de que la redacción en varios documentos analizados es bastante pobre, lo cual genera un oscurecimiento de los textos. Se encuentra con frecuencia documentos redactados sin signos de puntuación y oraciones excesivamente largas, dejando así el sentido del texto en un estado de ambigüedad y potencial incomprensión. Los programas de cursos son también documentos pedagógicos y se convierten en la guía que tienen las personas estudiantes para llevar a cabo sus estudios. Estos deben ser ejemplo de una escritura de calidad, pues, en la medida en que las ideas no estén claras, tampoco lo estará el proceso formativo. Tan es parte del discurso el contenido como su forma, pues esta última le da sentido a la primera.

Mediante la realización de este capítulo, se ha logrado comprender cuáles son algunos de los discursos académicos que conforman el Plan de Estudios actual y que se encuentran en documentos oficiales de la Escuela de Trabajo Social. Se puede pensar este capítulo como un “ejercicio de activación de múltiples conceptos cuyos significados están sedimentados en diversos imaginarios académicos y políticos y que en esta articulación conceptual (o si se quiere, en este *juego de lenguaje*) implican un uso, ergo un significado particular”. (Buenfil, 2004, p. 17)

⁷⁰ Cfr. Pág. 64.

Para tener una comprensión más amplia de estos discursos académicos, se considera necesario tomarlos como base para en el siguiente momento investigativo que es el entrevistar a estudiantes que cursaron el Plan de Estudios en análisis. Se espera conocer cómo vivenciaron estos discursos y cómo los piensan o aplican en su ejercicio profesional. En el fondo, lo que se busca es determinar la “reactivación conceptual” que operan los discursos tomando forma fuera del ámbito escrito o académico y colocándose en un imaginario colectivo. Además, como se mencionó en los fundamentos teóricos de esta investigación, De Alba (1991) señala que los discursos educativos se encuentran relacionados directamente con las distintas prácticas que legitiman y concretan los mismos discursos, como se plantea a continuación:

Todos los procesos y las prácticas que se desarrollan en torno a la educación guardan una estrecha relación implícita o explícita, manifiesta o latente con diversos discursos educativos. Esto es, los procesos y las prácticas son la arena en la cual se expresan y desarrollan distintas conformaciones culturales, concepciones y teorías. Por lo tanto, asumida o ignorada existe una inextricable relación entre prácticas y discursos educativos. (p. 11)

¿Cuáles son esas prácticas que se desarrollan en torno a los discursos educativos en la Escuela de Trabajo Social? Esto se verá en el siguiente capítulo.

Capítulo V: Análisis del discurso de las personas egresadas

El presente capítulo muestra el análisis de la información recolectada a partir de las entrevistas a personas egresadas de la carrera. Las preguntas realizadas no solo versaron sobre la experiencia formativa que tuvieron estas personas con respecto a los hallazgos señalados en el capítulo anterior, sino que se consultó, igualmente, sobre la manera en que la formación académica profesional recibida ha permeado su ejercicio profesional realizándose, como se indicó en la estrategia metodológica de esta investigación, un total de 20 entrevistas.

Es por esta razón que el análisis se divide en dos secciones. En primer lugar, en concordancia con los fundamentos teóricos de esta investigación, se colocará lo que Alicia de Alba (1991) denomina la “dimensión didáctica-áulica” en donde se encuentra, desarrolla y concreta una propuesta curricular entre el alumnado y las personas docentes. Específicamente esta dimensión contiene como problemas fundamentales “la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal, el problema de la evaluación del aprendizaje y el programa escolar”. (p. 70)

La segunda sección del capítulo corresponde a las reflexiones que surgieron sobre el ejercicio profesional y la influencia de la formación académica en el mismo. En definitiva, al ser el Trabajo Social una profesión de carácter interventivo, resulta interesante no sólo comprender cómo las distintas discusiones, reflejadas en los programas de estudios y diversos textos estudiados fueron asimiladas por las personas estudiantes durante sus años universitarios, sino también cómo las mismas se moldean dentro de su ejercicio profesional.

I. “Dimensión Didáctico-Áulica”

Como se evidenció en el capítulo anterior, la formación académica profesional en Trabajo Social posee un notorio carácter político. Se llegó a concluir que la perspectiva histórico-crítica determina la producción discursiva de la unidad académica. El marxismo se concibe como la vía ética central para la profesión, lo cual la termina vinculando a una muy definida posición ético-política.

La información recolectada, a través del análisis de entrevistas, reafirma esta última idea y evidencia que, en efecto, más allá de los programas de estudios, la formación académica profesional en Trabajo Social es entendida, por las personas entrevistadas, como una formación que tiene un impacto en su pensamiento político e ideológico. Para ejemplificar esta idea, se colocan los siguientes comentarios expresados por las personas entrevistadas:

“...¿qué implica estudiar Trabajo Social? Creo que a grandes rasgos generales lo que implica estudiar cualquier carrera, que son comunes, que tiene que ver con aspectos teóricos, técnicos y metodológicos de cualquier profesión ¿verdad? Es decir, hay aspectos que profundizar en el caso de nuestra carrera, de la teoría social, aspectos de orden metodológico y por supuesto de orden operativo para aprender a hacer en esa determinada profesión ¿verdad? Eso creo que lo comparten todo el escenario de profesiones, son componentes comunes. Ahora bien, la particularidad de nuestra profesión o en común con alguna parte de las ciencias, lleva a que las comprensiones teóricas metodológicas y técnicas establezcan un compromiso político, ideológico mucho más claro que en el espectro de otras áreas del conocimiento”. (Informante nro. 11)

“...yo vengo de un colegio público donde la formación era memorice y vomite en el examen, a una formación distinta donde usted tiene que pensar. Y no solo pensar, sino que a usted le empiezan a meter ese poco de filosofías que rompen con toda su estructura, su estilo de vida, con todas las ideas que usted venía concibiendo desde siempre como únicas, no cuestionables. Y que a usted le tiren todo eso abajo, para que vuelva a reconstruir casi, no sé... sus nuevos valores, etc., su nueva forma de ver el mundo, de ver a las personas”. (Informante nro. 10)

“...esto es algo rico de la formación porque una persona que entra a primer año no va a salir siendo la misma. O sea, te tenés un enganche con la realidad. Yo estudié tres años ingeniería y seguí siendo el mismo chico durante los tres años. Aquí fue una revolución constante.” (Informante nro. 2)

“...el contacto con la realidad. Tal vez el tema como de la Asociación y todo es parte de, pero para mí lo principal era como esta formación teórica y de alguna manera el contacto con la realidad”. (Informante nro. 8)

“...para mí una particularidad que tiene estudiar Trabajo Social es que su formación no va a ser solamente para el ejercicio profesional sino para la vida. Es una formación que a mi personalmente me cambió, me cambió mi perspectiva, me cambió mi forma de ver y entender el mundo de la ideología política y demás. O sea es una formación a diferencia de otras profesiones que venís y estudiás propiamente qué sé yo, te hacés ingeniera, economista y sos eso. En Trabajo Social además de que luego adquirís un título que te permite ejercer, es una formación que engloba muchos aspectos de su vida social personal política etc, en un conjunto de todo”. (Informante nro. 14)

Los comentarios anteriores son algunos ejemplos, entre los muchos encontrados, de cómo cursar la formación analizada permite un acercamiento distinto a la comprensión

de la realidad social, a través de sus propias condiciones materiales de existencia y producción. Es decir, la formación académica permite una sensibilización social y el desarrollo de una empatía hacia las historias de vida y sentires de las diferentes personas. Ahora bien, esta manera de proceder no tiene su origen en una compasión filantrópica, sino, en cambio, es producto de una comprensión de la manera en que el sistema económico actual capitalista neoliberal propicia la desigualdad social y pobreza. Puesto de otra manera, la sensibilización social mencionada se cultiva a partir del reconocimiento de cómo la injusticia social tiene una base estructural. Esto último no es algo exclusivo del Trabajo Social, sino, siguiendo a De Alba (1991) se puede comprender como algo propio del espacio educativo y en especial del campo de las ciencias sociales, “que en su conformación discursiva contienen una determinada direccionalidad social y por tanto implican un compromiso con determinado proyecto político social amplio”. (p. 14)

Por ende, se reafirma el interés de esta investigación de analizar la producción de discursos académicos. Como se argumentó en la delimitación del objeto y problema de investigación, dichos discursos no solo son propios de cada espacio educativo sino que, al caracterizarse de un espacio donde se estudian las dinámicas y políticas sociales, el análisis resulta particularmente provechoso. En otras palabras, aplicado al campo de estudio en cuestión ¿cómo se produce ese impacto político ideológico en quien cursa la carrera? ¿qué elementos hay, detrás del discurso, que moldean la posición política del estudiantado? A continuación se profundiza en aspectos que permiten comprender, de mejor manera, cómo es que la ejecución del Plan de Estudios (2004) ha influenciado a las personas egresadas.

5.1 Formación académica profesional teóricamente “inflexible”

Como se argumentó en el capítulo anterior, la postura teórica oficial de la formación académica en cuestión, en concordancia con el análisis documental realizado, se compone de distintas teorizaciones provenientes de autores contemporáneos latinoamericanos de corte marxista y especializados en Trabajo Social. Igualmente, el positivismo, la fenomenología y el marxismo, al ser corrientes epistemológicas que han sido empleadas para el análisis social, son consideradas como teorías que influyen en la

formación académica. Como se logró demostrar, el marxismo se resalta como la “vía ética y teórica para comprender la complejidad de los objetos de trabajo y el desarrollo de la profesión desde la totalidad socio histórica” (Teoría y Métodos II, 2013, p.2), negándole esa posibilidad al positivismo y a la fenomenología.⁷¹

Las personas egresadas entrevistadas reconocen esta división generada entre teorías y al respecto expresan lo siguiente:

“...te ponían a tomar partido y te tachaban además, porque era tan cuadrado. Te decían que tenías que hacer un análisis marxista que nos permite entender cómo la historia se desenvuelve a partir de la lucha de clases. “Dios libre” positivismo, fenomenología, porque eso no nos permite tener una comprensión real de los hechos sociales, de las manifestaciones de la desigualdad social y de la cuestión social entonces te decían que tenía que ser eso o no. Entonces una dice que una teoría tan rica como lo es el marxismo te ponen a pensar de forma esquematizada completamente (...) por otro lado esa necesidad imperiosa de meterte una teoría en específico y **diciendo que las otras dos son malas y esta es buena. Así se reducía a la forma tan burlesca el análisis de la sociedad**”. (Informante nro.6)⁷²

“...no es lo teórico, lo que me frustra. Si no que yo sentía que te lo metían. O sea te meten una teoría que tal vez sí es la más idónea para visualizar la realidad puede ser... pero **no te dan chance de escoger**. Es como que te la obligan (...) Yo decía, ‘no me están enseñando lo que es el positivismo, no me están enseñando lo que es la fenomenología’ ¿Me explico? para que yo tome una decisión con quien me caso”. (Informante nro.4)

Como se observa en los comentarios anteriores, no se hace referencia al contenido de las corrientes, sino a la manera en que la formación académica permitía un acercamiento a estas mismas. Lo expresado por la persona informante número seis consiste en el descontento de limitar la formación a una sola teoría. Además de ello, la persona informante número cuatro agrega que no hay un espacio de aprendizaje para comprender el positivismo y la fenomenología. Ambas personas entrevistadas consideran esta situación insuficiente, al igual que la siguiente persona informante:

“...yo soy de los que piensa que hay que tener mucho cuidado, porque no se puede ver blanco y negro sino en escala de grises y si no tuvieron esa formación ¿cómo hago yo para explicarle a esa colega que comprenda mi postura? Si no logro aterrizar en lo que le estoy diciendo a una colega, que tiene el mismo título que yo y que no comprenda qué es una ‘mediación’. A veces siento que uno debe preocuparse **por lograr transmitir y quitarse el sesgo de lo bueno o malo**, al fin y al cabo hay fundamentos teóricos diferentes entonces deberíamos dejar de ver las diferencias y ver los puntos en común”. (Informante nro. 20)

⁷¹ Lo anterior se encuentra posicionado en el capítulo IV, en la página 75 de esta investigación.

⁷² Todo énfasis puesto en las citas de las entrevistas es de la investigadora.

Como se puede observar, la persona informante número veinte rechaza nuevamente el etiquetamiento de las teorías sociales a partir de criterios valorativos y aboga por una comprensión de los fundamentos teóricos más amplia y accesible.

Sin embargo, esta “rigidez” de la formación no es solo reconocida en la manera en que se estudian estas corrientes teóricas, sino a través del estudio de diferentes personas autoras durante la formación. Lo anterior se ejemplifica a través de los siguientes comentarios:

“...**me gusta mucho que la Escuela de Trabajo Social haga tantos esfuerzos de ruptura por llevar a cabo un análisis más sociocrítico de la realidad.** Pero sí, **me parece que todo se focalizó en 5 autores.** Todo se focalizó en Cortez Editora ¿cuáles eran esos autores? Iamamoto, Jose Paulo Netto, Montañó, algunas veces, Vicente Paula Faleiros, pero ya no mucho. Y, por ejemplo, eran libros siempre recuerdo estar leyendo una y otra vez libros de Iamamoto “El Servicio Social y la división del trabajo”, el “Servicio en la contemporaneidad”. Y los de Carlos Montañó, “La naturaleza del Servicio Social”, “El capitalismo hoy”. Los de Norberto Alayón: “Asistencia y Asistencialismo” y el de la “Política Social Hoy” que recogía varios autores. Eso es lo que más me acuerdo: leer y leer (...) Los debates eran muy circunscritos con lo que decía la antología o a las lecturas que nos enviaban, **nunca se exploraban otros autores, otras corrientes de pensamiento.** Muy poca vinculación con la realidad actual o social del país, eso es lo que recuerdo de Trabajo Social”. (Informante nro. 3)

“...es que hay como un discurso de... durante el primer año yo recuerdo que el primer curso de Trabajo Social I era hablar de la reconceptualización, usar autores y casi era un conocimiento muy forzado. ‘Hey, apréndanse estos autores son los que tienen que utilizar durante toda la carrera’. Es como decir, te vamos a forzar a que tu marco teórico durante toda la formación sea Montañó, Marilda Iamamoto, Netto, Lorena Molina, **que tienen aportes muy buenos pero te limitan en tanto solo puede usar eso.** En cuanto queríamos abordar otros autores nos encasillaban de nuevo a eso”. (Informante nro.2)

Nuevamente se comprueba que el descontento no está precisamente en el contenido teórico que aportan las personas autoras estudiadas, sino en la limitada cantidad y la falta de apertura o motivación para explorar otros tipos de pensadores y pensadoras o ideas. Esta imposición ocasiona que se lleven a cabo prácticas, entre las personas estudiantes, como la detallada a continuación:

“...mirá, te cuento una anécdota. Yo me acuerdo que una de las mejores notas de una generación, que no era la mía, nos recomendó hacer un archivo Excel con todas las citas de los autores clásicos o tradicionales en Trabajo Social, que es irónico porque se convierten en tradicionales aún después de hacer una crítica muy fuerte a una formación anterior y se establecen como un *statu quo*. Entonces, ella nos decía: ‘agarren esa cita y métanlas en los trabajos y **créanme no van a tener ningún problema en la carrera porque van a ser los mejores evaluados porque tienen una cita de Iamamoto que diga que es cuestión social**’, por ejemplo. Entonces, había profesores que iban

como con esa línea, ‘no nos critiqués los autores, no agarrés a alguien afuera para ello. Argumentá tu posicionamiento ético político y tu praxis académica profesional en función de esos autores’. Y yo no digo que no sean importantes, sino que siento que hay una gran posibilidad para que sean complementados con otras aristas del conocimiento”. (Informante nro. 2)

Recordando lo establecido en los fundamentos teóricos de esta investigación, Bourdieu (2002) señala que los espacios académicos permean a las personas de categorías de pensamiento, ya que son campos de entendimiento en donde se plantean formas comunes de abordar los problemas y se generan discursos propios.

El comentario de la persona informante número dos es un claro ejemplo de cómo la producción discursiva del campo de entendimiento de la Escuela de Trabajo Social se encuentra mediada por una inflexibilidad teórica, lo cual no propicia un verdadero estudio de diferentes teorías sociales para comprender la realidad. Asimismo, esto no permite una apertura crítica y un pensamiento analítico de las mismas teorías que se utilizan como base. El hecho de que se tengan preparadas las citas teóricas para ser utilizadas a lo largo de la carrera representa, más que una ingeniosa manera para obtener buenas notas, un ejercicio producto de esa inflexibilidad teórica. Más aún esto no permite que se tenga la oportunidad de realizar el esfuerzo analítico y teórico que conlleva cualquier trabajo universitario. Lo anterior resulta contradictorio en una formación que, como se vio en el primer capítulo, aboga por la “generación del pensamiento crítico”.⁷³

Ahora bien, no es la primera vez que lo anterior se coloca como una particularidad de la Escuela de Trabajo Social. Como bien se mostró en la delimitación del objeto y problema de esta investigación, Villegas (2012), al estudiar la praxis investigativa dentro de la Escuela, encuentra una serie de hallazgos que se extienden a otros ámbitos del espacio académico. Lo indicado en el párrafo anterior es explicado por Villegas (2012) a través de lo que define como “modas académicas”.

Al utilizar reflexiones moldeadas por un lenguaje específico, las “modas académicas” se prestan para ser repetidas vaciamente sin un proceso de comprensión adecuado. El investigador indica que la “perspectiva histórico-crítica” se utiliza como una moda académica dentro de la Escuela de Trabajo Social (Villegas, 2012), aspecto que se

⁷³ Cfr. página 70.

puede comprobar a partir de la queja de las personas egresadas ante la utilización forzada y repetitiva de autores que pertenecen a esta perspectiva, además de su interés de estudiar otras teorías.

Los siguientes comentarios reflejan este deseo, a partir de la perspectiva de las personas informantes:

“...te enseñan que esto es lo que vale y existe pero cuando vos intentás construir algo nuevo ya ven como algo extraño. Motivar al estudiantado para que se posicione y que los trabajos estén más orientados a construir teoría más relacionada a lo que vivimos en nuestro país que también es diferente a lo que se desarrolla en Centroamérica y más en Latinoamérica”. (Informante nro. 16)

“...mis recomendaciones siempre han ido en el sentido de que haya más apertura a abordar, partir también desde otras perspectivas teóricas, qué sé yo para explicar diferentes cuestiones que no se pueden explicar en su totalidad a partir del marxismo, digamos, y no forzar esa explicación a partir del marxismo, digamos. Entonces lo que tanto critican, en eso caen y no todo se explica desde ahí. No podés reducir la realidad porque no estás siendo consecuente con el discurso”. (Informante nro. 7)

Se reitera aquí el interés de conocer otras perspectivas teóricas, ya que se considera que pueden haber otras corrientes que expliquen los objetos de trabajo de la profesión o que complementen los debates que se llevan a cabo (misma opinión que externó la persona informante número dos). Además, la persona informante número siete señala que, al intentar entender la realidad forzosamente a través de una única propuesta teórica, no se está siendo consecuente con la apertura crítica que se dice impulsar en la Escuela. La egresada identifica esto como un “discurso” ¿Cómo se comprende de mejor manera ese “discurso”? A continuación, se profundiza en esta temática que en definitiva complementará lo descubierto en este apartado, mediante el análisis de las “sociedades de discursos” concepto propuesto por Foucault (1992).

5.2 “Sociedades de discursos”

Retomando lo establecido en los fundamentos teóricos de esta investigación, Michel Foucault (1970 y 1992) indica que las antiguas “sociedades de discurso” tenían el propósito de conservar o producir discursos en un espacio cerrado y secreto. Para lograr esto se conservan y distribuyen según reglas estrictas y sin que los detentadores sean desposeídos de esa misma función de distribución. Actualmente, al estudiar el orden del

discurso publicado o escrito, establece el autor, todavía hay semejanzas con estas sociedades arcaicas. Por ejemplo, “la disciplina” como principio de control de la producción del discurso se aplica en nombre de la “verdad” a través de una “policía discursiva” que, como plantea Foucault (1992), se “reactiva” en cada uno de los discursos.

Siguiendo igualmente los planteamientos de Foucault, Villegas (2012) visualiza en la Escuela de Trabajo Social una “ritualización de la palabra” que produce un “lenguaje con significado exclusivo para las personas que están dentro de la moda de la unidad académica y con intereses que le competen exclusivamente a ellas” (p. 372). Desde la perspectiva de las personas entrevistadas, esta conclusión se vivió de la siguiente manera, obsérvese los siguientes comentarios:

“...cualquier palabrita que digás mal, te llueve, así, de golpe. Los mismos compañeros, hasta los profesores, pero digamos... entonces, es difícil. Por ejemplo, decir responsabilidad social. Ahorita, responsabilidad tiene espacios para trabajar, la cuestión, es que usted sepa cómo trabajarlo”. (Informante nro. 4)

“...a mí me pasó algo muy curioso porque yo siempre trabajé durante la Universidad entonces yo observaba esos grupos que eran sumamente confrontativos y vos sentías como que tenías que cuidar mucho el discurso; cuando exponías, las palabras, si se hacía trabajo escrito leerlo quinientas mil veces para que no fuera contrario a tal cosa, mejor leerlo para que quedara bien”. (Informante nro. 16)

Según, el criterio de estas últimas personas informantes, en el ambiente de aula, tanto las personas profesoras como estudiantes, son los que asumen este papel de la “policía discursiva”. Teun Van Dijk (2002), al estudiar el discurso como práctica, comparte esta idea foucaultiana y homologa este “disciplinamiento”, propuesto por el pensador francés, a un “control”. De esta manera señala:

formas similares de control, más abiertas o más sutiles, pueden extenderse a todos los niveles y dimensiones del discurso: al diseño gráfico, a la entonación, a la selección léxica, al orden de palabras, a los detalles de los significados locales, a la coherencia, a los temas, a los mecanismos retóricos, a los actos de habla, etc. (p. 46)

Ahora bien, en el contexto de la formación ¿cuáles son esas selecciones léxicas y órdenes de palabras a las que se refiere Van Dijk (2000) que garantizan ese “acceso a la verdad” ? Obsérvese los siguientes comentarios:

“...yo la ambivalencia la vi muy pronunciada de tercero a cuarto, más que todo a nivel discursivo,

lógico. Porque de segundo a tercero veníamos con un discurso muy repetitivo, muy “trillado” también y de repente de cuarto a quinto uno pasa y es como si fuese otro plan de estudios distinto (...)

Investigadora: cuando decís que de segundo a tercero era un discurso “trillado” ¿a cuál discurso te estás refiriendo?

por ejemplo, me acuerdo que en todos los programas de estudio se leía ‘que la cuestión social como producto de las manifestaciones del ser social’. A partir de una ontología del ser social y a partir de un análisis de histórico-crítico, cosas así”. (Informante nro. 3)

“...enajenación, cuestión social, división social del trabajo, división de roles por género, de los procesos de trabajo, de cosificación”(…) Ah bueno, todo lo de los ‘proyectos’ son otras palabritas, teórico-metodológico bla bla bla, esas palabras. Mi novio siempre me ha hecho bullying porque dice que a nosotros en Trabajo Social nos enseñan a hablar de a dos palabras pegadas. Y yo: es cierto (risas)”. (Informante nro. 4)

“...manifestaciones de la cuestión social, aprensión crítica, análisis crítico, clase trabajadora, clase para sí, totalidad, mediaciones. Actualmente uso aprehensión crítica y análisis crítico, hay otras que no porque son muy propias y la gente no te comprende”. (Informante nro. 17)

A través de los comentarios anteriores, se observa que para las personas informantes el “discurso” se compone de un fundamento teórico de origen marxista, que en específico se vincula con la perspectiva-histórica crítica. Por ende, se continúa con la tónica del apartado anterior, en donde se observa una especie de descontento con esta teoría o, en palabras de Villegas (2012), con esta “moda académica”:

La moda académica constituye una práctica reiterativa porque suprime la reflexión a partir de una reflexión preexistente ya elaborada previamente y que se asume como producto acabado. Con ello opera una supresión de la creatividad en la producción de conocimientos. En este sentido, la moda suele funcionar a partir de una suerte de “fetichismo terminológico”, en donde basta la invocación de términos que hacen parte del lenguaje específico de la moda para “conjurar” cualquier discusión y darla por saldada a favor de la persona que la sustenta, con lo cual se le da prioridad a la discusión sobre conceptos, por encima de la discusión sobre la realidad. (p. 353)

Este “fetichismo terminológico”, encuentra Villegas (2012), se identifica en la Escuela de Trabajo Social a partir de términos como: “cuestión social, mediaciones, ontológico, procesos de trabajo, categoría trabajo, crítico” (p.353). Las palabras asociadas como discursivas por las personas entrevistadas corresponden a este “fetichismo

terminológico” y reafirman la idea de que se argumenta a partir de una moda académica controlada por una “policía discursiva”.

Esta dinámica genera lo que Villegas (2012) entiende como “endogenismo” y lo define de la siguiente manera:

La tendencia a producir una desvinculación de la profesión con las otras disciplinas académicas de lo social en lo particular y de la ciencia en general, generando con ello una reproducción reiterativa y alienante de contenidos exclusivos de su dinámica interna. Una de las consecuencias es la producción de un lenguaje con significado exclusivo para las personas que están dentro de la moda de la unidad académica y con intereses que le competen exclusivamente a ellas. (p. 372)

La persona informante número diecisiete llega a identificar que la utilización de esas palabras responde a la dinámica interna del campo académico en cuestión, por lo que prefiere abstenerse de utilizar las palabras en su ejercicio profesional, ya que “*son muy propias y la gente no te comprende*”, mostrando así la especificidad del campo.⁷⁴

Ahora bien, las personas entrevistadas logran reconocer con facilidad esta moda académica y se puede entrever que poseen una relación de conflicto con la misma. Villegas hace la aclaración de que las modas académicas “se pueden vivenciar también bajo la forma de conflicto, en tanto su reproducción a partir del desarrollo de disciplinamiento y homogenización genere prácticas y vivencias de exclusión para quienes deciden no someterse a la corriente principal”. (2012, p. 371) Obsérvese como se evidencia lo dicho por el autor en el siguiente comentario:

“...la teoría marxista me permite entender la realidad perfectamente, ‘hacer esa lectura’, se me habían olvidado todas esas muletillas de Trabajo Social (risas) (...)

Investigadora: ahora que dijiste “se me han olvidado las muletillas” ¿te acordás cuáles podrían ser esas “muletillas”?

“Bueno, que nosotros trabajamos atendiendo las manifestaciones de la cuestión social que devienen de la contradicción capital-trabajo. Qué más...(silencio) la dialéctica ni siquiera sabría decir cómo es, solo la palabra que se me viene. Las mediaciones, por supuesto. Incluso es muy fuerte porque son muletillas que a veces vos podías, qué sé yo, por ejemplo, me acuerdo en la tesis, en el planteamiento del método que yo decía manifestaciones y decía otra palabra que ahorita no me

⁷⁴ Además de tener efectos desde un punto de vista discursivo, lo anterior también podría tener consecuencias para el ejercicio laboral como, por ejemplo, la obstaculización de la comunicación con profesionales de otras áreas. Esto se retomará en la segunda sección de este capítulo.

acuerdo equivalente a mediaciones **que inclusive me cuestionaron que por qué usé esa y porque no usé mediaciones** (que inclusive era algo más de redacción) o verdad o este cuestionamiento de si mi método era dialéctico o no porque verdad (en ironía) jamás usted tratarlo de otra forma o a partir de otros autores que no sean Netto y Yamamoto”. (Informante nro. 7)

El comentario anterior refleja de qué manera “la policía discursiva” le cuestiona a la persona informante por qué no utilizó uno de los conceptos de la moda académica, cuando la persona indica que no lo hizo por una cuestión de variar la redacción. Esto revela claramente la insistencia innecesaria y no productiva del control lingüístico. Además, en el mismo comentario se observa lo que Villegas (2012) denomina un “culto al autor”. La persona informante señala que no se puede teorizar fuera de los autores que representan la perspectiva histórico-crítica.

Por último, se puede comprobar cómo la persona informante no puede explicar una de las palabras que se le viene a la mente, sino que solo se recuerda la palabra como tal. Esto refleja que la mera utilización de conceptos no garantiza que haya una verdadera comprensión de los mismos. El siguiente comentario, de la misma persona informante, resume de buena manera el impacto que tiene la discursividad en la formación académica y de qué manera dicha formación se recuerda como una “sociedad discursiva”:

“...estudiar la formación en Trabajo Social lo pienso más allá de contenidos académicos, digamos de lo que una ve los 5 años que está ahí metida. Sino que pasa también por una cuestión muy discursiva que se reproduce tanto a dentro como afuera de la clase”. (Informante nro. 7)

Ahora bien, no basta con identificar el control lingüístico de una discursividad, sino que también es necesario comprender los efectos de tal control. Realizar un análisis crítico del discurso consiste, tanto para Foucault⁷⁵ como para Van Dijk⁷⁶, en comprender las relaciones de poder que moldean un discurso, al igual que la manera en que produce o se excluye el mismo. Se considera pertinente colocar los siguientes comentarios, que permiten esclarecer algunas de estas relaciones de poder:

⁷⁵ “La parte crítica del análisis se refiere a los sistemas de desarrollo del discurso; intenta señalar, cercar, esos principios de producción, de exclusión, de rareza del discurso”. (Foucault, 1992, p. 67)

⁷⁶ “En el análisis crítico del discurso, el enfoque es sobre relaciones de poder, o más bien sobre el abuso de poder o dominación entre grupos sociales. tiene las mismas raíces que la psicología social crítica: un movimiento en contra de los métodos, teorías, análisis de la ciencia descontextualizada de sus condiciones y consecuencias sociales y políticas”. (Van Dijk, 2002, p. 19)

“...pero te voy a contar, Vera, que también ahí algo pasaba y eso es muy lamentable y todos en un momento lo hablábamos. Yo siento que **algunas personas aprendían a decir lo que el profesor quería escuchar** y no era porque fuera su posición político ideológica o ético política sino porque simplemente usted sabía que le tocaba tal profesor y **usted tenía que hacer sus ensayos, las lecturas y demás de una forma crítica y poniendo de base a su investigación la teoría marxista**. Pero, no porque la creyeran o no porque estuvieran de acuerdo sino porque era como estrategia a salir del curso bien. Eso me parece mal porque yo creería que el profesor igual tiene que tener la apertura que aunque el estudiante o la estudiante no comparta su posición eh.. si en un trabajo, de hecho, logra argumentar bien.... o qué sé yo”. (Informante nro. 14)

“...y lo otro que a mí me chocaba mucho, esto ya es una percepción personal que yo sentía que se quedaba en un discurso. **Entonces vos llegabas a una clase y los compañeros repetían como loras pero cuando se hacían preguntas como muy profundas del asunto lo único que se tiraban eran repeticiones y repeticiones**. Entonces, yo decía ¿qué tanto estamos aprendiendo entonces? Tras de que no me están abriendo el abanico a todas las posibilidades, **lo único que me están haciendo es repetir un discurso**. Y así lo sentía yo en muchas de las clases la verdad. ” (Informante nro. 4)

“...la teoría marxista es imprescindible para hacer una lectura de la realidad. Sin embargo, no se agota ahí. Eh, no se agota en esas mismas categorías. El hecho de que todas esas categorías se mencionen en los cursos y se desarrollen y demás **yo no sé si a todo el cuerpo estudiantil realmente las aprendieron y las incorporaron para hacer una lectura de la realidad siempre o si se asumió meramente como verdad la formación de la Escuela**”. (Informante nro. 15)

“...los Teoría y Métodos a mí se me hacían eternos. Recuerdo que cuando llegamos a Teoría y Métodos, creo que cuatro, nos pusieron 106 libros a leer, y yo “juepucha”, no viví ese semestre; pero usted sentía que era sobre el mismo eje, estábamos dando vueltas sobre el análisis de la política, esto y esto y esto, **yo en algún momento sentí que todos los exámenes los contestaba igual**”. (Informante nro. 9)

“...la Escuela lo que nos dijo es que es un tema del que nadie sabe, entonces nos dieron tres temas de escoger. Uno en ese momento está muy desgastado. Es algo impuesto, en los exámenes **uno reproduce lo que el profesor quiere escuchar**, al menos en mi formación fue así”. (Informante nro. 17)

A través de los cinco comentarios expuestos anteriormente se puede observar que las personas informantes número cuatro, catorce y quince observaban una reproducción discursiva sin contenido analítico en sus compañeros(as) y que tomaba lugar en el espacio de clase, tanto de manera oral, como escrita, como se observa a través de lo indicado por la persona informante número nueve y la número diecisiete. El descontento se dirige hacia la poca promoción de un pensamiento que cuestione y analice y a la no apertura al debate entre estudiantes y docentes. Hay un elemento que vuelve a ser colocado y es la “inflexibilidad teórica” que posiciona la teoría marxista como única posible para investigar y argumentar, como relata la persona informante número catorce. Estas

declaraciones no hacen más que demostrar cómo las formaciones discursivas identificadas en el capítulo anterior no son únicamente una cuestión formulada en los documentos, sino que, se trata de prácticas ejercidas directamente sobre el estudiantado.

Villegas (2012) indica que la “docencia constituye un espacio en el cual se reproduce la moda, a partir de las adhesiones que hagan las estudiantes a la moda” (p. 359). Las personas informantes número catorce y diecisiete hacen eco de lo anterior cuando señalan que se argumenta para complacer a la persona docente.

Adviértase que Villegas (2012) se refiere únicamente a la existencia de las “modas académicas”; sin embargo, no menciona la identificación que las personas estudiantes puedan hacer de las mismas. Se observa que muchas de las personas estudiantes, aunque asumen la “moda académica”, son críticas al respecto después de egresarse y la consideran un aspecto que influyó negativamente en su formación académica.

No solo se muestran críticas una vez al salir de la formación académica profesional, sino que también se observa como durante la misma las personas estudiantes expresaron su descontento al respecto. Una de las personas informantes comenta que su generación se organizó para solicitarle a la Escuela de Trabajo Social “mayor apertura teórica”; como se ve a continuación, la respuesta no fue la esperada por el cuerpo estudiantil que realizó la solicitud:

“... como te explico, ellos decían lo siguiente: ‘está bien, ustedes tienen la libertad de ir a investigar o a proponer un fundamento teórico desde la teoría sistémica. Pero bueno, a esa teoría se le han hecho bastantes críticas entonces **ustedes también tendrían que saber cómo afrontar esas críticas**’. Entonces, uno se quedaba con el discurso que la Escuela no criticaba (risas irónicas) (...) Dijeron que por favor disculpáramos si nosotros creíamos que se estaba imponiendo el pensamiento que ellos no querían hacer eso. Que teníamos derecho a investigar o a fundamentar las cosas desde otro lado **pero, de repente, no era eso lo que nosotros queríamos era como: aprender**. Y era muy difícil uno como estudiante tomar esa iniciativa de ir a leer otros autores porque ¿por dónde empezás? Uno siempre ocupa una guía”. (Informante nro. 3)

El comentario anterior es revelador en varios sentidos. En primer lugar, se observa que la Escuela de Trabajo Social ⁷⁷ responde a la solicitud indicándole a las personas

⁷⁷ No se pretende encasillar a la Escuela de Trabajo Social como un solo “cuerpo” ya que con esto se dejaría de lado la especificación de los distintos actores y fuerzas que “juegan”, siguiendo a Bourdieu (2002) en este espacio académico. Ahora bien, cuando la Escuela debe atender y resolver cuestiones planteadas por las personas estudiantes, esta debe comportarse como una figura unitaria administrativa y académica. Lo que determine la instancia se verá directamente asociado con su

estudiantes que pueden proponer un fundamento desde “la teoría sistémica”, corriente que resulta criticada dentro de la misma instancia por no proporcionar una explicación del poder estructural presente en la sociedad.⁷⁸ Es decir, la respuesta que dio la Escuela siempre se queda dentro de los mismos discursos a los que está familiarizada. Además, la “advertencia” dirigida a las personas estudiantes de que tienen que saber cómo afrontar las críticas, muestra la falta de acompañamiento y la poca disposición de acoger la solicitud presentada. Por último, como indica la persona informante, la motivación para expresar el descontento no es el deseo de colocar las cosas desde una de las corrientes criticadas por la Escuela (en este caso la teoría sistémica) sino, es la “sed” de estudiar y conocer otras teorías sociales. A través de las risas irónicas de la persona entrevistada ante lo sucedido, se observa la resignación mostrada al seguir utilizando la “moda académica” avalada por la Escuela de Trabajo Social.

¿Por qué es avalada esta “moda académica”? Villegas (2012) detecta que el origen de las “modas académicas” es una mala formación teórico-metodológica. Y esta a su vez, se ha originado por la tendencia de la unidad académica de validar *a priori* cualquier posicionamiento académico proveniente de universidades extranjeras juzgadas como prestigiosas. Por lo anterior, no se desarrolla una evaluación crítica de estos contenidos, lo cual se agrava considerando que hay un limitado bagaje teórico, entre otros aspectos.⁷⁹

Villegas (2012) encuentra que a pesar de su carácter homogeneizador, una “moda académica” puede ser asumida de maneras muy diversas por el estudiantado. Así llega a sostener:

la colectivización forzada de una forma de asumir la profesión, no considera el hecho de que dicho proceso va a enfrentar la dificultad de que no todas las personas (académicas o estudiantes) vayan a

poder, capacidad de acción y representación que posee cualquier escuela en el campo universitario.

⁷⁸ Como se habrá notado, la teoría sistémica no figura en el capítulo anterior, en donde se analizan los discursos académicos provenientes de los textos oficiales como programas de estudios y documentos oficiales de la unidad académica. La razón de lo anterior es porque, como bien se indicó en la delimitación de esta investigación, se estudian los programas de estudios referentes a cursos de corte teórico. La teoría sistémica se estudia más adelante en la carrera, en cursos que tienen que ver con una intervención directa operativa en la realidad social, como en los cursos terapéuticos.

⁷⁹ Se recomienda revisar la tesis citada para profundizar en el hilo argumentativo del investigador, iniciando en la página 353.

incorporarla de la misma manera, lo cual hace que necesariamente operen asimilaciones reduccionistas. (p. 368)

No solo hay un reduccionismo sino que también no hay una comprensión correcta y sostenida en el tiempo, como se muestra a continuación:

“...hay algunos que tal vez de hecho nunca lo hicieron de forma real porque como te digo simplemente así era la forma de salir bien y por como repetirlo. Y a mí tal vez me puede pasar que a usted le preguntan algo ahora y usted dice ‘no sé, no sé... no entiendo, no sé’ y es porque hubo muchos vacíos ahí al usted no verdaderamente defenderlo, creerlo”. (Informante nro. 14)

“...volvemos a lo mismo, el tema que se repetía, ¿verdad? como a hablar de las mediaciones, que eran temas que se repetían y básicamente que si es lo teórico de donde me sustentó. Eso en la Escuela era el pan de cada día ¿verdad? uno como estudiante lo escuchaba para allá para acá. Pero mándelo ustedes, pues en licenciatura a agarrarse con eso, ahí es donde están las limitaciones, en la parte de la madurez investigativa que uno tiene y en la parte de entender ‘bueno si hay una teoría social que me explica este fenómeno y yo tengo capacidad de identificar las herramientas, instrumentos fuentes, ya en la parte del trabajo profesional’ (...) Mi crítica va mucho a... ‘es que lo teórico metodológico’ no no es que ‘decime desde esa teoría qué es lo que vas a hacer y cómo lo vas a hacer y por qué lo explicás así’. **No es el hecho de enunciarlo, es que ‘¿lo entendés? Y ¿cuál es y cómo lo explicás? ¿Y cómo explicás ese fenómeno? ¿Y cuáles técnicas creés que se puede utilizar?’ Eso no se hace.** (Informante nro. 13)

A través del comentario de la persona informante número catorce se evidencia que no se está logrando potenciar la capacidad reflexiva y analítica de las personas estudiantes, al forzarlos a la utilización de, siguiendo con el concepto acuñado por Villegas, una “moda académica”. En lo dicho por la persona informante número trece se observa cómo la reproducción discursiva, entre estudiantes, no denota necesariamente que comprendan a fondo lo enunciado. El investigador reconoce lo anterior a través de la siguiente cita:

Dado que el conocimiento de moda tiene una validez *a priori*, tiene la particularidad de que cualquiera de sus adeptos puede reproducirlo sin la necesidad de debatir y eventualmente de dominar la esencia del mismo, ya que para esto basta la repetición mecánica de sus propios conceptos. (2012, p. 359)

Por último, las personas estudiantes no solo denuncian las carencias que poseen producto de la instauración de una moda académica, sino que relatan la frustración que sentían. Obsérvese los siguientes comentarios:

“...muchas veces no había disenso porque tal vez les daba miedo externar algunas situaciones entonces fueron muy pocos los cursos en los que a veces se podía tratar de tener una postura diferente”. (Informante nro. 20)

“...yo lo que considero es que se estaba haciendo casi prácticamente lo mismo, adoctrinar, entonces la gente repetía. La idea de hacer el trabajo era para ver que tanto era discursivo y que tanto era realmente que vos habías discernido. Era como una cuestión dogmática que inclusive ahora a nivel del trabajo y a nivel personal, al conversar con otras compañeras, hablamos de que hemos encontrado otras formas de ver la realidad que **nos han generado mayor bienestar físico-emocional y mental, a nivel personal, a nivel de convivencia con otras personas que no tienen nada que ver con esas teorías que se muestran**”. (Informante nro.16)

El comentario de la persona informante número veinte muestra un ambiente no acertado pedagógicamente para la construcción de conocimiento y el aprendizaje caracterizado por el “miedo” al disenso. Se puede hipotetizar que este “miedo” no es producto únicamente de la idea de posicionar una postura diferente, sino podría relacionarse con la carencia de herramientas argumentativas y teóricas que tienen las personas estudiantes para posicionarse desde una perspectiva diferente.

Aunado a lo anterior, llama la atención cómo la persona informante número dieciséis encuentra que es la teoría lo que determina el bienestar físico-emocional y mental de una persona. En definitiva, y con los hallazgos encontrados anteriormente, este tipo de comentarios permiten entrever que no es la teoría como tal, sino la manera en que se estudia y aplica en la unidad académica. Por lo anterior, vuelve a la superficie el hallazgo ya demostrado: no es la teoría que se estudia, es cómo se enseña o en todo caso cómo se aprende (a través de una “moda académica”) lo que genera descontento entre el cuerpo estudiantil y demuestra no ser la mejor opción pedagógicamente hablando.

Otro aspecto que llama la atención es que la “policía discursiva” referida por Foucault (1992) no es la única que disciplina y controla el discurso. Existe un “poder simbólico” que, según Bourdieu (2000), “es una forma de poder subordinado, es una forma transformada –es decir, irreconocible, transfigurada y legitimada–, de las otras formas de poder (...) capaz de producir efectos reales sin gasto aparente de energía”. (p.72) Es decir, es un poder que se encuentra presente pero no necesariamente se detecta de manera transparente. Por ejemplo, obsérvese los siguientes comentarios:

“...yo recuerdo llevar cursos con algunas compañeras de años mayores que satanizaban por completo otras corrientes y teorías sociales para comprender la realidad social, entonces una decía que jamás se podía decir que es positivista porque sino sería como ‘mentarle la madre a alguien’ **Había un inconsciente colectivo, una idea general**”. (Informante nro. 6)

“...creo que era mucho di por supuesto con el profe, con las lecturas que entonces leíamos puesto que eran las lecturas que suministraba el profe, pero esto nosotros mismos lo reproducíamos mucho no, **ni siquiera hacía falta necesariamente que hubiera una cuestión así como muy punitiva de ‘ustedes tienen que ser marxistas’**, por ejemplo. Sino, como te digo los primeros años una era súper crítica con ese discurso, una estaba totalmente casada con el discurso entonces las mismas discusiones que se daban en clase llevaban a plantear ¿verdad? como el tema de las manifestaciones de la cuestión social y de la contradicción y todo mundo muy claro en ese discurso; hasta que llegó a las prácticas y no entendía nada”. (Informante nro. 7)

Más adelante, la misma persona informante agrega:

“...inicialmente yo quería hacer un proyecto o una práctica y ni pensarlo ¿verdad? ya sabíamos que no lo iban a aprobar en ese momento. Sabíamos que lo que validaban como conocimiento era la tesis porque es a donde usted investiga y chorrea más y no necesariamente es que el proyecto o la práctica no generen conocimiento. Entonces, **son cuestiones muy sutiles**. Yo no hice proyecto, hice tesis porque tenía que hacer tesis. Hice el tema de ambiental pero tenía que tener mucho cuidado con como planteaba las cosas y siempre hacer ver que igual me estaba basando en el marxismo pero yendo un poco más allá”. (Informante nro. 7)

Como se ve, lo anterior es respaldado con los siguientes comentarios:

“...creo que más que acuerdo, había que hacerlo porque **eso era lo que se esperaba** de nosotros, evaluaban de esa forma, teníamos que dominar ambas la histórico-crítica y la no histórico-crítica. Pero sí la tendencia iba dirigida a que esa [histórico-crítica] era la postura oficial de la Escuela, dentro de los grupos habían compañeras y compañeros muy apropiados del discurso y otros no tanto”. (Informante nro. 19)

“...no me atrevería a decirlo así pero tal vez era un consenso **implícito tácito** o ya no sé vamos a hacer un trabajo sobre x y x vamos a usar la categoría cuestión social. No me atrevería decir que fuese por una imposición. También el interés de ir saliendo con los cursos digamos”. (Informante nro. 15)

Al fijarse en los comentarios anteriores, y poniendo atención a los elementos subrayados, se puede observar cómo las personas estudiantes hacen referencia a esa “fuerza”, implícita, tácita y acordada, que los llevaba a utilizar la perspectiva histórico-crítica o el marxismo como corriente teórica y rechazar otras teorías. La persona informante número quince aclara que no considera que ese poder fuese una imposición, sino que consiste en un consenso tácito e implícito. En el siguiente apartado se profundiza en el poder y sus diferentes prácticas, tanto como concepto teórico como concepto relevante para esta investigación. Con ello se llegará a comprender mejor la delgada línea entre una “imposición” y un “consenso implícito”.

5.3 “Prácticas de poder”

Foucault (1970 y 1992) es uno de los autores contemporáneos más reconocidos en cuanto a su conceptualización del “poder”. Como se planteó en los fundamentos teóricos, para este autor, los espacios de enseñanza distribuyen el poder y saber a través del discurso. Se recuerda lo planteado por el autor en la cita colocada a continuación:

“¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (...) Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”. (p. 7-28)

Teun Van Dijk (2000), teoriza igualmente sobre este concepto y plantea que el poder se extiende de distintas maneras, complejas y sutiles para moldear la discursividad. Así lo expresa el intelectual:

En el análisis del discurso, este caso elemental de control de la mente de los otros para que actúen como queremos debe extenderse a los modos más complejos y a veces más sutiles en los que las personas controlan a otras mediante el texto escrito y el habla. En lugar de impartirles órdenes a los otros, podemos persuadirlos para que hagan algo. En este caso el cumplimiento no se basa en una amenaza implícita sino, más bien, en argumentos u otras formas de persuasión. (p. 42)

En esta línea, Van Dijk, al igual que Bourdieu (2002)⁸⁰, encuentra al campo educativo, en especial, como un campo estructurado por relaciones de poder. Continúa Van Dijk (2000):

De esta manera, los padres, jefes o docentes, por lo general, simplemente pedirán o incluso sugerirán a los otros que hagan algo por ellos, sin ninguna amenaza explícita: su poder precisamente consiste en el hecho de que los otros tenderán a obedecer para evitar las consecuencias negativas. Los discursos de control pueden volverse bastante sutiles en estos casos. Pero, aquí también, el discurso (o algún otro acto de control) es una realización de poder si presupone el control sobre un recurso de poder material o simbólico. (p. 42) ⁸¹

Una vez establecido lo anterior, es importante recalcar, que el señalamiento no

⁸⁰ Cfr. Delimitación del objeto, página 22.

⁸¹ Las cursivas son originales de la cita.

estaría en cuestionar la existencia del poder, sino en estudiar sus procedimientos y técnicas, es decir, cómo es que el mismo trabaja.⁸² Van Dijk (2000), por su lado, enfatiza en esta misma cuestión afirmando que el “verdadero problema ético del que debemos ocuparnos en la investigación crítica del discurso no es el poder, sino el ejercicio *ilegítimo* del mismo, esto es *abuso de poder o dominación*”⁸³. (p. 49)

Villegas (2012) recuerda que “el funcionamiento a partir de modas constituye en la práctica un mecanismo para el ejercicio de poder”. (p. 355) Por esta misma razón, señala que la existencia de las modas académicas es de muy difícil aceptación entre el grupo de docentes propietarias, a quienes el investigador entrevistó en el año 2012. Las personas egresadas aquí entrevistadas, en cambio, ubican claramente el ejercicio de poder alrededor de una moda académica de carácter teórico, como se aprecia a continuación:

“...llegamos a una Escuela también donde cualquier propuesta que se saliera de ese marco, era... no servía. Entonces a mí el diseño de tesis, **ese diseño me lo devolvieron más o menos cinco veces, porque no había Marx de por medio**, porque a Marx nunca le interesó el tema ambiental, entonces eso no era si, análisis de esa, de ese momento histórico. Yo tuve que ir a traerme mi directora de tesis de occidente, porque nadie me quiso dirigir la tesis a mí (...)A nivel de tesis, si yo no hacía lo que a ellos les interesaba... por ejemplo, yo no encontraba quien me leyera la tesis, yo busqué y busqué. Incluso hubo profesores que más por una cuestión de afecto me leyeron a mí la tesis. Entonces, ahí es donde usted ve la resistencia, porque entonces yo decía ‘**si yo no puedo citar a Marx en mi trabajo, entonces ya no funciona para la Escuela**’, entonces, ¡vea qué complejo!” (Informante nro. 9)

“...yo sé las experiencias de otros compañeros que me decían frustrados que profes les decían ‘**no es que usted tiene que analizarlo desde aquí y punto**’ (...) Con solo decirte que te decían ‘no, yo no te apruebo el proyecto, usted ni siquiera va a avanzar en la tesis si usted no abarca esto desde donde yo le estoy diciendo’ ”. (Informante nro. 12)

“...sé de una compañera que le rechazaron el proyecto de tesis **3, 4 veces porque iba en la línea ambiental y nos decían “ambiente no se investiga en Trabajo Social porque no está ligado a la cuestión social”**. Y ahora que uno está afuera investigando eh.... eso (risas) no tiene sus fundamentos materiales. Es casi un discurso ideológico. (Informante nro. 2)

“...en algún momento dijimos en la Escuela que sentíamos que el **fundamento teórico metodológico era impuesto que tenía que seguir una línea marxista**. El fundamento teórico metodológico no se ha salido de eso en las últimas investigaciones de Trabajo Social. No sé, yo no lo he logrado visualizar”. (Informante nro. 3)

Los comentarios anteriores hacen referencia a la investigación dentro de la unidad

⁸² Para Foucault es necesario ubicar “dónde están las líneas de fragilidad, dónde los puntos fuertes a los que se han aferrado los poderes, dónde estos poderes se han implantado. Dicho de otro modo, hacer un croquis topográfico y geológico de la batalla” (p. 117, 1975).

⁸³ Cursivas originales del autor citado.

académica. Se refleja la dificultad vivenciada por las personas informantes al proponer un tema de investigación de tesis que no concuerde con la línea teórica seguida y propiciada por la Escuela de Trabajo Social. Considerando que la investigación de tesis es el primer acercamiento que una persona estudiante tiene al ejercicio formal de la investigación, es alarmante saber que existan limitaciones tan drásticas como las recién encontradas en estos últimos comentarios.

Villegas (2012) encuentra que la moda académica llega a ser problemática cuando se asume como único referente para realizar investigación, lo cual “niega la libertad como condición ontológica indispensable para la producción de conocimiento teórico”. (p. 365) En definitiva, como señala el autor, al privarse a las personas estudiantes de libertad investigativa se anula la pluralidad teórica y por ende, el crecimiento académico e investigativo.

Villegas (2012) igualmente señala, que una pluralidad teórica permite combatir una “praxis reiterativa”⁸⁴ y, siguiendo a Netto (2003), establece que esto permitiría un debate amplio y crítico, en lugar de la “operalización de dispositivos administrativos de poder que invisibilicen la diversidad” (2012, p. 369).

Este poco crecimiento académico e investigativo, es vivenciado por las personas informantes quienes detectan debilidades en la formación en materia de investigación, aspecto que será profundizado en el siguiente apartado. Esto ayudará a comprender más detalladamente las técnicas y procedimientos que utiliza el poder que aquí se estudia.

5.3.1 Debilidades formativas en investigación

La priorización de la intervención profesional, la docencia y la acción social sobre la investigación, la falta de docentes con la adecuada formación en investigación, la baja autoestima profesional, las relaciones de poder en torno a la investigación y la falta de condiciones materiales para la misma, son aspectos que han moldeado una debilidad en la

⁸⁴ Villegas (2012), citando a Sánchez Vázquez (1980, p. 290) expresa: “la praxis imitativa o reiterativa tiene por base una praxis creadora ya existente, de la cual toma la ley que rige. Es una praxis de segunda mano que no produce una nueva realidad; no provoca un cambio cualitativo en la realidad presente, no transforma creadoramente, aunque contribuye a extender el área de lo ya creado, y, por tanto, a multiplicar cuantitativamente un cambio cualitativo ya producido”. (p.107)

formación académica investigativa de la Escuela de Trabajo Social.⁸⁵ (Villegas, 2012)

En este apartado, se ilustrarán algunos de los hallazgos encontrados por Villegas, a partir de la perspectiva de las personas participantes.

La debilidad formativa en investigación es percibida por las personas egresadas participantes de esta investigación, quienes, en su mayoría, sostienen que tuvieron grandes dificultades para realizar sus trabajos finales de graduación. Visualícese los siguientes comentarios:

“...Trabajo Social es muy extraño en la manera en que te enseñan a investigar a punta de tesis digamos. Tenés que hacer un Estado del Arte de 30 o 60 tesis. Me acuerdo que mi primer Estado del Arte (risas) había quedado de 120 páginas porque a mí me mandaron a leer muchas tesis. Entonces como yo pensé que me mandaron a leer tesis, que de ahí iba a salir mi objeto de estudio. **En realidad así no es cómo se empieza a investigar (...)**Y, entonces ¿qué me pasó? que al final me terminé leyendo un montón de información innecesaria. Entre más buscaba información más me perdía porque ni siquiera tenía un campo temático, ni sabía que quería hacer porque no sabía cuál era mi duda o mi preocupación existencial que se llama problema y **entonces por eso no sabía que estaba investigando. Me quedé metida en un círculo**”. (Informante nro. 3)

“...el curso de investigación, **¡eso nunca sirvió para hacer la tesis**. Fue frustrante para mí! Es que yo veo ahora que los ponen, ¿verdad?, y logran hacer, o, por lo menos, montar una propuesta decente de lo que va a ser, tu diseño de tesis; nosotros no, entonces, ¿qué duré yo? **Yo terminé todo y quedé así, no, no tengo cómo empezar a hacer la tesis**. Entonces tuve que empezar desde cero; yo duré un montón haciendo tesis, todo el período que tenía que quemar, lo quemé porque duré demasiado, no habíamos hecho nada”. (Informante nro. 9)

Los comentarios anteriores hacen referencia explícitamente a la falta de acompañamiento que tuvieron las personas informantes a la hora de adentrarse en lo que fue su proceso investigativo. Como se puede notar, esa falta de acompañamiento es percibida por las personas informantes a través de una debilidad en la formación académica investigativa. La persona informante número tres hace referencia a cómo la metodología de enseñanza utilizada no le permitió comprender verdaderamente las habilidades o destrezas que son necesarias de desarrollar para lograr una investigación de calidad. Por otra parte, la persona informante indica que los cursos propiamente no lograron proporcionarle las bases investigativas que son necesarias a la hora de enfrentarse

⁸⁵ Para profundizar en las condiciones que dieron origen a estos fenómenos se recomienda la revisión de Villegas (2012) quien dedica su investigación a estudiar específicamente el desarrollo de la investigación dentro de la unidad académica. A partir de la página 293, se logran encontrar los hallazgos situados anteriormente.

con el proceso de la tesis.

Ahora bien, naturalmente, los cursos son impartidos por el profesor o profesora a cargo, y eso, según las personas participantes, llega a ser un elemento determinante para el provecho de los mismos, como se plantea a continuación:

“...a usted le piden un diseño de tesis perfecto pero la formación para hacer ese diseño no fue perfecto, tuvo demasiadas carencias. Usted tuvo que ver cómo hacer para lograr ese proyecto (...) **Yo creo que es la forma y también influye mucho el profesor. Nosotros la llevamos con una profesora como muy relax, no es como otro profesor que es muy intenso.** Entonces, costaba mucho porque era muy ambiguo lo que ella nos decía y al final no nos ubicábamos. Hicimos un plan, un proyecto de tesis que en julio lo volvíamos a tirar para abajo y lo volvimos a hacer de julio a septiembre que entregamos la propuesta y nos tocó hacerlo solas. **No nos sirvió absolutamente nada lo que vimos en ese curso**”. (Informante nro. 10)

“...y la profesora que nos dio ese curso, nos devolvía la hoja con 7 y no nos decía que estaba mal.. (...) Nos devolvía la hoja sin corregir (...) yo le dije.. ‘oiga profe y por qué mi compañera y yo solo 7 qué tan mal estaba o qué’ (...) Nos lo dijo hasta el final ‘la propuesta de ustedes tiene un problema estructural y eso no va a pasar a comisión’. Entonces yo dije, ‘por qué (...) si sabía no nos dijo eso en marzo, en abril’. (...) Fuimos, y yo me planté ante la Comisión. Y yo les dije que a mí me parecía, **porque tras de eso después me di cuenta que había otras dos parejas con el mismo problema y con la misma profesora** (...) y les dije: el problema con esta profesora, esta profesora a mí me hizo esto y esto, y a mí **me parece una injusticia que yo me atrasé en mi proceso porque la Escuela no nombra docentes que estén preparados integralmente y que sepan lo que es hacer una devolución real al estudiantado**”. (Informante nro. 12)

En los dos comentarios se observa que la falta de dirección metodológica investigativa por parte de las profesoras, lo cual terminó afectando la formación de las personas participantes.

Aunado a esto, las personas informantes señalan que la moda académica teórica marxista, al igual que se vio en el apartado anterior, se instaura como la única viable para realizar las investigaciones. Ahora bien, en este apartado se puede ver cómo hay un debilitamiento en la investigación al acontecer lo anterior, y se visualiza claramente en la siguiente cita:

“...el nivel de exigencia que tuvo mi proceso de investigación de tesis fue muy alto con respecto a lo que la Escuela en algún momento me otorgó como herramientas de investigación. Nuestro plan histórico-crítico, te da como un bagaje muy sencillo de la comprensión del marxismo. La profesora que dirige mi proyecto de tesis empieza a exigir una comprensión del marxismo muy, muy vasta. **Si a mí me dijeran que vuelva a hacer la tesis, yo la haría desde otra perspectiva teórica. Pero yo la hice desde el marxismo porque es lo que me permitía comprender la categoría de trabajo según lo que reproduce la Escuela, no podés hablar de trabajo sin pasar por el marxismo, si es quien más ha investigado la categoría de trabajo**”.

(Informante nro. 17)

El comentario anterior muestra cómo al seguir la línea teórica marxista, impulsada por la Escuela de Trabajo Social, esto no garantiza que se llegue a comprender a fondo esta teoría social. Esto puede pensarse por dos motivos, a causa de las implicaciones de la “moda académica” de la perspectiva histórico-crítica, o, porque, en el mismo plan de estudios y *curriculum* no necesariamente hay un interés de que las personas estudiantes logren analizar a fondo el marxismo, a causa de la naturaleza interventiva y no académica de la profesión. Ahora bien, las dos opciones revelan entonces la contradicción de la misma unidad académica al insistir en el “marxismo” como única teoría social apta para entender la realidad, cuando no se profundiza en la misma o, como defecto, se estudia en forma de “moda académica”. No podría descartarse del todo una tercera opción que sería la falta de preparación o actualización del equipo docente con respecto al marxismo. En otras palabras, esta tercera opción consistiría en la enseñanza superficial de una discursividad marxista que no logra trascender ni profundizar en un análisis respecto de la fundamentación epistemológica en la que está inscrita la profesión.

Además del nivel de exigencia que tuvo el proceso de tesis de la persona informante número diecisiete, la misma indica que optó por seguir la línea teórica marxista. Aunque la persona la considerara crucial para explicar su objeto de estudio, señala que, si tuviera que hacer de nuevo su tesis, insistiría en la utilización de la teoría de su preferencia. Así se establece en el siguiente comentario que es la continuación del comentario anterior:

“Investigadora: Y cuando usted me dice que lo hubiera hecho con otra teoría, ¿cuál hubiera sido?

La sociología del trabajo es muchísimo más flexible, se apegaba mucho más a lo que a nosotras nos interesaba. No íbamos a dejar de utilizar el marxismo como tal y la comprensión de la categoría trabajo como tal, **pero se apegaba más a lo que en aquel momento nosotras como investigadoras deseábamos**. Nosotras sí defendimos mucho frente a la profesora y si tuviera la oportunidad se lo diría hoy, el hecho de que la población no era relevante. Nosotras le decíamos que cómo eso era posible, o sea estamos hablando de política social, de un programa que le cabe a la gente. (...) nosotras queríamos utilizar al autor de la Garza con la sociología del trabajo. Es un poco menos ortodoxo que el marxismo puro, y de la Garza con la sociología del trabajo recupera la subjetividad de la clase trabajadora, lo que no hace el marxismo porque es bastante estructural. El marxismo habla de la parte espiritual, de la clase obrera pero no se introduce en él”. (Informante nro. 17)

Se puede reflejar una debilidad formativa que no solo impone la utilización de una teoría sino que genera que se abandonen las motivaciones para que las personas estudiantes hagan la investigación a su gusto, y por ende, haya una repercusión en el producto final investigativo. Esto, finalmente, afecta el campo investigativo de la profesión, como se aprecia en el relato siguiente:

“...yo siento que una de las cosas que se produce mucho en Trabajo Social con respecto a la investigación es que **muchas personas terminan la investigación antes de empezarla**. El diseño de investigación ya tiene las conclusiones y el desarrollo se rellena un poco lo que dijiste en el diseño de investigación. Para mí a veces es muy redundante leer algunas investigaciones donde uno identifica que ya eso lo había leído antes, donde se terminan viendo **30 páginas de los mismos autores**. (Informante nro. 3)

Una inflexibilidad teórica como la que se ha notado, no permite el crecimiento intelectual, al uniformar y homologar el pensamiento, y cayendo en palabras de Villegas (2012), en un “reciclaje académico”. (p. 317) Como se observa, la persona informante hace referencia a este reciclaje académico además del “decaimiento” que se hace de la investigación, en donde la misma termina siendo útil para escribir un texto que no necesariamente denote un proceso de aprendizaje, descubrimiento, reflexión y construcción de hallazgos científicos, sino, una “praxis reiterativa”.

Según Villegas (2012), esta debilidad académica se puede explicar también por una falta de un proyecto común que conforme una política que determine el objetivo de la investigación en la unidad académica. (Villegas, 2012) Lo anterior llega a afectar a las personas estudiantes, como se resume muy bien en el siguiente comentario:

“...puedo sintetizarlo todo, cómo te puedo explicar, demasiadas divergencias. Uno se siente a veces como muy contrariado durante la carrera. Muchas ambivalencias también. Más que divergencias, llega a un punto en la carrera en que una experimenta una ambivalencia terrible. Es muy fuerte esa ambivalencia. En la formación académica, en los discursos de los profes también. En la manera en que de repente vos visualizas las cosas o el objeto de estudio los fenómenos. **Por eso es que para mí se me dificultó mucho encontrar un tema de investigación para la tesis o el TFG**”. (Informante nro. 3)

Las diferentes ideas, opiniones y argumentos de corte discursivo encontrados en un espacio que no posee una política académica investigativa que propicie la discusión, y el debate de esas ideas, se traduce en la debilidad formativa en materia de investigación para las personas estudiantes y genera frustración, confusión y desmotivación ante el proceso.

Si aunado a lo anterior, hay una inflexibilidad teórica que propicia una praxis reiterativa, se abre el espacio, como plantea Villegas para la “negación ideológica de quien piensa diferente” (2012, p. 370). Esto será profundizado en el siguiente apartado.

5.4 ¿Discurso ideológico?

El campo educativo, como se ha visualizado con Bourdieu (2002), se caracteriza por el constante conflicto entre diferentes grupos. Ahora bien, para el caso de esta unidad académica, se podría problematizar lo siguiente: ¿cabe hablar de discursos ideológicos? Para Teun Van Dijk (2000), las ideologías tienen el siguiente fin:

Sirven para que los grupos desarrollen representaciones, compartidas, generales y mutuamente coherentes en dominios grandes o problemas importantes de la vida social y cultural, tales como la vida y la muerte, la enfermedad y la salud, la amenaza y la supervivencia, la naturaleza y la cultura, el trabajo y el ocio, la vivienda y la vestimenta, la colonización y la migración, el nacimiento y el aborto, la dominación y la subordinación, el crimen y el castigo, la trasgresión y la obediencia, etc. (p. 53)

A través de la cita anterior, se observa que las ideologías construyen una posición política sobre los temas de vida social. Como se ha determinado en el capítulo anterior, el Plan de Estudios (2004) de la Escuela posee un componente político que impulsa la creación de un proyecto ético político. Villegas (2012) logra plantear una relación entre el proyecto ético político y la ideología:

no existen posibilidades de separación entre la ideología y proyectos ético-políticos, dado que la posibilidad de incidir en la realidad para modificarla teleológicamente requiere necesariamente una “anticipación ideal” con respecto al fin que se persigue. Ahora bien, esta anticipación ideal no parte de la nada sino que encuentra su contenido de manera relativamente predeterminada en la ideología. Dicho en otras palabras, no se puede cambiar el mundo sino se tiene una imagen previa de qué, cómo y hacia donde se quiere cambiar. (p. 105, nota a pie de página.)

El investigador afirma igualmente que la ideología constituye un sistema de ideas que involucra concepciones procedentes tanto de la razón como de la afectividad. Además, considera que el campo de intervención profesional consiste en una “cotidianidad saturada de ideología” puesto que convergen los sistemas de ideas de instituciones, poblaciones y de la persona trabajadora social. Se entiende por qué finalmente para Villegas (2012) el

campo profesional sea “potencialmente contradictorio en sí mismo”. Esta contradicción, se ilustra a partir del siguiente comentario:

“...pero nadie te explicó que en un momento determinado cuando ibas a salir de la U ibas a tener que ser asalariada y que tus necesidades no se detienen. **Y entonces te toca hacer cosas que contradicen tus convicciones ideológicas pero necesitás el salario (risas) para sobrevivir.** Como por ejemplo, hacer proyectos sociales que uno sabe que son paliativos que no van a acabar o que no van a terminar con esto pero ocupás hacerlo”. (Informante nro. 3)

Ahora bien, a través de esta investigación se ha llegado a determinar que no solo el campo de la intervención profesional posea este elemento ideológico, sino igualmente el campo de la formación académica profesional, como se evidencia a continuación:

“...bueno, vamos a ver, yo técnicamente congeniaba con el plan de estudios pero el plan de estudios contenía en su interior formas que generaban disidencia. Ahora bien, no sé si era una disidencia suficientemente argumentada o una disidencia infantil movida más que todo, no quiero entrar en juicios, pero en algunos casos con insuficiencias argumentativas o conocimientos que llevaban a **ejercer posturas movidas fundamentalmente por las emociones**”. (Informante nro. 11)

La persona informante logra expresar que algunas de las disidencias en estos choques ideológicos responden a conocimientos impulsados por las emociones. Por ejemplo, se encuentra en la unidad académica diferencias en temas que refieren a un pensamiento conservador (que inclusive haciéndose un análisis minucioso, podría determinarse como efecto de la influencia religiosa) como se ejemplifica a continuación:

“...sí exactamente, tal vez no lo expresaban como muy abiertamente verdad, eso es contradictorio y siempre lo decíamos porque en Trabajo Social siempre hay una concepción de que **todas somos buenas y que promovemos la tolerancia y observar lo diverso pero cuando había alguien que pensaba diferente, eso era súper contradictorio porque se le atacaba.** Tal vez hubiese compañeras que pensaban diferente o que no estaban del todo casadas con este posicionamiento teórico, pero muchos no lo expresaban tal vez por lo mismo. Tal vez no era que pensaban que el Trabajo Social es caridad o algo así (risas), pero no estaban tan emocionadas con concebirlo desde un posicionamiento crítico como tal vez los profesores nos pedían”. (Informante nro. 5)

“...por ejemplo, si usted decía que está en contra del aborto parecía que estaba matando a alguien ahí mismo. **Era una reacción que rallaba en la falta de respeto.** (...) Yo decía que pensaba diferente y pues sí, me iban a hacer *bullying* y tratar como tonta. Y **muchos preferimos hacer nuestro grupo o mantenernos al margen de eso.** Yo no voy a la U para que me traten mal ¿me entiende?” (Informante nro. 10)

Los comentarios anteriores muestran cómo la diversidad de pensamiento no es bien

recibida dentro de la unidad académica, y, al expresarse a través del *bullying* no permite que haya una sana construcción de pensamiento ni el desarrollo de destrezas argumentativas que permitan no dejarse llevar “por las emociones” o por esa “afectividad”.

La investigadora considera que es valioso, necesario y sumamente enriquecedor la diferencia de opiniones para poder aprender a argumentar a nivel de formación superior universitaria y más aún, en temas sociales y políticos. Ahora, la pluralidad no solo es importante para la creación de una comunidad académica, sino que también, es de vital importancia para la persona egresada, pues su campo de acción profesional se caracteriza por una acentuada diferencia de opiniones.

Como se puede observar, en los siguientes comentarios y, en algunos casos, no había un espacio para poner en práctica esa destreza:

“...recuerdo un curso en el que la profesora dijo: **‘o me dejan dar la clase o viene alguien aquí al frente y da la clase’** porque también era una cuestión de respeto. Puede que yo no esté de acuerdo con todo lo que usted esté planteando, pero me parece que era muy confrontativo”. (Informante nro. 16)

“...recuerdo que había compañeros **que no dejaban dar la clase porque todo lo cuestionaban y argumentaban, se iba la mitad de clase** con una discusión entre la profesora y unas compañeras que estaban muy posicionadas con su discurso. Esas cosas fraccionaban los grupos. **Habían compañeras que se hacían enemistades con otras con choques ideológicos y no permitían a los profesores dar su lección.** (Informante nro. 19).

Prácticas como las mencionadas en los comentarios hacen eco de la manera en cómo Van Dijk logra determinar si un discurso es de carácter ideológico:

Este control ideológico del discurso también afecta al discurso como acción. Si los hablantes varones frecuentemente interrumpen a las hablantes mujeres o no les permiten hablar, pueden estar realizando inconscientemente actitudes de base ideológica de superioridad o de prioridad masculina. **Es decir, el poder y el control grupal sobre el discurso están controlados por las ideologías. Debido a que estas influyen no solo sobre el discurso, sino también sobre las prácticas sociales en general, la dimensión de acción del texto y el habla puede ser controlada del mismo modo.**⁸⁶ Los conflictos, peleas y desacuerdos con el discurso pueden entonces expresar, realizar o codificar conflictos grupales de base ideológica (2000, p.63).

Como se logró determinar en el capítulo anterior, en los diferentes documentos analizados se espera que el o la estudiante “respete la opinión ajena, la valoración crítica de

⁸⁶ Lo resaltado es de la investigadora.

ideas y logre la autoevaluación para mejorar destrezas del pensamiento analítico y sintético” (Epistemología I, 2013, p.4). También se espera fomentar una formación que logre “enriquecer la formación profesional desde el encuentro, el reconocimiento de las diferencias, la escucha, la solidaridad y el compromiso entre los y las estudiantes” (Teoría y Métodos en Investigación I, 2009, p. 2) y, además “crear y fortalecer los vínculos de la solidaridad académica en un contexto de diversidad de pensamientos” (PIPAETS, 2009, p. 4).

A partir de lo expuesto, se puede observar que esto no es del todo una realidad en la unidad académica. En casos, lo que predomina del discurso es su faceta ideológica, no trasciende a un plano teórico y entonces no logra impulsar las características planteadas anteriormente que se esperan ser desarrolladas por el estudiantado. El problema, además, radica cuando los posicionamientos, modas o discursos ideológicos controlan el escenario de la formación académica y son aceptados como conocimiento inmediatamente válido. Como se determinó en el capítulo anterior, el marxismo se impulsa como el marco axiológico en el cual se debe entender la profesión, más que una herramienta epistemológica, corriendo el riesgo de que sus fundamentos se comprendan, utilicen y reproduzcan a un nivel ideológico. La teoría entonces se cataloga como un asunto de “bien y mal”.

Concomitantemente, según Van Dijk, se puede determinar con facilidad si un discurso es ideológico cuando se utilizan adjetivos como “bueno o malo” para crear diferenciaciones. El autor lo entiende como una autorepresentación positiva y presentación negativa del otro, es decir una “lexicalización que sugiere ‘nuestras’ propiedades positivas y ‘sus’ propiedades negativas”. (2000, p. 61) En este caso, como se estableció anteriormente, se encuentra que estos adjetivos son utilizados para definir al marxismo, al positivismo y a la fenomenología, entendiendo al marxismo como la teoría “buena” para ser utilizada por el gremio.

Dicho esto, no se puede afirmar que este problema se encuentre en la totalidad de la unidad académica, sino que se manifiesta dependiendo de un elemento que es el que le da cabida o no, como se puede observar en el siguiente comentario:

“...una tiene que entender que **los procesos formativos siempre pasan por la ideología de la persona que enseña**, entonces lo que procuraban en la escuela en ese momento era que la mayoría del cuerpo docente comulgara con los principios del marxismo. Entonces cuando una se empezaba

a vincular con estudiantes de otros años siendo una de primero o de segundo año ellas mismas como que te inducían a eso y también hay que pensar que la formación en ese momento fue una coyuntura histórica muy importante a nivel de movimiento estudiantil”. (Informante nro. 6)

Tomando esto último en cuenta, se verá a continuación que es el equipo docente quien tiene el poder o, siendo consecuente con el marco foucaultiano, quien *ejerce* el poder para permitir una reproducción ideológica o un análisis teórico de las distintas temáticas que se llegan a estudiar en el campo académico.

5.5 Equipo docente

Las personas profesoras de la unidad académica llegan a influenciar la formación académica profesional de las personas informantes en gran medida. Esto es algo que, de manera tácita, se evidencia en los distintos apartados presentados anteriormente, en donde las personas participantes constantemente hacen referencia a la figura de la persona docente. En este apartado se analizan las menciones explícitas de las personas informantes hacia el papel que el equipo docente tuvo en su formación.

En primer lugar, se observa que los cursos a los cuales las personas informantes hacen referencia son recordados por la influencia que el profesora o profesora tuvo en ellas. Como se puede observar en los siguientes comentarios:

“...para mí está ligado con los profes. El curso pasa por los profesores. Dependiendo de qué tan bueno sea el profesor es el que te va a ayudar a sentirte parte de y a que te guste o no. (...) Creo que es ese ‘click’ que uno hace más que todo con los profes”. (Informante nro. 4)

“... yo creo que [los cursos] tienen que ver con los profes (risas) este inevitablemente (...) yo lo veía ahí donde hablamos que el **papel del profesor llega a ser fundamental**, por ejemplo esa materia de evaluativa recuerdo a todas nos gustaba mucho porque la profe era muy buena, pero cuando llegamos a planificación, o a la otra, no me acuerdo que había, ahí si todas como que llegaban y ‘qué curso tan aburrido’, para mi tenía que ver un poco con el profesor”. (Informante nro. 14)

Se podría pensar que, para cualquier formación universitaria, el papel que desempeña la persona profesora en el curso es determinante para que el estudiantado mantenga el interés en el mismo. Sin embargo, para la formación analizada, esto es particularmente interesante, ya que, como se ha determinado, el intercambio entre estudiante y docente acontece en un espacio altamente politizado. Obsérvese los siguientes comentarios:

“...mmm, era más la línea argumentativa del profesor, ¿verdad? A ver, cuando estás en proceso de formación el tema de las lecturas que se seleccionan o la investigación a la que usted tiene **acceso ya viene completamente direccionado por el docente que te está dando**”. (Informante nro. 9)

“...ya después yo entro con el plan de estudios 2004 en el 2005 y todo era desde una posición crítica, realmente no recuerdo haber tenido docentes con una posición diferente o contraria con esta posición. Yo creo que más lo identifico a través de las lecturas que obviamente las elegían los docentes. **Yo creo que más que todo por los docentes porque dependiendo del curso tal vez, bueno en los teóricos obviamente sí, pero el curso en sí estaba permeado por el pensamiento del docente.** Tuve buenos profesores pero la mayoría como casados completamente con una teoría crítica de lo que es el Trabajo Social”. (Informante nro. 5)

“...no porque digamos aunque venga el plan de estudios, yo me acuerdo que los programas decían ‘contribuir desde una lectura crítica de la realidad’ bla bla bla... **pero eso depende mucho del profesor o profesora.** (Informante nro. 7)

Se puede observar cómo las personas informantes encuentran que la línea de pensamiento de los cursos, más que de un aspecto curricular o de programa de estudio, depende del profesor o profesora que asuma el curso, como se ejemplifica en los siguientes comentarios:

“...es difícil porque estamos cargados de contradicciones porque al fin y al cabo **los discursos del mismo profesorado eran contradictorios y que obviamente uno como estudiante también le generaban confusiones.** Unos me dicen defensa de los derechos humanos y otros me dicen cuestione el discurso y la teoría de derechos humanos porque son liberales, entonces ¿de qué hablamos o dónde me posiciono? Al fin y al cabo uno tenía libertad de tomar partido y bien que mal influenciada de cierta manera y presionada por los agentes externos que comentamos desde el inicio, estudiantes y docentes. Pero al fin y al cabo sos un sujeto racional y podés tomar la decisión de cual postura política tomás con determinado tema”. (Informante nro. 3)

“...en cuanto queríamos abordar otros autores nos encasillaban de nuevo a eso. Dependiendo de los profes, habían otros profes que nos motivaban a leer Judith Butler, por ejemplo (...) Entonces, la formación académica para mí va desde varios ejes. Desde lo que son las discusiones en clases, hasta lo que es lectura teórica un poco cuadrada, pero sí nos ayuda un poco, y esa particularidad **va a depender de cada profesor en tanto ellos te pueden dar un poquito de libertad de análisis** (...). Entonces, eso depende de.. hay como dos tendencias dentro de la Escuela. Desde los que son muy cuadrados hasta los que te dejan a vos pensar y te incentivan a pensar. **Había profes que aunque eran cuadrados en su manera de ser, eran totalmente revolucionarios adentro de la academia porque tiraban otras aristas de investigación no tan tradicionales**”. (Informante nro. 2)

La persona informante número tres logra detectar la diferencia discursiva entre el profesorado que puede llegar a tomarse contradictoria; sin embargo, como la misma

persona participante establece, es responsabilidad del estudiante formar su propio criterio. Esto es de particular importancia ya que no se debe asumir al estudiantado como un cuerpo en absoluta condición de pasividad frente al poder. Dicho de otro modo, no debe dejarse de lado la capacidad de agencia del estudiante. El segundo comentario, por su parte, detecta esa misma diferencia argumentativa entre profesores, pero agrega que esa inflexibilidad o flexibilidad recae en el profesor o profesora. Lo anterior, se refleja igualmente en los siguientes comentarios:

“...no, a veces surgen otras posiciones pero casi siempre dependiendo del profe. **Si el profesor da una línea de pensamiento, la persona casi no se atreve a debatirle o algo**, al menos que sea muy controversial”. (Informante nro. 1)

“...había apertura pero nunca fue lo suficiente porque **siempre queda ver depende mucho del profe, y en que se base cada profe**”. (Informante nro. 7)

“...sí hay versatilidad o diferencias en los posicionamientos, unos más profundos que otros. La formación como tal te lo impone, pero tal vez en el proceso de tesis es más libre, **lo que pasa es que yo no tuve esa posibilidad por mi dirección**”. (Informante nro. 17)

No solo se llega a detectar la línea de pensamiento del profesor, sino cómo esta moldea su estrategia pedagógica. Más aún si la misma supone prácticas de poder que contribuyen a reproducir un discurso ideológico y no a propiciar la comprensión teórica y analítica de los diferentes fenómenos sociales. Esto se puede leer en las siguientes afirmaciones:

“...creo que un poco de las dos pero creo que más que todo por cómo hablaba y daba la clase. ¿Verdad? porque en algún momento hasta hubo una crítica de una de las profes que decía “es que no es posible que las estudiantes se sientan en clases mal porque les dicen “eso que acaba de decir es muy positivista” y usted se sentía como que le hubiera puesto las orejas de burro ¿verdad? o sea no en términos de decirte, ‘bueno si lo que estás diciendo si lo ponemos en perspectiva quisiera decir esto, esto y esto, analícelo usted cómo está su comentario, ¿cree que tiene un enfoque de derechos humanos o es crítico?’ **Al final era tanto por lo que se sabía porque ya usted iba escuchando antes de meter un curso cómo eran los profes y también por cuando usted estaba en la clase se daba cuenta, ¿verdad? o sea por los mismos métodos ahí de enseñanza de los profes que algunos es que recuerdo una profe que decía es que no es posible que a ustedes les digan eso y las hagan sentir mal (..)**”. (Informante nro. 14)

“...yo te hablo desde el respeto con el estudiante hasta de su conocimiento, de su discurso, su capacidad de transmitir conocimiento. Bueno, yo no puedo decir que no tenga conocimiento. Pero tal vez no es acorde con una línea ideológica o política que debería tener la Escuela. **A eso me**

refiero pero buenos y malos, yo lo veo mediado como el respeto hacia uno como estudiante y también digamos sus ganas de trabajar”. (Informante nro. 4)

En el primer comentario, se hace referencia a la falta de acompañamiento manifestada por algunos profesores al “humillar” a las personas estudiantes en lugar de otorgar el tipo de acompañamiento pedagógicamente constructivo y de calidad que debería proporcionar cualquier profesor(a) universitario(a). Como se puede observar, en el segundo comentario, la persona informante logra resaltar esto al ella misma darse cuenta que el motivo que define si un profesor es bueno o malo no es la línea “ideológica” que siga, sino es el respeto que se tenga hacia el estudiantado y el empeño que le ponga a la preparación e impartición de sus clases. Es notorio que las personas estudiantes más que pedir otra corriente teórica solicitan pluralidad y apertura en el espacio académico.

Por otra parte, algunas personas informantes llegan a recomendar un cambio de visión a la hora de contratar docentes, como indican en los siguientes comentarios:

“...si tiene otros enfoques, otros discursos, gente que no está lo suficientemente formada, falta docentes, gente que sepa lo que es enseñar y que haya un conciencia de eso y que no sea solo ‘ ok, esta es la vertiente más crítica, diay metámonos por ahí aunque nosotros somos medios derechosos pero diay quedémonos ahí porque diay estamos en una Universidad así, así y así’ ”. (Informante nro. 13)

La persona informante señala que es necesario un equipo docente que no permita una reproducción de modas académicas y que, por ende, sean personas que tengan una sólida formación teórica y que esencialmente tengan la vocación y las habilidades pedagógicas para construir conocimiento.

Por otra parte, el siguiente comentario igualmente señala que es necesaria la contratación de docentes que tengan una visión que considere de igual importancia tanto el componente práctico como el teórico de la profesión. Así se indica que:

“...es necesario mejorar en las competencias profesionales y no creer que el teoricismo es lo mejor o que es el practicismo, que este divorcio desaparezca. El cambio pasa por contratar a personas que tengan esta visión”. (Informante nro. 18)

Este comentario nos introduce el segundo gran dominio de lo estudiado en este capítulo, a saber, el ejercicio profesional. Antes de continuar con ello, valga nada más recapitular lo estudiado hasta ese punto. Se logró determinar que en la Escuela circulan

discursos que presentan rasgos de ejercicios de poder de carácter ideológico. En lo sucesivo, se estudiará los efectos que esto tiene en el ejercicio de la profesión.

II. Ejercicio profesional

Como se mencionó al inicio del capítulo, al entrevistar a personas estudiantes egresadas resulta provechoso consultarles sobre cómo las distintas discusiones en sus años formativos se integran al ejercer la profesión. Esta segunda sección, a su vez, se divide en tres grandes apartados. En el primero se desarrolla un aspecto que surgió repetidas veces durante las entrevistas realizadas: una tensión latente entre teoría y práctica. En segundo lugar, se desarrollan las recomendaciones curriculares otorgadas por las personas egresadas entrevistadas, pensadas a partir de su ejercicio profesional así como su experiencia formativa. Por último, se hace una comparación entre la manera en que las personas entrevistadas entienden la profesión, primero como personas estudiantes y, después, como personas profesionales egresadas.

1. Tensión entre teoría y práctica

En el capítulo anterior, se logró determinar que la relación entre la teoría y la práctica es objeto de reflexiones, análisis y discusión a lo interno de la Escuela de Trabajo Social. Se identificó la existencia de dos discursos en constante tensión que moldean la relación entre teoría y práctica.

Rescatando lo encontrado en el capítulo anterior, se recuerda que el primero de estos discursos dice que los fundamentos teórico-metodológicos, en una profesión que le resulta “funcional” a un sistema, son la base para un “ejercicio profesional transformador”. El segundo, en cambio, aboga por reforzar la formación técnica-operativa, ya que se considera que hay una posibilidad de incidir a largo plazo en el plano institucional. Es decir, la pugna entre la vida de academia y la vida laboral es mediada, igualmente, por un tema de discurso. Ahora bien, ¿cómo interiorizan estos discursos las personas egresadas en un plano laboral? A continuación se hará una exposición de los puntos encontrados al respecto.

5.6 Rechazo al “teoricismo”

Para esta sección resulta pertinente colocar la diferenciación que hace Villegas (2012) entre el “teoricismo” y el “practicismo”. Así lo plantea:

Desde el teoricismo, la explicación (teoría) no explica la realidad sino que la sustituye y se convierte en criterio de verdad. En una línea lógica similar pero antagónica el practicismo, la explicación (teoría) solo es válida si es operacionalizable en el plano inmediato, constituyéndose la realidad inmediatamente cotidiana el criterio de verdad. (p. 88)

Las personas informantes logran determinar de manera clara esta división entre la vida de academia y la vida laboral, argumentando que su formación tuvo una tintura “teoricista”. Obsérvese los siguientes comentarios:

“...o sea hay una disociación entre teoría y realidad, digamos porque me parece muy bien pues todo este discurso marxista y demás me parece fundamental pero que debería de ser un poco más aterrizado (...) Hay profes que nunca les ha tocado trabajar en una ONG o en una institución para saber que cuesta demasiado traducir o que yo me siga posicionando con ‘que las manifestaciones de la cuestión social y que la contradicción capital trabajo y todo’ pero trabajo en algo súper asistencial aunque no quisiera (...) que fácil es hablar desde la U con ese discurso cuando a usted no le toca ir a trabajar con la gente en la institucionalidad pública, en la ONG, en el espacio en el que sea fuera de la U”. (Informante nro. 7)

Más adelante esta persona informante agrega:

“...entonces, ya conforme fueron pasando los años no sé si lo peleamos tanto pero si fue algo que hacíamos ver que no había eso, había una contradicción entre todo este discurso y lo que veíamos ya en las prácticas, en las comunitarias no tanto porque era otro proceso, pero ya en la institucional digamos la de 4 año cuando ya todo mundo entró a la caja o al sistema penitenciario ya ahí era un choque súper fuerte”. (Informante nro. 7)

La división que la persona informante observa entre teoría y práctica se debe a dos factores: la dificultad al insertarse en las prácticas profesionales y la diferencia formativa en el equipo docente. Es interesante notar cómo, para la persona informante, dicha división surge porque el discurso “marxista” llega a ser “contradictorio” dentro del escenario institucional al no ser “aterrizado”. Lo anterior se refleja igualmente en el siguiente comentario:

“...uno no puede ser una figura que se abstrae. Y a veces eso fue lo que le faltó a la Escuela explicarnos, porque los cursos donde los profes son súper teóricos y, por obvias razones porque solo trabajan en la U, siempre estudiábamos las cosas bajo esta perspectiva. **De repente la**

Universidad se convierte en tu burbuja. Estamos abstraídos de esta realidad y somos las personas críticas que estamos analizando cómo pasa o transcurren los problemas allá afuera". (Informante nro.3)

Como se puede ver, el comentario anterior hace referencia a la manera en que la formación teórica llega a opacar el estudio de una realidad laboral y los dilemas o dificultades que la misma presenta. Esto es causado por el mismo desfase señalado anteriormente entre un discurso de cambio estructural y uno que se centre la cotidianidad laboral.

Ahora bien, es necesario profundizar en lo anterior para comprender el origen de lo que las personas informantes tachan como contradictorio. Villegas (2012) indica que la tendencia investigativa contemporánea de las “variaciones críticas con respecto al marxismo” resalta la teoría sobre la práctica, ya que coloca la investigación como lo que permitiría trascender al plano de la intervención inmediata, lograr la legitimidad teórica y recobrar ese contacto con la “totalidad histórica”. Sin embargo, como bien plantea el autor, esto se convierte en una paradoja por lo siguiente:

la gran preocupación que han tenido los y las sustentantes de la tendencia por alcanzar legitimidad teórica, ha hecho que en la práctica hayan roto la unidad entre teoría y práctica, privilegiando esencialmente el desarrollo de la primera en detrimento de la segunda. Con ello se materializa la paradoja de que lejos de favorecer la constitución de una totalidad, el desarrollo de la investigación ha zanjado aún más la separación de las mismas generando en lugar de una fortaleza una debilidad: el derrape hacia el teoricismo. (2012, p. 213)

Se observa que esto no sucede solo con respecto a la investigación, sino con la totalidad del trabajo académico. Las personas estudiantes no logran “empatar” su formación teórica con la formación práctica o técnico operativa y, además, de señalar que desde la academia se prioriza el discurso teórico.

Además de volverse “teoricista”, como se ha argumentado, el estudio teórico se encuentra precarizado en “modas académicas” y legitimado a partir de prácticas de poder. Los siguientes comentarios reflejan cómo desde la academia se actúa con cierta “superioridad” a partir de este “teoricismo”.

“... es que la gente que impone mucho esa perspectiva [histórico-crítica] y que la impone con más fuerza son las que están sentados en la academia. Entonces, es muy fácil, usted puede estar sentado

juzgando al mundo, es súper fácil. Es más complicado cuando usted está afuera trabajando y usted tiene el chance de sentar y criticar y cuestionar y todo y desde su trabajo reflejar otra crítica”. (Informante nro. 10)

“...hay un divorcio entre teoría y practica. Es un binomio. Se cae en lo mismo que se critica en la realidad. Es un divorcio irreconciliable. Pero lo que pasa aquí es ridículo **porque se cree que la “academia sí sabe” y es una forma sutil y violenta de reproducción de poder.** Si la academia se quitara esto, se construirían muchas cosas”. (Informante nro. 18)

Los comentarios anteriores, no solo muestran de nuevo el quiebre entre teoría y práctica, sino una relación de poder proveniente desde el ámbito académico al laboral. La academia se instala como la que posee “la verdad”, erigiéndose así como el único campo posible de producción de conocimiento. La persona informante número dieciocho señala las oportunidades para construir conocimiento, si, como aclara, la academia tuviera más apertura.

Como se verá a continuación, este “teoricismo” conlleva a consecuencias notorias en la formación académica profesional de las personas egresadas. Esto será profundizado en el siguiente apartado.

5.7 Dificultad para insertarse en el ámbito institucional

Una de las consecuencias de este “teoricismo” se encuentra en la dificultad de insertarse en el escenario profesional ofrecido actualmente en la sociedad costarricense, donde las Organizaciones No Gubernamentales y la empresa privada son figuras importantes del mismo. En los siguientes comentarios se manifiesta esta preocupación:

“...yo conocí profesionales que desde que llegaron fueron confrontativos y no llevó a nada y también les costó mucho insertarse en otro espacio laboral. Porque vos tenés todo ese bagaje teórico que te ayuda a entender esa realidad. Pero vos no podes querer ir a cambiar una estructura que tiene años de estar funcionando así y cambiarla de un día para otro. Se pueden ir haciendo cambios que van incidiendo al sistema pero estamos hablando de un sistema bastante fuerte que se modifica de acuerdo con lo que necesite”. (Informante nro. 16)

“...luego ya en el ámbito profesional a la hora de aplicar ese discurso es difícil de transferir y más en la empresa privada porque ese discurso cuestiona mucho la empresa privada”. (Informante nro. 19)

La dificultad para insertarse laboralmente es vinculada a nivel discursivo con una formación académica incapaz de formar profesionales que cuenten con las herramientas

necesitadas en la sociedad actual. Así se visualiza en el siguiente comentario:

“...la Escuela de Trabajo Social en la UCR está descontextualizada, parece que están formando para el Estado y el Estado no contrata. Entonces uno se enfrenta a servicios profesionales y no sabe cuánto cobrar, no sabe de facturación electrónica, no sabe hacer un informe como para cobrar por horas. Empecemos a actualizar un poco, a dónde vamos, qué es lo que se ocupa, qué es lo que está pasando en las instituciones. Lleguemos a un consenso entre la academia y las instituciones. Hagamos más simulacros de entrevistas, hagamos más instrumentos de entrevistas, conozcamos más espacios. Entendamos a las ONG no como aquellas que vienen a resolver todo aquello que el Estado no hace, eso es cierto, pero es que el Estado le delega. Ya el Estado no da (...) Yo siento a la formación un tanto desligada y a mí en lo personal me reventó la experiencia laboral”. (Informante nro. 17)

El comentario anterior hace referencia a la necesidad de que durante la formación académica profesional se vean aspectos que logren prepararse para lo que sería el trabajo por servicios profesionales y también en aspectos técnico operativos. Eso supondría una comprensión más amplia respecto de cuales son los espacios de acción que el Trabajo Social tiene más allá de la función pública. Esto se refleja igualmente en el siguiente comentario:

“...curiosamente yo he tenido algunas conversaciones con compañeras de trabajo que no son trabajadoras sociales sino de otra ciencia social y hemos conversado de eso, inclusive una compañera antropóloga dice que Trabajo Social tiene la posibilidad de tener un ámbito muy específico desde la parte técnico operativa, pero que ella lo que observa es que se pierde y se centra en lo más teórico y que cuando las personas ya van a desarrollar su profesión les cuesta un poco colocarse o incorporarse”. (Informante nro. 16)

Se observa, cómo desde otras ciencias sociales se visualiza la dificultad que tiene la profesión para desarrollarse operativamente. Es interesante observar que otras profesiones del ámbito social están pendientes de esta problemática en las personas trabajadoras sociales, lo cual refuerza lo comentado anteriormente sobre la importancia de fortalecer los vínculos y las comunicaciones interdisciplinarias.

Esta misma dificultad es visualizada por algunas de las personas informantes como un vacío técnico que tuvieron en su formación, lo cual será el objeto de la siguiente sección.

5.8 Vacíos en la formación técnica

En términos generales, las personas informantes consideran que hay un vacío en la formación técnica. Sin embargo, este argumento tiene sus matices. Algunas personas lo

ven como una carencia formativa; otras, aunque lo reconozcan, lo consideran natural al estar la formación centrada en la teoría. Obsérvese los siguientes comentarios:

“...no sé cómo está el plan de estudios actual, pero para mí las dos grandes carencias fueron la parte técnica operativa, porque no nos dieron las herramientas suficientes para poder salir a la calle. Y, es a partir de la experiencia que vos desarrollás ese tipo de herramientas y por otro lado esa necesidad imperiosa de meterte una teoría en específico (...).” (Informante nro. 6)

Más adelante, esta persona agrega lo siguiente:

“...hay mucho discurso teórico del plan de estudios 2004, mucha presión para que tomés partido sobre una teoría social para interpretar la realidad y transformarla desde el marxismo. Al final y al cabo lo técnico operativo queda reducido a “tijeritas 1” y que es feo porque se le trata con nombres peyorativos. Teoría y métodos 3 es de los cursos que más provecho hay que sacarle porque te dan técnicas para operativizar tu trabajo profesional. Entonces llegamos a la conclusión de que la parte operativa y técnica en trabajo social tiene grandes carencias en ese plan de estudios y que fue un debate tan en lo teórico como que diluyó lo que verdaderamente importaba cuando ya se saliera a un escenario profesional”. (Informante nro. 6)

El comentario anterior es un claro ejemplo de cómo el “teoricismo” es lo que prepondera en el plan de estudios 2004. Por consiguiente, la parte técnica operativa, además de no ser profundizada por las personas estudiantes, no adquiere la relevancia que amerita, al tener la profesión un componente altamente interventivo. El siguiente comentario lo refleja:

“...al fin y al cabo el trabajo social tiene rol interventor y siempre está el miedo a la parte técnico operativa. En nuestro caso de formación siempre fue muy satanizado, ni tan siquiera estaba la apertura a la discusión de lo técnico-operativo.” (Informante nro. 20)

Al no profundizarse en lo técnico operativo o, como se refleja en el comentario anterior, al dejarse de lado, las personas informantes reconocen la dificultad que han tenido a la hora de tener que ejecutarlo, como se observa en la cita anterior y en el comentario a continuación.

“...a veces usted se queda en *shock* y piensa ‘¿ahora qué hago?’ O sea es que yo entiendo, porque no nos pueden estar formando por años para que usted salga ‘aquí’ (chasquido). Nos dan la pincelada y ya usted cuando sale a trabajar en lo que sea que le toque trabajar, usted verá cómo se forma para hacer bien su trabajo. (...) Usted tiene la pincelada pero cuando se inserta en la realidad, se da cuenta que no sabe nada. Tiene que aprender de cero a hacer un montón de cosas”. (Informante nro. 10)

La persona informante número diez, aunque llega a afirmar que en la formación no se puede llegar a ser experto en lo técnico operativo, igualmente indica que a la hora de salir al ejercicio laboral, se tiene que aprender lo correspondiente a este aspecto, al decir que la persona “se da cuenta que no sabe nada”. Esta misma idea es comentada por una de las personas informantes ingresadas a la carrera en el 2004, justo en el cambio de plan, que observa una diferencia con lo que hacen las estudiantes actuales a las que supervisa en la institución y lo que ella hacía en su proceso formativo, aunque se esté hablando del mismo plan. Así lo expresa:

“...digamos, ahora yo veo a estas chiquillas que las ponen a hacer, que esto que los informes sociales así, así, así, así; nosotros salimos, prácticamente, sin saber cómo hacer informes sociales porque están más centrados en la parte, eh, crítica, ¿verdad?, del asunto, más de análisis de política, más de este movimiento, que en la parte técnica; entonces, a nivel instrumental, en la parte técnica, operativa, todo eso me quedaron..., no sé, a mí me quedó un vacío, como un vacío bastante grande. Ya no, al final nos lo dieron como, en Teoría y Métodos 5, ya no me acuerdo, le dan a uno un curso, como “corra, estas son las estrategias”, ¿verdad?, “así se pueden aplicar”. (Informante nro. 9)

Aunque esta persona observe un cambio con las generaciones actuales, no se podría afirmar que generaciones más adentradas en el plan de estudios indiquen lo mismo. Por ejemplo, una informante que ingresó a la carrera en el 2009 sostiene:

“...me atrevería a decir que **todo lo que yo aplico en mi trabajo, a nivel ya más técnico operativo lo he logrado desarrollar a través a cursos complementarios que llevé fuera de mi formación profesional una vez que egresé**”. (Informante nro. 3)

Igualmente, la persona informante nro. veinte (citada en la página anterior), quien ingresó al plan de estudios en el 2008, indica lo siguiente:

“...por más que se haga un instrumento, este requiere una postura teórico metodológico y una postura ético política. Entonces en lugar de demostrarle a uno esa articulación, nada más se satanizó porque tal vez muchos de ellos son muy tecnócratas como si el instrumento ‘per se’ fuera la respuesta, no era la vía, pero tampoco la vía era cerrar la discusión a lo técnico operativo, que es necesario (...) **Muchos de nosotros salimos y no sabemos qué hacer**, ‘no sé cómo hacer algo, no se si tenga las capacidades no sé si pueda hacer una entrevista. Nunca me enseñaron a hacer un informe social’ y también se llega a comprender que la academia no te enseña todo, pero hay cosas que si son fundamentales, como poder hacer un estudio socioeconómico y es una herramienta. (...) **Entonces muchos de nosotros salimos de la formación para reforzar mucho lo técnico operativo, porque había muchos vacíos en esa línea**. Ya que uno tiene un rol interventor, me toca dar propuestas, no te pagan por analizar”. (Informante nro. 20)

Como se puede observar este “teoricismo” demanda que las personas informantes tengan forzosamente que capacitarse al terminar su formación académica profesional. En el siguiente comentario, se observa además cómo el vacío en esa temática genera que los desafíos profesionales se acrecienten:

“...¿desafíos profesionales? Partiendo de una teoría de conflictos, cuando usted enfrenta un ‘problema’ o una disyuntiva con un objeto y usted no logra ver las particularidades y las partes, usted se puede abrumar porque no lo comprende. Cuando a nivel de la formación ni siquiera se habla de que usted se va a insertar al mercado laboral para que sepan qué hacer en una entrevista y ese gran problema era una discusión de una hora en la cual explicarles qué hacer con el empleador, entonces yo sentía que muchas veces los temas se omitían o nadie se preocupaba porque los estudiantes van a salir al mercado laboral y tienen que ver cómo se defienden o muchos colegas muchas veces aceptan lo que sea, lo mínimo en trabajos paupérrimos y tampoco saben defenderse. Siento que hay como un vacío en ese salto de ser estudiantes a insertarse al mercado laboral y yo creo que veces hay un vacío a la hora de consultarle al estudiantado de que miedos tiene y de cómo abordarlos y no se escuchan a todos los actores”. (Informante nro. 20)

“...no se trabaja el ‘Burn Out’, por favor, nosotros los trabajadores sociales sufrimos ‘Burn out’ casi crónico. Preparen a los estudiantes para esos desafíos, como el autocuidado... buscar esos espacios, es algo rico. **Bájense de esa escalera academicista y acérquense a la calle**”. (Informante nro. 2)

En los comentarios anteriores se observan las dificultades a las que se enfrentan las personas egresadas al no trabajarse, con suficiente amplitud, las temáticas concernientes a lo que implica una inserción en el mercado laboral. Por ejemplo, no solo a lo que se refiere a la preparación previa para encontrar un trabajo, sino aspectos como el autocuidado, que es demandado en múltiples espacios en donde se inserta una profesión que trabaja con las problemáticas sociales de diferentes grupos. Esto puede llevar a sobrecargar emocionalmente al profesional, afectando así directamente su desempeño en la intervención.

Ahora bien, no todos los estudiantes indican que los vacíos formativos han tenido repercusiones en el ámbito laboral. Así se muestra en los siguientes comentarios:

“...yo pienso que sí hubo deficiencias o carencias en la formación en ese sentido **pero, no siento que las tenga ahorita, a través del ejercicio profesional, usted adquiere más herramientas que le permitan tener un perfil mas idóneo**”. (Informante nro. 5)

“...yo podría entender esto que dicen las compañeras que ya trabajan que no tiene claro lo técnico operativo porque la formación es más el tema teórico metodológico digamos y eso puede ser muy cierto y muy válido **pero es que de por si a usted nunca lo van a poder formar en un 100% en lo técnico operativo porque depende específicamente del lugar en el que usted va a trabajar y**

las dinámicas del espacio laboral. Entonces, al final, pues ese proceso teórico que usted tuvo en su formación es lo que va a determinar el cómo usted ejerce las cuestiones teóricas operativas digamos”. (Informante nro. 7)

“...esta profesión en buena hora ha diversificado el ámbito de escenarios en el cual que se coloca. Yo mismo he estado en el ámbito de las consultorías y eso me ha llevado a temas disímiles entre sí desde por ejemplo una investigación sobre políticas sociales de cuidado en América Latina hasta el diseño del plan de reasentamiento involuntario de familias que tienen que ser desplazadas por proyectos de infraestructura vial. Son cosas muy amplias que requieren elementos comunes **¿Qué elementos comunes? Que aprendás a sistematizar a entrevistar, que aprendas a preparar informes técnicos económicos a recabar información, son elementos comunes generales que la profesión debe ofrecer sin que caigamos en pensar que la profesión puede ofrecernos una especialización para cada cuestión técnica** que requiramos porque requerimos. Estamos en muchos ámbitos, en muchísimos ámbitos y yo creo que la formación universitaria nos ofrecerá una generalidad la necesaria y básica porque no nos puede ofrecer la especificidad del escenario profesional porque usted nunca sabrá donde le tocará estar y son múltiples y muy amplios”. (Informante nro. 11)

Como se puede observar, para algunas personas informantes, las cuestiones técnicas operativas se aprenden en el escenario laboral, igualmente reconocen que el componente teórico es fundamental para el desarrollo del componente operativo. Aún así, logran reconocer la importancia de que se desarrollen elementos técnicos básicos propios de la profesión o que actualmente resultan necesarios. Esto se ve igualmente en el siguiente comentario:

“...se ve dividido en la profesión pero creo que hay que llegar a un punto en el que uno comprenda que es una unidad, es lo mismo. Usted va a hacer lo que va a hacer partiendo de su postura política e ideológica ante el mundo. Comprendiendo también que hay limitaciones ¿verdad? que la parte operativa tiene limitaciones y que se está ejerciendo una profesión no haciendo una revolución digamos. (...) Pero sí hay cuestiones de la formación que deben afianzarse, lo que te mencionaba de las TICs, aspectos técnicos y es que los aspectos técnicos no despolitizan necesariamente ni deshistorizan ¿verdad? La idea que usted lo que ejerza pueda pasarlo por una lupa epistémica digamos o no sé analizarlo qué es esto epistémicamente pero lo técnico es político también”. (Informante nro. 15)

El comentario anterior coloca la importancia de no dejar de perder la unidad entre los componentes teórico-metodológicos, ético-políticos y técnico-operativos. Como bien se plantea, estudiar y afianzar los elementos técnico operativos no significa despolitizar el ejercicio profesional. Al respecto, Villegas (2012), siguiendo a Sánchez Vázquez (1980), plantea lo siguiente:

la teoría no puede desvincularse de la práctica, en tanto esta constituye su

fundamento, recordemos que la teoría es una explicación de la realidad, y si se desvincula de esta estaríamos ante una construcción metafísica e idealista de la misma. Por su parte, la práctica (particularmente la cotidiana) no ofrece por sí misma posibilidades de explicaciones que trasciendan lo inmediato, siendo necesaria para ello la producción de conocimientos mediante el desarrollo de un proceso consciente. (p. 89)

La comprensión de la teoría y la práctica como un todo permite lograr una intervención fundada teórica y políticamente, aspecto que se vuelve indispensable para garantizar una intervención profesional de calidad. Fortalecer la dimensión práctica no implica un olvido de la dimensión teórica, pues, no son mutuamente excluyentes.

Por otra parte, la tensión entre teoría y práctica se entiende también, por parte de las personas participantes, a través de una división entre la Universidad de Costa Rica y las universidades privadas que imparten la carrera de Trabajo Social, aspecto que se detallará a continuación.

5.9 Universidad de Costa Rica vs. universidades privadas

La diferencia entre la formación de Trabajo Social en las universidades privadas y la Universidad de Costa Rica, desde la perspectiva de las personas informantes, es la visualización de la teoría como el elemento que caracteriza la formación en la Universidad de Costa Rica. Préstese atención a los siguientes comentarios:

“...hay compas de U privada que igual hacen un buen brete pero uno ve cosas donde ve que tuvimos, la formación que tuvimos de lo teórico, porque la lectura que hicimos de la realidad sí fue diferente ¿verdad? Ahí si yo agradezco que fuera más teórica, es que no puede ser técnico operativo tiene que ser teórica, tiene que ser teórica, pero sí más vinculada con la realidad en procesos de práctica y demás”. (Informante nro. 7)

“...en algunos discursos de las clases, en algunos paneles con invitados, que uno podría ver incluso la misma comprensión de la realidad. Yo te voy a decir una cosa, yo soy hija de ese plan, y por ser hija de ese plan, cuando usted se sienta y me cuenta su historia de vida, yo no solo veo por encima, yo veo un sistema que la interpela y que ahí si voy a defender porque es distinto a otras universidades y otras formaciones”. (Informante nro. 17)

“...es que tenemos que tener las dos cosas, o sea, tenemos que tener las dos cosas, porque si no estamos, estamos como... a ver, es como la persona que se lleva solo con el discurso y no puede ejecutar. Ahí nos están dejando sin herramientas, que uno lo aprende, porque ya uno en la calle no le queda más que aprender. Pero, digamos, yo estoy orgullosa de mi formación, de los años que yo estuve ahí, pero da chance para hacer más cosas. Todavía una privada que usted dice “hace algo ahí y se jala”, pero nosotros tuvimos toda esa posibilidad”. (Informante nro. 9)

Los tres comentarios anteriores rescatan lo teórico-metodológico como esencial en la formación académica y lo que permite realizar lecturas sociales analíticas, además lo que caracteriza la formación académica en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. Aunado a ello, las personas informantes logran observar, a través de su ejercicio profesional, las carencias en este aspecto que poseen las universidades privadas, como se refleja, igualmente, en el siguiente comentario:

“...yo soy quien escoge los colegas que entran, entonces yo sí priorizo los de la Universidad de Costa Rica, porque yo no voy a subsanar otros vacíos de otras universidades. Tuvimos un acercamiento muy leve con la ‘ULICORI’, con un intento de práctica que fue un fracaso. Entonces yo me dije, si no pudieron con una práctica y no pudieron agarrar el ritmo y las discusiones, no voy a tolerar un profesional que no tiene conocimiento. Entonces, por el momento yo sí he priorizado la Universidad de Costa Rica, porque confío en la formación y sé que hay cosas que uno puede subsanar pero no es lo medular”. (Informante nro. 20)

En definitiva, son las fortalezas teóricas las que distinguen a dichas personas egresadas de quienes se egresan de las universidades privadas. Dichas fortalezas teóricas constituyen un aspecto sumamente positivo de la formación de la universidad pública. Esto podría parecer contradictorio con la crítica aquí emprendida al manejo de la teoría en la formación, sin embargo, el objeto de la crítica es el “teoricismo” antes que la teoría. Más en específico, la crítica va dirigida hacia la adopción de la perspectiva histórico- crítica de corte marxista en tanto moda teórica con tendencias ideologizantes. Es muy importante comprender esto, máxime considerando que en algunos casos, como señala la persona informante número veinte, se privilegia la contratación de personas egresadas de la Universidad de Costa Rica. En el fondo, lo que se quiere con esta investigación no es desmeritar la calidad del egresado de la Universidad de Costa Rica (pues se evidencia que su perfil es altamente valorado), sino en detectar ciertos vicios en los procedimientos formativos. En suma, el elemento técnico-operativo, no debe ser descuidado y se debe afianzar en el plan de estudios.

Lo demandado por las personas informantes, se puede ubicar en lo que Villegas (2012) llama “variaciones críticas con referencias en las ciencias sociales”. En esta tendencia, la relación teoría-práctica se entiende a partir de la búsqueda de un equilibrio entre las dos esferas, como se aprecia a continuación:

No es válido en una profesión como el Trabajo Social buscar exclusivamente legitimidad teórica mediante la investigación haciendo omisión de la legitimidad técnica y funcional, o sea no se puede buscar un fortalecimiento del saber en detrimento del hacer. (p. 230)

Como se observa a partir de lo expuesto, es preciso subrayar nuevamente que no hay ansias por deslegitimar la teoría sino por darle tanta legitimidad a la técnica como a la teoría. A continuación, se brindan algunas recomendaciones concretas que brindan las personas participantes a partir de su experiencia laboral con aras de mejorar la formación académica profesional.

2. Recomendaciones curriculares

Entrevistar a las personas informantes permitió recolectar sus recomendaciones curriculares a partir de su experiencia en el ejercicio profesional. Como se observará, estas recomendaciones no solo retoman elementos de las críticas realizadas por las profesionales colocadas en los apartados anteriores, sino que integran nuevas observaciones valiosas para tener insumos para la mejora de la formación académica profesional.

5.10 “Crisis de licenciatura”: ambivalencia en la malla curricular

Un aspecto recurrente durante las entrevistas fue lo que las personas informantes nominaron como la “crisis de licenciatura”. Esta misma es explicada por las personas entrevistadas de diferentes formas, pero remite a un elemento que ya ha sido mencionado con anterioridad: el “teoricismo”.

Hay un grupo de personas informantes que sostienen que este “teoricismo” genera choques con el quinto año de la carrera, que es cuando se ven los contenidos de gerencia social. Estos consisten en contenidos de corte más práctico por su naturaleza. Obsérvese los siguientes comentarios:

“...venimos de un proceso muy crítico donde nos colocan y nos dicen como ‘esto no puede ser así, ni seguir siendo así’ pero luego **chocamos con una realidad laboral**, porque en la licenciatura te están preparando para insertarte en un espacio laboral”. (Informante nro. 16)

“...sí, es abrupto tal vez pedagógicamente hablando. No fue que representó una crisis para mí ni nada, ni ideológica, ni personal. **Simplemente que hay un corte, se siente un cambio abrupto en temáticas.** Pasar de un curso donde se habla del marxismo y demás y demás y demás a cursos ya más operativos, entonces cambia pensarse desde la gerencia, gestión, administración de proyectos y demás”. (Informante nro. 15)

“...**entonces ahí fue como ese choque** cuando siempre luchábamos como pensando en contra del Estado, porque el Estado ha sido malo: si bien ha dado concesiones o ha hecho políticas sociales, siempre pensando en contra del Estado. Y el entrar a esa etapa de licenciatura fue posicionarse desde el Estado, entonces eso siempre **fue lo que generó más crisis.** Pero siempre de alguna manera uno fue tratando de enlazar todos esos conceptos con es parte más... no sé cómo decirlo, más práctica. (Informante nro. 8)

“...al menos a mi me gustó quinto año, porque fue un acercamiento a la realidad como trabajadora social, a lo que te ibas a enfrentar en tu vida laboral, lo cual es cierto. Ahora yo 6 años después de profesional en trabajo social, resulta que eso que ves en quinto año es parte de ser profesional y que tenés que estudiarlo y **es cierto que los primeros 4 años con respecto al último año son muy diferentes** porque efectivamente, en quinto año te vienen a hablar de procesos evaluativos, diseño de proyectos, administración, planificación, entonces venimos formadas bajo un proceso que se tiene que manejar un discurso de cuestionar al gobierno y al Estado. Hay que luchar contra eso y llegás ahí y es otra cosa totalmente diferente. (Informante nro. 6)

Los cuatro comentarios anteriores reflejan el cambio de temáticas y teorías que representa el ingreso a la licenciatura. Sin embargo, las personas informantes entrevistadas no poseen mayor disconformidad con las temáticas que se ven a nivel de licenciatura, sino, más que todo, observan que hay un cambio abrupto en la línea curricular. Inclusive, años después de su egreso, reconocen la gran importancia que tienen esos contenidos para el ejercicio profesional. Los siguientes comentarios retratan esto anterior y agregan la recomendación de buscar un balance en los contenidos de la malla curricular.

“...recomendaciones que haría a la Escuela, respecto a la formación académica de estudiantes, **que traten de encontrar un balance.** En primer lugar, es una formación muy teórica y al final tratan de concretizarla en una experiencia muy rápida. No hay tiempo de digerir todo. **Porque en primer lugar venís con una línea y después te pasan por completo a otro esquema.** Hay que regular eso, hay que hacer un balance”. (Informante nro. 3)

“...a nosotros nos pasó con la licenciatura, ahí fue, inclusive yo me acuerdo que no entendía nos pusieron profes, tras de todo, **no es la transición que usted dice “bueno muchachos ustedes venían”,** eso es como cuando usted tiene un hijo que siempre hace berrinche cuando sale y entonces lo agarra y usted sabe que lo lleva al súper y quiere revolcar todo. Y entonces usted le tiene que decir “mirá Pedrito vamos a ir mañana al súper” y uno empieza a hacerle la transición para que vaya más calmado ¿verdad? **Vea no hay nada, a usted nunca nadie... no hay nadie**”. (Informante nro. 13)

“...ahí también hay un ruptura rarísima ¿verdad? porque es muy loco, entonces nos formamos en cuarto con toda esa vara pero en quinto vemos las cuestiones más relacionadas con el ejercicio

profesional supuestamente, bueno... ¿para qué, digamos? **Debería haber una forma para integrarlos más durante todo el proceso académico (...)** Sí, porque ¿verdad? entonces porque usted ve la cuestión de gerencia pero cero crítica digamos cero..... facha, facha, fachísima”. (Informante nro. 7).

Con los comentarios anteriores, se observa la recomendación por parte de las personas informantes de que haya un balance en los contenidos teóricos y técnicos durante los cinco años de formación. La persona informante número trece coloca lo necesidad de que la transición entre cuarto y quinto año sea, por lo menos, “explicada” o “suavizada” por el equipo docente que asume los cursos. Mientras que la persona informante número siete revela que, además de esto, las temáticas que se ven no parten de la misma perspectiva crítica que fue el carácter de toda la formación académica profesional.

Por otra parte, en cambio, hay otros estudiantes que llegan a detectar que esa “crisis de licenciatura” es producto de una “ingenuidad” teórica, o de la misma “moda académica” asumida. Así se afirma en los siguientes comentarios:

“...sí les afecta bastante, les cae la realidad encima, pero eso es a la gente más casada con el marxismo y más cerrada. Además, yo no veo la revolución como el mejor camino a como está la coyuntura actual, ya como está el sistema capitalista en su estado neoliberal”. (Informante nro. 17)

“...sí uno logra entender, porque no creo que están bien logrados los fundamentos que se pretenden, ¿verdad? porque me parece a mí que cuando no es bien logrado, es cuando se genera esas que yo denomino las ‘falsas contradicciones’ porque es otra vez aquella discusión del mundo del trabajo *versus* mundo de la académica en el marco de la formación profesional. Venimos estudiando categorías analíticas críticas por plantearlo entre comillas ¿verdad? y de repente tengo que planificar, gerenciar. A ver, esto último es parte del mundo del trabajo, o sea tenés que hacerlo, no hacerlo, no significa que usted va a ser mas crítico. A ver, la forma crítica de comprender la sociedad no se resuelve en el escenario profesional, el escenario profesional no es para destruir el capitalismo es para la reproducción de las condiciones materiales y comprender si críticamente lo que usted hace, entendiendo que no necesariamente usted va a poder resolver la situación y eso por lo tanto no debería llevar a frustraciones personales ¿verdad?”. (Informante nro. 11)

“...la licenciatura es un cambio importante. La gerencia hay que verla como un medio. Hay algunas personas que les costó mucho, se peleaban con todo el mundo y eso era agotador. (Informante nro. 18)

Los comentarios anteriores reflejan que el choque para algunas personas se da porque se apropian de un discurso teórico de crítica al aparato Estatal durante los primeros años, que llega a ser difícil de utilizar a la hora de llevar cursos de programación social.

Como se puede evidenciar, el ingreso al quinto año de carrera es interpretado por

las personas participantes de diversas maneras. Ahora bien, aún con las diferentes apreciaciones, un balance en el plan de estudios puede contribuir a que no haya una tajante división entre cuarto y quinto año. Dotando al estudiante simultáneamente de herramientas prácticas y teóricas, los contenidos del último año podrían llegar a ser mejor asimilados. Además, ese balance le permitiría al estudiante desde el inicio de su formación estar al tanto del estado actual de la profesión en el ámbito laboral.

Por otra parte, un aspecto que sí genera mayor disconformidad de manera unánime es la desactualización que reportan las personas egresadas de la malla curricular con respecto a una realidad laboral cambiante. Para mostrar lo anterior, obsérvese a continuación los ejemplos de temáticas concretas que deben ser reforzadas en la formación académica profesional.

5.11 El género y lo interdisciplinario: aspectos pendientes en el plan de estudios 2004

Estas dos temáticas son mencionadas con frecuencia por las personas informantes como aspectos que deben ser reforzados en la malla curricular, ya que muy presentes en la cotidianidad del ejercicio profesional.

En lo que respecta al género, aunque se reconozca como una temática que se ve durante la formación, las personas participantes consideran importante profundizarla, como se establece a continuación:

“...yo siento que faltó ver más de género. Faltó de todo, porque género siento que lo empezamos a ver tardíamente, sí se profundizó en algunos cursos de familia de violencia, pero creo que sí faltó. Porque ahora esto es una tendencia muy fuerte, y el tema de género es muy amplio. Y quedan todavía muchos juicios de valor entonces creo que es importante que se refuerce”. (Informante nro. 19)

“...pero sí, debería verse más como un tipo de violencia más enfocado como a nivel de género. Sí, bueno yo cuando estuve no lo vi así, lo vi como una violencia general. Y masculinidad es un tema que tampoco se ve, que podría ser importante. (...) La gente lo que hace es buscar por internet qué se puede dar. Pero digamos y más en un contexto carcelario en donde se refuerzan estereotipos y cuestiones de una masculinidad hegemónica, es muy muy complicado”. (Informante nro. 1)

“...me parece que en la Universidad hay ciertos temas en los que se podría hablar, como reforzar el tema de género, cuestiones alternativas, la corriente teórica. Pero que si se encuentra la forma de entrarle por otro lado que no se le niegue la posibilidad al estudiante de demostrarlo, trabajarlo, investigarlo y demostrarlo”. (Informante nro. 16)

“...el tema de género no se ve tanto en un curso, pero dependiendo del profesor lo trastoca

totalmente, totalmente. Y sí, falta mucho o sea... A mi me quedó debiendo eso de que en el 2014, 24 años después que sale el libro de Judith Butler que es revolucionario, si no me equivoco sale en 1990, no lo hubiéramos abordado. *Género en disputa* ¿cómo puede ser? Y eso... Entonces los cursos no te abordan el género. (...) Ábranse, hay muchas cosas que pueden aprender de profesionales que están afuera”. (Informante nro. 2)

El tema de género se ve necesario de ser reforzado, tanto en lo técnico como en lo teórico. Como se observa, el escenario social actual demanda que se trabaje esta temática en las diferentes instituciones y a partir de diferentes modelos de trabajo. En lo que respecta a la teoría, como se ve en los dos últimos comentarios, se recomienda, en primer lugar, no negarle al estudiantado la posibilidad de estudiarla desde otras perspectivas. Por ejemplo, como las indicadas por la persona informante número dos, que corresponden a explicaciones del género que se encuentran en boga y que proporcionan un panorama explicativo sobre el posicionamiento del cuerpo en las sociedades modernas. Obras como la de Butler, si bien identifican la problemática de género como algo estructural, no poseen como único interlocutor teórico al marxismo. Inclusive, antes que el marxismo, en la obra butleriana son mucho más importantes las interlocuciones con el psicoanálisis y el postmodernismo. El trabajo con este tipo de autores demanda por lo tanto el estudio de otras corrientes teóricas que no figuran en la formación de la Escuela.

Por otra parte, los equipos de trabajo “interdisciplinarios” son mencionados como espacios de trabajo recurrentes para la profesión. Sin embargo, como indican las personas participantes, no se estudia cómo se inserta el Trabajo Social en ellos. Por ejemplo, considérese los siguientes comentarios:

“...me parece muy importante fortalecer el trabajo interdisciplinario, transdisciplinario. (...) En este momento la realidad está tirando a que seamos transdisciplinarios que trabajemos con gente, con grupos de diferente formación, no solamente de las ciencias sociales sino también de otros grupos (...) **En lo que enfatizaría, sería precisamente en fortalecer lo que es el trabajo con otras disciplinas de ciencias sociales y otras disciplinas porque eso sí se va a dar.** Vamos a trabajar con otras personas, eso nos va a permitir abrir camino en otros espacios laborales para ir descubriendo otros ámbitos”. (Informante nro. 16)

“...es necesario no cerrarse solo a lo que es Trabajo Social, es demasiado. Hay un fallo en la formación en lo que es lo interdisciplinario. Yo he tenido las mejores experiencias con el trabajo interdisciplinario, son formas innovadoras diferentes y es la respuesta más efectiva. He aprendido de todas las profesiones. Aquí por ejemplo se critica la terapia, pero la terapia es un medio para lograr un objetivo, hay que verlo así como un medio”. (Informante nro. 18)

“...lo que pasa es que sí es un desafío muy grande tener que trabajar interdisciplinariamente con

visiones de mundo que de repente no compaginan con lo que te han explicado aquí en la Escuela”. (Informante nro.3)

Como se observa, la integración de la profesión en otras disciplinas o metodologías de trabajo interdisciplinarias es algo limitado. Villegas (2012) logra determinar que en la unidad académica, más allá de una “moda académica” con su lenguaje con significado exclusivo para un grupo de personas, el “endogenismo”, es producido por la misma necesidad identitaria de “encontrar una especificidad teórica” que rechaza toda interacción externa. Así plantea Villegas (2012):

El afán por alcanzarla puede llevar a generar un nivel de particularidad tal, que se termine contradictoriamente en una singularización sin mediaciones, con lo cual se generaría el resultado inverso al buscarlo, ya que no existe la posibilidad de construir una identidad afirmativa sin interacción externa, lo cual constituye un severo obstáculo con respecto a la construcción de legitimidad académica. (p.373)

De acuerdo con el autor, esto es un problema para la producción investigativa. Además, siguiendo al autor, este problema continúa en la formación a nivel de los posgrados que ofrece la unidad académica, pues se reproducen las mismas temáticas de estudios, autores y argumentos investigativos. Hay por ende una desvinculación de la profesión con otras disciplinas académicas y no hay diálogo académico.

Como se ha logrado visualizar a través de los comentarios de las personas informantes, esta situación tiene efectos no solo investigativos, sino también en el ámbito del aprendizaje. Como indican, hay un faltante de herramientas formativas en ese sentido. Lo anterior, es ilustrado a partir del siguiente comentario:

“...algo que me gusta mucho de la Escuela de Filosofía es que tiene un diálogo directo con otras carreras y se nutre de eso. En filosofía, a veces, hay estudiantes de todas partes como historia del arte, arquitectura, Me parece que esas prácticas se podrían retomar en Trabajo Social. Además a nivel de ciencias sociales, los de sociología y antropología se comunican mucho, se transmite mucho conocimiento. Bueno, ciencias políticas ni contarlas, psicología tal vez. Pero sí experiencias así encuentros estudiantiles que no sean solo de Trabajo Social, si no de estudiantes de ciencias sociales. O, incluso por qué no, abrir clases con estudiantes de otras carreras”. (Informante nro. 3)

Los comentarios anteriores otorgan luces que permiten pensar en una realización de cambio de contenido o curricular que favorezca ese intercambio entre las distintas ciencias sociales, ya que, como indican las personas informantes, es una necesidad en la formación

académica profesional.

Se observa pertinente tomar en cuenta las opiniones de las personas egresadas para ver qué aspectos se deben mejorar en la formación académica, como lo resume el siguiente comentario:

“...el mundo del trabajo es muy cambiante. En buena teoría los programas de estudio responden también a las necesidades de ese mundo, pero ahí falta, yo creo, que poner abiertamente en discusión ¿cuáles son los fundamentos que más allá del discurso oficial están sosteniendo a la profesión, y eso implica un trabajo importante y ante todo sincero de quienes componen una unidad académica (...) Ahora bien, pensando desde el común denominador ¿qué podemos colocar en común? ¿qué principios podemos compartir?, ¿qué elementos técnicos son necesarios en el común?, ¿qué elementos teóricos son necesarios en el común? Pero eso requiere inicialmente una discusión de quienes componen una unidad académica”. (Informante nro. 11)

La presente investigación espera ser un insumo importante para la recopilación y análisis de las devoluciones que las personas profesionales hacen sobre su proceso formativo para la mejora del mismo.

3. Comprensión del Trabajo Social como profesión

Para finalizar esta sección, se realizará un cuadro comparativo de la manera en que las personas informantes comprenden la profesión cuando eran estudiantes y ahora como profesionales. La búsqueda de identidad que caracteriza a la profesión se encuentra ligada según Villegas (2012), con la búsqueda de legitimidad de la misma, ya que se busca proyectar una imagen ante los otros, que sea la que otorgue esa legitimidad. Ahora bien, el proceso de legitimación profesional ha estado condicionado, establece el autor, por lo siguiente:

por su inserción en la división socio-técnica del trabajo en la sociedad capitalista, lo cual determina como factores trascendentales la naturaleza del proceso (a partir de qué elementos se desarrollará), los actores sociales involucrados (ante quién se quiere construir legitimidad) y la finalidad del proceso (cuál es su intención y naturaleza). (p. 93)

Es por lo anterior que definir Trabajo Social puede llegar a ser algo complejo y aún más en los primeros años de la formación académica profesional. Por esto mismo, resulta interesante observar cómo es que las personas informantes comprenden el Trabajo Social y

lo logran definir primero a través de su formación y después a través de su ejercicio profesional.

Se les solicitó a las personas informantes que indicaran (ya sea con una palabra, varias palabras o una definición) la manera en que comprendían la profesión en estos escenarios. El siguiente cuadro refleja la información encontrada:

Tabla 3 Definición del Trabajo Social

Condición	Como estudiantes	Como profesionales
Contrasta	Profesión reivindicativa de lucha	“Me da de comer” / trabajo asalariado con potencial humanizante
	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de proyecto alternativo • Luchar • Cambio en el sistema • Transformación de la realidad social • Utopía • Necesario, revolucionario, crítico • Lucha en movimientos y lucha personal ideológica en formación 	<ul style="list-style-type: none"> • No cambio el sistema pero genera alivio trabajar con las personas, logro satisfacer momentáneamente necesidades • Planear, formular, ejecutar en sector privado
	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención casuística (a nivel Estatal) • Luchar y estar en contra del Estado 	Estado aliado, acceso a derechos, inclusión
	Crítico	Estratégico, innovador, abrirse desde otros ámbitos
	Lectura abordaje de la realidad pero con los conocimientos universitarios	Lectura abordaje de la realidad, pero con los conocimientos que he aprendido después de la Universidad
Se mantiene	Ejercer rupturas pequeñas	Ejercer rupturas pequeñas
	Profesión ejecutora de la política social	Profesión ejecutora de la política social

<p>Surge con el ejercicio profesional</p>	<p>-----</p>	<p>Articulación de derechos humanos Validación de derechos Constantes choques Gestión articulada y coordinación de procesos que responden a necesidades inmediatas de un sector vulnerable Mejoramiento de la calidad de vida de las personas en condición de vulnerabilidad Lucha para lograr una mejor intervención a favor de las personas usuarias</p>
--	--------------	--

Tabla 3. Definición del Trabajo Social. Fuente: elaboración propia, a partir de la información recolectada.

Es necesario especificar que las declaraciones aparecidas en el cuadro no pertenecen a la totalidad de los 20 informantes, ya que en algunas personas se repitieron las mismas ideas. Además, debe señalarse que no todas las declaraciones de “antes y después” alineadas en la tabla pertenecen a una misma persona.

Por otra parte, es relevante agregar que algunas personas informantes mostraron una mayor facilidad al hablar de cómo entienden la profesión en su contexto actual como profesionales, ya que consiste en su contexto inmediato.

Al tener acceso a esta información se determina cómo, de manera general, hay un cambio en la concepción de un Trabajo Social. Durante la etapa estudiantil la profesión se concibe con una tesitura revolucionaria y siempre desde una lógica macro y abstracta. En cambio, como profesionales, las personas informantes, entienden el Trabajo Social desde una lógica particularizada al hablar de sectores vulnerables o de personas usuarias. Igualmente, utilizan categorías como derechos humanos, política social y satisfacción de necesidades, las cuales hacen referencia a un Trabajo Social más orientado hacia lo operativo.

A partir de las declaraciones de las personas entrevistadas se hace evidente que el cambio en el entendimiento del Trabajo Social está directamente relacionado con el contraste entre el teoricismo propio de la formación y la experiencia laboral. Debe hacerse hincapié en que se trata de un contraste, es decir, de una relación polémica entre la perspectiva histórico-crítica de talante “fatalista” y lo técnico operativo. Observando ciertos cambios de posición tan radicales en cómo se comprende el Trabajo Social, no sería

exagerado hablar de un rechazo hacia aquel teoricismo según el cual la profesión no genera rupturas en el aparato estatal . Adviértase el siguiente comentario:

“...no solo en el Estado opresor sino desde una perspectiva crítica donde ya no hay nada que hacer y cerrarse. Para uno como estudiante es complejo entender eso, esa postura docente de que ‘ya no hay nada que hacer’, (...) entonces ¿para qué estudié?, ¿para qué hice todo esto? (...) no sirve caer en una postura fatalista que a usted lo adormezca, sino ver ¿qué se puede hacer? ¿qué luchas faltan por dar? (...) Fatalista en el sentido de decir que ‘ya todo quedó así, ya todo está mal’ (...) Por eso había que ver los docentes y nutrirse de las posturas pero que no todo es así (...) decían que: intente, insértese, desarrolle, investigue entonces por lo menos uno trata de tener esa diversidad y no casarse con ninguno”. (Informante nro. 20)

El “teoricismo” y la manera en que se desenvuelve en la unidad académica, a partir de reproducciones ideológicas y prácticas de poder, llega a agrietar aún más la división entre teoría y práctica. Lo anterior se determina no solo por lo planteado a lo largo de este capítulo, sino a través de la misma modificación que experimentan las personas profesionales, cuando estudian y trabajan, sobre la identidad de la profesión que ejercen.

Balance final

¿Cómo se produce ese impacto político ideológico en quien cursa la carrera?, ¿qué elementos hay, detrás del “discurso”, que moldean la posición política del estudiantado? Estas son las interrogantes que fueron colocadas al inicio de este capítulo y a las cuales se les buscó dar respuesta, a partir de la entrevista a personas estudiantes egresadas.

En primer lugar, se llega a detectar que hay una inflexibilidad teórica que no permite el estudio de otras corrientes teóricas o diversos autores que estén fuera de la perspectiva histórico-crítica. Esto genera un “endogenismo” en la unidad académica que paraliza el intercambio con otras disciplinas y que no favorece el crecimiento intelectual y teórico de las personas estudiantes. Lo anterior consiste en uno de los elementos centrales que moldea la reproducción discursiva en la unidad académica.

Ahora bien, esta inflexibilidad teórica llega a generar que las categorías teóricas correspondientes a la perspectiva histórico-crítica lleguen a ser estudiadas una y otra vez en la formación académica sin posibilidad de profundizar en otras corrientes teóricas.

Lo anterior es señalado por las personas informantes, quienes indican que,

mediante el control lingüístico y argumentativo sobre las palabras e ideas consideradas como “verdaderas” a nivel oral y escrito, se ejercían prácticas de poder concretas a favor de la utilización de una única teoría para comprender la realidad. Esto anterior, lo podemos entender teóricamente según Foucault (1992) como “policía discursiva”, según Van Dijk (2000) como “control lingüístico” y según Villegas (2012) como “fetichismo terminológico”. Un caso particular de esto se da los trabajos finales de graduación, donde una investigación que no parte de una teoría explícitamente marxista y que utilice las categorías de la perspectiva histórica crítica, no va a ser aprobada. Esto deteriora la construcción de la investigación en la formación y constata el señalamiento de Villegas (2012) de que la misma se desarrolla a partir de prácticas de poder y sus consecuentes modas y reciclajes académicos.

Aunado a esto, se encuentra que la teoría se reproduce al modo de un discurso ideológico, puesto que no llega a ser comprendida por sí misma, sino tan solo se asume como moda académica. No se dialoga, debate o pone en análisis las diversas opiniones provenientes del estudiantado, sino que se limita el estudio de la realidad social a una serie de categorías establecidas y prefabricadas.

Lo anterior evidencia que las herramientas para el pensamiento crítico y argumentativo no son impulsadas en una formación que dice practicar una lectura permanente y crítica de la realidad. Esto es algo que desmotiva al estudiantado y no propicia un ambiente pedagógico que ponga en práctica un pensamiento riguroso, personal y creativo; para así tener una mayor preparación para el escenario del ejercicio laboral.

La segunda parte de este capítulo, permite recuperar las interrogantes planteadas en el capítulo anterior provenientes de los foros formativos: “¿cómo se relaciona la esfera teórica-metodológica con el trabajo profesional y las habilidades técnicas-operativas (...) y también si los estudiantes al incorporarse al ámbito profesional logran cumplir con las expectativas?” (Vargas, 2017, p.7).

Las personas informantes “denuncian” un desequilibrio en su malla curricular con respecto a lo teórico-metodológico y a lo técnico operativo, asociado a un cambio “abrupto” entre cuarto y quinto año. Sin embargo, se encontraron dos posiciones al respecto. Algunas personas informantes, consideran que por no tener las herramientas en el ámbito técnico operativo, su inserción al ejercicio profesional ha sido de gran dificultad.

Otras, en cambio, sostienen que lo técnico-operativo, se puede aprender trabajando sin mayor dificultad, ya que depende de cada espacio laboral.

No obstante, ambos grupos observan una división entre lo técnico-operativo y lo teórico-metodológico, y señalan que la formación al ser de corte “teoricista”, no se encuentra del todo actualizada con la experiencia del ejercicio profesional. En concreto, las personas informantes mencionan el aspecto interdisciplinario y el género como temáticas que tanto teórica como operativamente se deben mejorar en la malla curricular.

Pero no solo se podría hablar de dificultades por la falta de estudio de la dimensión operativa, sino por las características, anteriormente mencionadas que moldean la dimensión teórica en la formación. Es decir, un “teoricismo” asumido como moda académica ideológica, que ha generado para algunas personas informantes dificultad al insertarse en un espacio donde el lenguaje académico proveniente de su formación no es comprendido.

Ahora bien, aunque en términos generales se observa un rechazo por parte de las personas informantes a este “teoricismo” con las características propias del campo académico, la formación teórica como tal no es rechazada. Según las personas informantes, a partir de su experiencia laboral, la fundamentación teórica es lo que diferencia la formación en la Universidad de Costa Rica de las otras formaciones de la profesión de corte privado. Entonces, aunque la misma tenga sus carencias, se debe de resaltar la importancia que tiene una fundamentación que permita una reflexión política de las bases materiales que determinan la vida social de los distintos grupos.

Para finalizar, se logra observar que la persona docente es determinante en la formación académica profesional de cada persona estudiante, llegando a influenciar aún más que los programas de cursos. Esto no es obviado por la mayoría de personas egresadas entrevistadas quienes afirman que, más que la malla curricular, es el o la docente quien crea la plataforma para la concreción de aspectos como la reproducción discursiva sin contenido analítico, las prácticas de poder o, en un buen sentido, la apertura teórica y el otorgamiento de la libertad creativa/investigativa a sus estudiantes.

Por lo anterior, es que las personas participantes recomiendan la contratación de docentes preparados(as) teóricamente, con una vocación pedagógica que permita la construcción de conocimiento y que incentive la motivación en el estudiantado hacia el

aprendizaje, el interés y la participación activa en su formación académica profesional.

Tercera Sección:
Conclusiones y Recomendaciones

Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

La presente investigación logró cumplir su objetivo general de comprender la manera en que los discursos académicos producidos a partir del Plan de Estudios (2004) influyen en el desarrollo de la formación académica. Esto fue realizado a partir de la identificación de los componentes que producen los discursos académicos en el análisis de los cursos teóricos de la malla curricular y, también, a partir de las perspectivas de un grupo de personas egresadas de dicho plan. De esta manera, se analizó críticamente el Plan de Estudios (2004), los discursos académicos producidos y sus configuraciones. El fin de la investigación no solo fue el de analizar el estudio de las principales ideas, conceptos, teorías y posicionamientos dentro de la Escuela, sino también vacíos académicos que presenta la formación profesional para así trabajar a partir de ellos.

A continuación, se ofrece la síntesis de los resultados, permitiendo dar una visión de conjunto sobre los hallazgos de la investigación. Es importante recordar que lo aquí concluido corresponde únicamente al período de estudio de esta investigación (establecido en la estrategia metodológica de la misma) y no se debe suponer que todo lo concluido acá es extrapolable a años anteriores o posteriores.

6.1 Discursos académicos y sus repercusiones en la profesión

El análisis documental permitió obtener conocimiento sobre los componentes que producen los discursos académicos. Un primer hallazgo, a este respecto, es el reconocimiento de la perspectiva histórico-crítica como una base discursiva del Plan de Estudios (2004). Se encuentra el argumento, en los documentos analizados, de que esta perspectiva pertenece a un “Trabajo Social crítico” inspirado en la corriente marxista. Ahora bien, no se llega a encontrar una especificación concreta de la deriva marxista que se está utilizando, ni tampoco una profundización en la teoría para comprender propiamente su vinculación con la “perspectiva histórico crítica”. Por este motivo, se llega a observar que hay una mención al marxismo como corriente teórica, pero no hay una

justificación de la relación teórica que esta corriente posee con el “Trabajo Social crítico” o la perspectiva histórico-crítica. Al leer los documentos, no queda claro si dicha relación teórica es de sinonimia, subordinación, conjunción o en todo caso, de cualquier otro tipo. Naturalmente, la falta de claridad a este respecto tiene como consecuencia una ambigüedad en el uso teórico que se hace del marxismo en la profesión.

La vinculación entre el marxismo y la perspectiva histórico-crítica se justifica, en cambio, de acuerdo con un motivo ético. Al estudiarse el marxismo con un mayor énfasis en lo ético político que en lo teórico, la formación parece estar muchísimo más determinada por un entusiasmo político antes que por cualquier otra cosa. Tanto la enseñanza como el aprendizaje de la teoría sufren de una relativización un tanto problemática. La teoría queda determinada por posicionamientos personales respecto de la misma y no por la creación de un terreno común de discusión que potenciaría el intercambio de ideas y la creación de conocimientos. Esto se torna particularmente importante considerando el hecho de que la formación en Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica busca un buen manejo de la teoría que nutra a la profesión.

Con lo anterior no se pretende negar la importancia de construir un posicionamiento ético-político, sino dejar en claro que la formación teórica no puede ser reducida a un discurso ideológico. Cuando una motivación política se pone en el centro de una formación, se corre el enorme riesgo de que consignas políticas terminen pasando por material teórico. Más aún, el descuido de un hábito que fomente la correcta argumentación teórica facilita la reproducción de las ya mencionadas modas académicas y sus categorías predeterminadas como fundamentos teóricos.

Otra problemática de considerar al marxismo de la forma recién mencionada es la generación de una inflexibilidad teórica. En la presente investigación se identificaron dos situaciones que dan cuenta de dicha inflexibilidad. Por un lado, las personas entrevistadas manifestaron cómo su deseo por estudiar otras corrientes teóricas no fue bien recibido y, por otro, se detectó en los documentos analizados una pobre justificación del rechazo al positivismo y a la fenomenología.

Por otra parte, la presente investigación refuerza los fundamentos teóricos al encontrar una estrecha relación entre discursos y prácticas académicas. Es el equipo docente quien reproduce o no prácticas de poder a nivel de palabras, ideas y línea

argumentativa. Esto revela que la inflexibilidad teórica recién señalada se debe, en buena parte, a ejercicios de poder en el campo académico. Los efectos de lo acá descrito alcanzan la experiencia del estudiantado tanto en los cursos de la carrera como en sus procesos investigativos, estancando así la producción de conocimiento. La exploración de nuevas vías metodológicas y teóricas para abordar los temas y problemas propios del Trabajo Social sufre una gran obstaculización. Asimismo, la utilización reiterada de los mismos autores o de solo una corriente teórica debilita las competencias investigativas y, además, corta las posibilidades de diálogo y debate con otras áreas de conocimiento.

Al inicio de la investigación, se acudió al estudio que hace Villegas (2012) de las prácticas de poder en instancias investigativas, tales como cierre a otras disciplinas sociales y su legitimidad teórica o la homologación del pensamiento a partir de modas académicas. Tras este largo recorrido, no solo se puede verificar lo encontrado por el autor, sino también afirmar que estas mismas prácticas de poder acontecen en aquello que De Alba (1991) denomina la “dimensión didáctico-áulica”. En suma, no hay un ambiente para la diversidad de pensamientos, aspecto que resulta contradictorio no solo considerando los postulados de la unidad académica sino de la Universidad de Costa Rica en general. Por supuesto, el grado en que esto ocurre se encuentra en función de la persona docente, como bien señalaron las personas entrevistadas.

Otro hallazgo, vinculado a la reproducción discursiva y a la falta de precisión teórica, es la ambigüedad que existe en torno al adjetivo “crítico” y sus variaciones. Como se logró determinar, no queda claro si lo crítico se vincula a una teoría como tal o si se refiere a una habilidad de pensamiento. Como ocurre con cualquier palabra, el significado de “crítico” estará en función del contexto en medio del cual esta se use, sin embargo, se logró encontrar que el uso de esta palabra se da de manera tan reiterada que termina por transformarse en una muletilla. Al ser esto así, el término queda inmerso en un estado de ambigüedad e imprecisión. La situación se asemeja mucho a lo que Bourdieu (2008) describe en un pasaje ya citado en esta investigación⁸⁷, en el cual el autor se refiere a los problemas, categorías de pensamiento y conceptos de las ciencias sociales de la siguiente manera:

⁸⁷ Cfr. Pág. 7.

con frecuencia son nociones de sentido común introducidas sin examen en el discurso docto (...) y que en más de un caso no son más que una forma más o menos doctamente disfrazada de los "problemas sociales" del momento, "pobreza" o "delincuencia", "fracaso escolar" o "tercera edad", etcétera. (p. 291)

Es por eso mismo que es necesario la revisión teórica, o como lo llama Bourdieu, el examen del uso que se le da a las categorías y conceptos utilizados con frecuencia en la formación académica. La "fortaleza teórica" consiste en comprender la teoría que se utiliza para formular argumentaciones y no en la repetición de conceptos que "resultan polisémicos" y que "siempre ofrecen anchos márgenes de vaguedad", cayendo en la transmisión de, como bien señala Enrique P. Haba, "aureolas de penumbra". (1983, p. 4) Frente a ello, es necesaria la construcción de un ambiente pedagógico que ponga en práctica un pensamiento riguroso, personal y creativo que prepare a la persona estudiante para su incursión en los espacios laborales.

En la presente investigación, se determinó cómo lo concluido en párrafos anteriores no se reduce al ámbito académico, sino que sus repercusiones se extienden al ejercicio laboral. El enfrentamiento con el ejercicio profesional produce en las personas estudiantes un cambio en la concepción que se tiene del Trabajo Social. Mientras que en la etapa formativa predomina una comprensión del Trabajo Social determinada por su funcionalidad al sistema capitalista, en la etapa laboral dicha comprensión pierde fuerza al ser sustituida por una que visualiza en el Trabajo Social un potencial de transformación social. No es que las personas entrevistadas no consideren la primera perspectiva como explicativa del origen de la profesión, sino que prefieren una comprensión de la misma que trascienda el origen explicativo y que permita hablar de la posibilidad que tiene el Trabajo Social para hacer mejoras sociales.

Estas dos maneras de entender al Trabajo Social se encuentran igualmente en el análisis documental. Se hace evidente que esos dos discursos se posicionan de manera aislada y, por tanto, constituyen diferentes fuerzas curriculares. Ahora bien, observando los cambios en los programas de cursos a través de los años, se nota una sutil inclinación hacia la segunda perspectiva. Hay, por ende, un leve viraje curricular hacia la preferencia por un Trabajo Social con potencial transformador. Eso también muestra un cambio en el papel que se vislumbra en el Estado y el Tercer Sector como entes activos en la mejora del desarrollo social.

Otro impacto que tiene el *curriculum* en el ejercicio profesional es la dificultad expresada por las personas entrevistadas a la hora de desempeñarse laboralmente en diversos ámbitos y funciones. Esto remite ya sea a una desactualización en temáticas o metodologías o a una denuncia de la formación teoricista. Claro está, esta denuncia no es realizada por todas las personas entrevistadas. Algunas personas informantes consideran que, por no tener las herramientas en el ámbito técnico operativo, su inserción al ejercicio profesional ha tenido de gran dificultad. Otras, en cambio, sostienen que lo técnico-operativo se puede aprender trabajando sin mayor dificultad, ya que depende del aprendizaje que se adquiriera en cada escenario laboral.

Diferentes opiniones se encuentran, igualmente, con respecto a la licenciatura. Algunas personas encuentran un choque curricular en este último año, pues consideran que se ven contenidos prácticos de una índole distinta a la que se estaba acostumbrada en los años precedentes. Por otra parte, hay personas entrevistadas quienes adjudican ese sentir a la apropiación de un único discurso teórico basado en la crítica al Estado imperante en los primeros años e incompatible con los cursos de Gerencia Social. Naturalmente, al impulsar con la Gerencia Social el trabajo administrativo (ya sea desde el aparato estatal o terciario), ambas posturas se perciben como incompatibles.

Indudablemente, al hablar de la licenciatura, confluyen tensiones conceptuales de gran complejidad (teoría-práctica, crítica Estatal-Gerencia Social) que no parecen resolverse satisfactoriamente. En virtud de ello, se hace necesario un análisis por aparte que estudie los efectos sobre las personas que cursan y se egresan de este último año curricular. Sobre esto, se comentará en el apartado de las recomendaciones.

De las tensiones conceptuales mencionadas poco más arriba, aquella existente entre teoría y práctica, más que ser un fenómeno propio de la licenciatura, acompaña al Trabajo Social desde su origen. Pese a su complejidad, el hecho de ubicarse en la base de la profesión obliga a que dicha tensión esté siempre presente en todo análisis que se haga del Trabajo Social. Una recomendación curricular es que el Plan de Estudios (2004) cubra ciertos vacíos técnicos, de manera tal que no haya una excesiva inclinación hacia el teoricismo. De ser así, los contenidos de quinto año podrían ser mejor asimilados al dotar

a la persona estudiante desde el inicio, simultáneamente, de herramientas prácticas y teóricas.

No solo se podría hablar de dificultades por la falta de estudio de la dimensión operativa, sino también por las características anteriormente mencionadas que moldean la dimensión teórica en la formación. Como se ha argumentado, este teoricismo se desenvuelve en la unidad académica a partir de reproducciones ideológicas y prácticas de poder. Un teoricismo asumido como moda académica ideológica ha generado, para algunas personas informantes, dificultad al insertarse en un espacio donde el lenguaje académico proveniente de su formación no es comprendido. Además, gran parte de la reproducción discursiva es moldeada por este “endogenismo”, por lo cual es necesario mantener un diálogo abierto con las otras Ciencias Sociales y diferentes disciplinas.

No cabe más que afirmar que la formación desde una perspectiva de totalidad, que se intenta promulgar desde el Plan de Estudios (2004), queda obstaculizada por la presencia de discursos binarios maniqueístas y generadores de prácticas de resistencia entre el estudiantado antes que una aptitud para el aprendizaje.

Precisamente, todo lo anterior, desde la perspectiva de la investigadora, llega a agrietar aún más la división entre teoría y práctica. Un teoricismo acompañado por prácticas de poder y reproducciones ideológicas, además de estar encerrado dentro las mismas temáticas, garantiza no solamente una mala formación teórica. De igual manera, podría propiciar una falta de motivación para la actualización teórica en las personas estudiantes.

6.2 Contribuciones de la investigación

La presente investigación constituye un insumo más a los esfuerzos realizados dentro de la formación académica profesional para la construcción y mejora de la misma. Asimismo, los hallazgos realizados aportan a la respuesta a algunas de las inquietudes planteadas por otros(as) investigadores(as) mencionadas en el Estado de la Cuestión y en la Estrategia Metodológica. En particular, puede establecerse un diálogo con tres referentes ya mencionados sobre lo cual se detallará a continuación.

Castillo (2013) sugiere que la Escuela de Trabajo Social ahonde en el enfoque teórico o enfoques teóricos que le dan sustento a lo que la autora considera el *currículum*

emancipador. Los resultados de esta investigación no hacen más que reforzar esa necesidad identificada por Castillo (2013). Por otra parte, la autora recomienda que se revise cómo se implementa la pedagogía “crítica”, las estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación de los cursos de la línea académica investigada. Gracias al análisis documental y a las entrevistas realizadas, se reveló que buena parte de esa implementación curricular está en función de las distintas prácticas de poder ya mencionadas. En opinión de la investigadora una de las mayores consecuencias de las mismas es la falta del otorgamiento de herramientas que le enseñen a las personas estudiantes a mejorar su bagaje teórico y a producir conocimiento propio. Esto último será retomando en el siguiente apartado de las recomendaciones finales.

El próximo referente al cual debe hacerse mención es Rojas (2012). La autora le otorga un papel central a las personas profesoras en la construcción curricular, ya que son ellas quienes visualizan el *currículum* en su ejecución e identifican las necesidades de su contexto. Tomando esto en cuenta, el panorama acá delineado obliga al profesorado a participar en el diseño y desarrollo curricular y, sobre todo, a reflexionar en torno a los diferentes cambios que deben ser realizados para mejora del *currículum*.

Por último, es evidente que hay una gran relación entre los resultados obtenidos y lo investigado por Villegas (2012), quien se centra en ciertas prácticas de poder presentes en la praxis investigativa. Si bien esta investigación confirma lo encontrado por Villegas (2012), no debe dejar de señalarse que la praxis investigativa es apenas una región de un campo más amplio donde esas mismas prácticas de poder operan.

Villegas (2012) llega a sus conclusiones entrevistando a personas docentes e investigadoras de la unidad académica. Por su parte, las conclusiones a las que se llegó en esta investigación fueron posibles gracias a la entrevista a personas estudiantes egresadas. Ciertamente, hay una similitud en ambos trabajos en tanto los dos usan la entrevista como método investigativo; sin embargo, en esta ocasión la novedad radica en el trabajo con un público distinto: personas estudiantes egresadas. Esto es valioso porque demuestra no solo una determinada mecánica del campo académico, sino también las implicaciones que dicha mecánica tiene en espacios que exceden lo meramente académico. Tal es el caso de las experiencias recopiladas que se refieren al campo laboral.

El uso de las entrevistas como parte de la estrategia investigativa mostró la gran

importancia que tiene la voz del estudiantado, quien es, al fin y al cabo, para quien se construye la formación. En términos más generales, el procedimiento aquí seguido reivindica el uso de la entrevista y del diálogo como método para obtener información de primera mano. Tal y como se vio en la Estrategia Metodológica, Taylor y Bogdan (2010) señalan lo siguiente:

Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social. (p. 22)

Con los testimonios de las personas entrevistadas se obtiene material directo de cómo incide el discurso en las mismas. Lo anterior es, sin lugar a dudas, una contribución a la construcción curricular a partir de insumos del sector al que precisamente se dirige el *curriculum*.

Ahora bien, no debe perderse de vista que todo lo declarado por las personas entrevistadas cobra sentido en el contexto de la puesta en práctica de una serie de documentos curriculares. Es en los programas de cursos donde están contenidas las pautas que definen el rumbo de la formación académica, en virtud de lo cual se toman indispensables para cualquier investigación que pretenda llevar a cabo aquello que Van Dijk (2000) llama un “análisis crítico del discurso” en el campo académico.

Debe hacerse hincapié en que las conclusiones obtenidas provienen de una gran cantidad de información (20 entrevistas y 29 documentos de texto escrito). El caudal de información con el que se trabajó permitió verificar que, en vez de ser mecanismos aislados, las prácticas de poder detectadas son recurrentes a lo largo de la formación. No puede ignorarse la gran carga semántica que tienen las expresiones “prácticas de poder” o “sociedades de discurso”, por lo cual el señalamiento de esto no se puede realizar a la ligera. En vista de ello, a mayor cantidad de documentos que evidencien el continuo ejercicio de una cierta práctica, mayor certeza podrá tenerse de lo determinante que esta llega a ser en un contexto. Por lo anterior, esta investigación representa un valioso aporte para ser considerado por la Comisión de Docencia de la Escuela de Trabajo Social.

Para finalizar esta sección, es necesario aclarar que toda crítica realizada en esta tesis es producto de un deseo por parte de la investigadora de mejorar la formación

académica profesional. Es por ello que a continuación se proponen una serie de recomendaciones tanto para futuras investigaciones sobre el tema como para la Escuela de Trabajo Social.

Recomendaciones

Después de una investigación de esta magnitud es inevitable que surjan algunas preocupaciones cuyo estudio da pie para llevar a cabo futuras investigaciones. De igual manera, al haber tratado aquí documentos y prácticas pertenecientes a una unidad académica, merece la pena detenerse a hacer sugerencias para la mejora de la misma. En lo sucesivo, se cubrirán ambos puntos.

6.3 Para futuras investigaciones sobre el tema

Una reflexión sobre los vacíos y limitantes de esta investigación llega a ser indispensable para seguir teorizando sobre la temática de discursos académicos y prácticas académicas, o bien, para cualquier investigación que analice la formación académica profesional. Es por ello que se insta al análisis y crítica de la disertación presentada.

Si se desea ampliar propiamente la presente investigación, se propone a continuación una lista de objetos que fueron encontrados conforme esta se desarrollaba. Se aclara que los mismos no pudieron ser abarcados en el presente estudio por motivos de delimitación:

- Realizar una “labor arqueológica” siguiendo los postulados de Foucault (1970), sobre la manera en que se llegaron a posicionar los discursos académicos en el Plan de Estudios (2004). Ahondar en lo que Buenfil (2004) entiende como “las condiciones de producción del discurso objeto de análisis. Es decir, se caracterizan las condiciones de significación del período destejiendo y entretejiendo sus especificaciones políticas, administrativas, macroeconómicas, geopolíticas y de orden intelectual y moral”. (p. 23) Es decir, investigar sobre el decurso histórico de los discursos y su origen.
- Continuar, en la misma línea que tiene esta investigación, con el análisis de los cursos restantes del Plan de Estudios (2004) que corresponden a las otras líneas curriculares, como la de “Prácticas” y “Realidad Nacional”. Lo anterior para poder completar una

perspectiva global de los objetivos del Plan de Estudios (2004).

- Entrevistar a las personas profesoras de la unidad académica para conocer su posición con respecto al plan de estudios en cuestión, la producción discursiva y las opiniones expresadas por personas egresadas. Esto permitiría igualmente estudiar si hay prácticas de resistencia al poder no solo por parte de las personas estudiantes, sino también por parte del cuerpo docente de la Escuela de Trabajo Social. Ello complementaría en gran medida los alcances de esta investigación.
- Empezar una búsqueda de documentos curriculares, entonces para averiguar si aquellos discursos que en esta investigación se detectaron como estando aislados poseen algún diálogo.
- Estudiar a fondo la relación de la teoría marxista con la producción discursiva. Es decir, indagar sobre la comprensión de la misma en las personas estudiantes y su relación con ella. Claro está esto se trata de una tarea de gran complejidad, pero sumamente pertinente considerando la presencia discursiva que tiene el marxismo en la formación académica.
- Estudiar el quinto año de la carrera con mayor profundización, ya que genera distintas preocupaciones, las cuales merecen la pena ser investigadas. Como se estableció en el apartado anterior, el último año de la carrera requiere un análisis propio que ahonde en las percepciones que tienen las personas estudiantes de los contenidos de este año y la forman en que se estudian. Llevar a cabo una investigación sobre esta temática supone, como se dijo en las conclusiones, trabajar con la relación entre teoría-práctica.
- Investigar sobre los criterios de evaluación, para verificar las afirmaciones que sostienen que la Universidad de Costa Rica otorga una mayor formación de calidad que las universidades privadas. Sería interesante indagar si la formación privada del Trabajo Social tiene alguna incidencia en las opiniones de personas estudiantes egresadas que se recogieron en esta investigación. Por ejemplo, llama la atención que la crítica al “teoricismo” ocurre a lo interno de la Escuela, sin embargo, la fortaleza teórica aparece con frecuencia como uno de los puntos a favor de la educación pública sobre la privada. Esta doble valoración de lo teórico amerita una mayor profundización.

Por otra parte, se recomienda la especialización en cursos o metodologías de investigación. Aunque esto implique realizar un esfuerzo aún más grande que el realizado para aprobar los cursos de la malla curricular, lo realizado puede proporcionar beneficios cuando se inicie el proceso de realización del Trabajo Final de Graduación. Se ha demostrado que la formación académica profesional tiene una carencia de una formación fuerte en investigación, por esto es que se invita a la especialización acudiendo a instancias fuera de la unidad académica. Si esto no es posible, se recomienda al menos tomar de base las formas de investigación de otras carreras del área de las Ciencias Sociales o las Letras, ya que esto puede flexibilizar metodológicamente la manera en que se hace investigación.

En esta misma línea, se recomienda la exploración de herramientas tecnológicas para investigación cualitativa o cuantitativa que puedan facilitar enormemente el procesamiento de datos e información. Por ejemplo, el uso del programa de computación ATLAS.TI fue de gran provecho para la presente investigación que, como se puede notar, trabajó con una gran cantidad de información.

6.4 Para la Escuela de Trabajo Social, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

Se debe trabajar en la mejora de la formación académica profesional. Para ello, se propone lo siguiente:

- Impulsar una política de apertura de la unidad académica hacia otras disciplinas. Por lo tanto, la comunicación con institutos investigativos o académicos, otras escuelas, organizaciones sociales, entre otros, llega a ser fundamental para esta apertura. Esto permite el intercambio de conocimientos, metodologías de trabajo, líneas teóricas y acciones de corte social que ampliarán los debates y la producción de conocimiento.
- Fortalecer la investigación a partir de la apertura teórica de temáticas. Por ejemplo, instar al estudio de corrientes teóricas modernas como las derivas contemporáneas del marxismo, la filosofía social y política, los estudios de género, la psicología social, la economía política, los estudios ambientales, la educación, entre otras temáticas que se encuentran en boga en las diferentes escuelas de Ciencias Sociales y de humanidades. Lo anterior se puede llevar a cabo a partir de la comunicación con el Instituto de Investigaciones Sociales u otros institutos investigativos, para así ampliar la gama

teórica, metodológica y temática. La creación de oportunidades para que las personas estudiantes se vinculen con estas instancias investigativas se considera de gran valor. Igualmente, fomentar grupos de trabajo investigativos para trabajos finales de graduación entre las personas estudiantes de las diferentes áreas de Ciencias Sociales permitiría la producción de conocimiento novedoso, interesante, socialmente vinculado y en sintonía de tipo académico global.

- Contratación de personas docentes que tengan como requisito mínimo un posgrado. Sería deseable, además, contar con un equipo docente multidisciplinario, para ampliar así las posibilidades de producción de conocimientos y metodologías investigativas. Es necesario tener lo anterior como requisito para futuras contrataciones, pero además, se deben crear las condiciones y oportunidades para que las personas docentes actuales obtengan cada vez mayores títulos académicos. Si las personas docentes mejoran sus habilidades investigativas y teóricas, pueden transmitir su conocimiento a las personas estudiantes. Además, los cursos que impartirían serían un terreno en donde presenten sus trabajos y posicionen la investigación como una praxis creativa.
- Hacer un llamado a las personas docentes para evitar las prácticas de poder que van en detrimento de la motivación del estudiantado. Para hacerle frente a esto, es necesario que las personas docentes propicien la escucha a los intereses temáticos y teóricos que tengan las personas estudiantes. Igual importancia posee la actualización de las personas docentes en su formación para poder acompañar las inquietudes teóricas de sus estudiantes.
- Crear contactos con las escuelas de Trabajo Social a nivel nacional e internacional. Con respecto al plano internacional se insta a no solo limitarse a tener contacto con países de América del Sur. Es necesario actualizarse en lo que están haciendo otras escuelas que enseñen la profesión, ya sea en Estados Unidos, Europa u otros países y continentes, aunque partan de concepciones distintas de la profesión. Los intercambios académicos internacionales permiten debate, diálogo, producción de conocimiento y actualización por parte de la unidad académica. Aunado a lo anterior, se debe reflexionar sobre la posibilidad de agregar los referentes nacionales e internacionales del Plan de Estudios (2004), ya que la investigadora logró determinar que esto es un faltante en los documentos que respaldan la propuesta curricular y que son necesarios

para las futuras evaluaciones del *curriculum*.

- Mejorar la redacción de los programas de cursos. Lo anterior es urgente si se siguen utilizando actualmente los mismos programas, ya que la redacción en algunas partes llega a ser sumamente oscura. Una mala redacción contribuye a dar una imagen de mala calidad académica, pues denota una falta de claridad y manejo de las ideas.

La gran mayoría de las recomendaciones propuestas están dirigidas a la apertura de la unidad académica ya sea con diferentes instituciones académicas o sociales, para superar el “endogenismo” encontrado. Igualmente, la investigadora recomienda fortalecer los contactos con el Tercer Sector, ya que son parte importante del mercado laboral y pueden otorgar herramientas para que las personas estudiantes se preparen mejor ante el escenario laboral. Entender el funcionamiento de la profesión en las instituciones privadas o filantrópicas no implica abandonar las críticas y cuestionamientos que se le puedan hacer a las mismas, sino más bien conocerlas desde adentro para intervenir o criticar con mayores fundamentos.

6.5 Apreciación personal final

En la introducción de esta investigación se posicionaron los argumentos de Rozas (1990), quien muestra la importancia de la preparación intelectual, investigativa y de intervención en las personas estudiantes para analizar el ejercicio profesional y las problemáticas sociales sobre las cuales se trabajará. Como se indicó en el mismo apartado, personalmente considero que una adecuada intervención profesional se inicia desde la formación académica.

En mi paso por la Escuela de Trabajo Social, me topé con suma frecuencia con la opinión según la cual la preparación intelectual no es suficiente ante las limitantes encontradas en el ejercicio profesional, producto del sistema neoliberal capitalista. Aunque reconozco las limitaciones estructurales que pueden acompañar a una persona trabajadora social en su accionar laboral, creo que una mala formación académica profesional forma tan parte de las limitantes como el sistema económico político actual.

Aprender a pensar puede permitir una mayor facilidad para la creación de

soluciones que mejoren la cotidianidad de los diferentes grupos con los que la profesión trabaja normalmente. Dichos grupos se merecen personas profesionales en Trabajo Social empáticas que busquen soluciones a sus dificultades y que generen cambios a nivel de política social. Para lograr lo anterior, es necesario cultivar desde la etapa formativa el hábito de pensar amplia y rigurosamente.

Referencias Bibliográficas

📖 Libros:

- Aguilar, A. (2013). *Discurso Político y Manipulación*. San José, Costa Rica: Uruk Editores.
- Alayón, N. (2014). *Definiendo al Trabajo Social*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Lumen. (Obra original publicada en 1987).
- Bourdieu, P. (2000) .“Sobre el poder simbólico” en *Intelectuales, política y poder*. Traducción de Alicia Gutiérrez, Buenos Aires, UBA/ Eudeba, pp. 65-73.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Montessor. (Obra original publicada en 1966).
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, Editores S.A. (Obra original publicada en 1984).
- Bourdieu, P. Chamboredon, J.C y Passeron, J.C (2008) El oficio del sociólogo. México: Siglo XXI, Editores S.A. (Obra original publicada en 1975).
- Buenfil, N. (2004). *Argumentación y poder: La mística de la Revolución Mexicana rectificada*. México: Plaza y Valdés Editores, S. A.
- Castro, E. (2014). *Introducción a Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI, Editores.
- Cazzaniga, S. (2007). *La formación, la intervención y lo político en el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- De Alba, A. (1991). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1992). *El orden de discurso*. (Alberto González, trad.). Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Foucault, M. (2007). *El poder psiquiátrico*. (Horacio Pons, trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lefebvre, H. (1975). *Lógica formal lógica dialéctica*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Montaño, C. (2000) *La naturaleza del servicio social*. Brasil: Cortez Editora.
- Netto, J.P (1992). *Capitalismo monopolista y servicio social*. Brasil: Cortez Editora.
- Netto, J. P. (2000). *Método y teoría en las diferentes matrices del Servicio Social*. Brasil: Cortez Editora.
- Parola, R. (2009). *Producción de conocimiento en Trabajo Social*. Argentina: Espacio.
- Rozas, M. (1990). La formación profesional del Trabajador Social. Avances y Dificultades. Documento base del Seminario Taller “La formación profesional en Trabajo Social”, Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de Lujan.
- Ruíz, J., Ispizua, M. (1989). *La Descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stiglitz, J. E. (2012). *El precio de la desigualdad*. (Alejandro Pradera, trad.). Distrito Federal, México: Santillana Ediciones Generales, S. A de C. V.
- Taylor, S. J, Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1984).
- Van Dijk, T. (comp). (2000). *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria*. España: Gedisa.

☞ Trabajos Finales de Graduación:

- Aguilar, C., Barquero, K., Cisneros, S., González, A. López, M. (2015). *La práctica vinculada con los espacios locales en la formación académica en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica*. Seminario para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio.
- Calderón, A., Chavarría, A., Garro, J., (2010). *La producción de conocimiento en la Escuela de Trabajo Social a partir de los Trabajos Finales de Graduación: período: 1998-2007*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio.
- Campos, I., Molina, E., Molina, L., Romero, C., Ruiz, A. (1977). *Evolución social de la estructura académica de la Escuela de Trabajo Social de Costa Rica*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio.
- Castillo, C (2013). *El modelo pedagógico de la Escuela de Trabajo Social presente en los cursos denominados “Historia, Teoría y Métodos del Trabajo Social”*. Tesis para

optar por el grado de Licenciatura en Docencia Universitaria, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio.

Castillo, T., Gutiérrez, E., Quirós, (2013). *Formación en la Escuela de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica : naturaleza y transformaciones de la práctica académica institucional en el periodo 2014-2011*. Seminario para optar por el grado de licenciatura en Trabajo social, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio.

Durán, M., Rojas, A., Vargas, L. (2014). *El Estado de la formación profesional de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica*. Seminario de graduación para optar por el grado de licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio.

Esquivel, F. (2003). *Génesis-reproducción del Trabajo Social en Costa Rica*. Tesis para optar por el grado de *Magister Scientiae* en Trabajo Social. Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio.

Fallas, Y. (2010). *Fundamentos teórico-metodológicos en el Trabajo Social costarricense, 1942-1970: Un análisis a partir de sus mediaciones constitutivas*. Tesis para optar al grado y título de Maestría en Trabajo Social con énfasis en Investigación, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio.

Herrera, O. (2014). *Trabajo Social: Formación académica y Derechos Humanos*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio.

Villalobos, M. (2014). *Ontología y fundamentos teóricos en el trabajo social costarricense: una explicación de los años 1970-1979*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio.

Villegas, C. (2012). *Trabajo social y producción de conocimiento teórico: un análisis del vínculo entre la investigación y la construcción de legitimidad e identidad profesional en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica*. Tesis para optar por el grado de Máster en Trabajo Social, la Universidad de Costa Rica.

🔗 Artículos, ponencias y documentos de docentes de la Escuela de Trabajo Social, UCR⁸⁸:

⁸⁸ Muchos de estos artículos son ubicados en la biblioteca virtual de la página de la Escuela de Trabajo Social. Como se podrá observar, algunos de estos artículos no indican si fueron publicados en una revista. Sin embargo, su mención fue importante para el Estado de la Cuestión ya que muestra las opiniones de los(as) diferentes docentes. Los textos consisten en documentos utilizados para los cursos o simplemente escritos pequeños que enseñan la manera de pensar de los(as) académicos(as).

- Angulo, S. (2016). "Transformaciones en la formación académica de la Escuela de Servicio Social 1942-1979". *Reflexiones*. (Vol. 95), No.1 Universidad de Costa Rica.
- Campos, I. (1992). "La práctica académica de la Escuela de Trabajo Social 1942-1990".
Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Campos, I., Molina, E., Molina, L. (1980). "El carácter integrador del Taller". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica
- Castillo, C. (1993). "La primera escuela de Servicio Social en Costa Rica : Fundación e influencias extranjeras recibidas decenios 1940, 1950". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Equipo Docente de Práctica del Taller I. (1984). "La investigación en el Trabajo Social.
El Método." Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Escuela de Trabajo Social (2003). "Fundamentos de la reforma curricular". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Escuela de Trabajo Social (2004). "Plan de Estudios Vigente: Misión de la Escuela de Trabajo Social". Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio.
- Esquivel, F. (2007). "Notas sobre la formación en la Escuela de Trabajo Social". *Revista Educación* 31 (2), pp. 59-78. Universidad de Costa Rica.
- Esquivel, F. (2006). "Debates teórico metodológicos contemporáneos en Trabajo Social".
Revista Costarricense de Trabajo Social. (S.Vol.), No. 18.
- Esquivel, F. (2011). "Reseña histórica del estudiantado de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica (1942-1980)". *Revista Educación*, 35 (1). Universidad de Costa Rica.
- Fallas, Y. (2012). "La cuestión teórica metodológica en el Trabajo Social costarricense: reflexiones sobre su particularidad". *Revista Reflexiones* 91 (1) : 87-96.
- Francheschi, H. (2002). "La investigación- acción : relectura actual y vigencia para el Trabajo Social". Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Guzmán, L. (1992). "Epistemología de la teoría y práctica del Trabajo Social". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Méndez, N., Picado, M. (1997). "De la planificación normativa a la investigación acción participativa". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

- Molina, E. Morera, N. (1994). "La investigación de políticas sociales: un enfoque del Trabajo Social". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Molina, L. Romero, M. (1995). "Estudiantes y graduados de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica opinan sobre su proceso formativo". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Molina, L. Romero, M. (1996). "El Trabajo Social finisecular y su transición hacia el siglo XXI". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Molina, L. Romero, C. (1996). "Las concepciones subyacentes en el currículo de Trabajo Social". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Molina, L. Romero, M. (1997). "El reto de pensar un currículum en Trabajo Social para el siglo XXI". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Molina, L. Sáenz, A. (1994). "Trabajo Social: lo académico y lo profesional". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Molina, L. (2005). "Contribuciones al debate sobre los dilemas en la producción de conocimientos". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Molina, L. (2008). "Notas para el debate y la construcción de proyecto pedagógico en su componente: fundamentos para la formación del trabajo profesional". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Morera, N. "El proyecto de formación profesional de la Escuela de Trabajo Social de la sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica: balance del diseño del Plan de Estudio 2004". Ponencia Publicada en : XVIII Seminario Latinoamericano de escuelas de Trabajo Social. La cuestión social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana. San José, Costa Rica.
- Ramírez, M. (1997). "La práctica académica en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Rojas, C. (2012). "Investigación en procura de la calidad : Proyecto de monitoreo del plan de mejoramiento de la Escuela de Trabajo Social". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.
- Romero, C. (1992). "Los fundamentos de la innovación pedagógica en Trabajo Social". Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

🔗 Documentos curriculares de la Escuela de Trabajo Social y otros

Escuela de Trabajo Social. (2009). Programa Institucional de Prácticas Académicas 2010-2015 (PIPAETS) Comisión Currículo, Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Realizado por: Campos, Y. Fallas, Y. Molina, L. Morera, N. Rapso, M. Rojas, C.

-Foros organizados por el “Círculo fundamentos teóricos e históricos del Trabajo Social”:

Escuela de Trabajo Social (2017) “Desafíos de la formación profesional en el contexto actual”. Foros realizados a raíz de los 75 años de la Escuela de Trabajo Social. Transcripción del Foro. Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Participantes: González, Damaris. Prado, Mariela y Pérez, Maira.

Escuela de Trabajo Social (2017) “Los procesos formativos en Gerencia Social: reconstrucción, alcances e impacto en el ámbito académico y profesional”. Foros realizados a raíz de los 75 años de la Escuela de Trabajo Social. Transcripción del Foro. Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Participantes: Díaz, Heilen. Molina, Paulina. Monge, Ana y Rojas, Roy Antonio.

Escuela de Trabajo Social (2017). “Retos de la formación profesional en Trabajo Social ante las desigualdades sociales”. Foros realizados a raíz de los 75 años de la Escuela de Trabajo Social. Transcripción del Foro. Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Participantes: Rojas, Carolina. Wagner, Karina. Paniagua, Alejandra. Navarro, Hannia. Jiménez, Alonso.

Escuela de Trabajo Social (2017) “Fundamentos de la Formación en Trabajo Social y sus transformaciones”. Foros realizados a raíz de los 75 años de la Escuela de Trabajo Social. Transcripción del Foro. Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Participantes: Fallas, Yessenia. Angulo, Sonia. Villalobos, Manuel.

-Programas de cursos del Plan de Estudios 2004:

Escuela de Trabajo Social. (2005). “Trabajo Social I”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: MSc. María Lorena Molina Molina.

Escuela de Trabajo Social. (2005). “Trabajo Social II”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por las docentes: MSc. María Lorena Molina Molina, Licda. Marisol Rapso Brenes y MSc. Emilia Molina Cruz.

Escuela de Trabajo Social. (2005). “Teoría y Métodos del Trabajo Social I”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por el docente: MSc. Freddy Esquivel Corella.

- Escuela de Trabajo Social. (2005). “Teoría y Métodos II”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: MSc. Freddy Esquivel Corella y MSc. Nidia Morera Guillén.
- Escuela de Trabajo Social. (2005). “Teoría y Métodos de Investigación I”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: MSc. Freddy Esquivel Corella y MSc. Juan Carlos Vargas.
- Escuela de Trabajo Social. (2005). “Epistemología I”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: MSc. Patricio Castiglioni y MSc. Juan Carlos Vargas.
- Escuela de Trabajo Social. (2005). “Epistemología II”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: Rocío Alfaro y Karla Vargas.
- Escuela de Trabajo Social. (2009). “Trabajo Social I”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: MSc. Marisol Rapso Brenes, MSc. María Lorena Molina
- Escuela de Trabajo Social. (2009). “Teoría y Metodología en Trabajo Social”, programa de curso. Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: Lic. César Villegas Herrera y MSc. María Lorena Molina Molina
- Escuela de Trabajo Social. (2009). “Teoría y Métodos del Trabajo Social I”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: Lic. Marcos Chinchilla y Licda. Yessenia Fallas Jiménez.
- Escuela de Trabajo Social. (2009) “Teoría y Métodos en Trabajo Social II”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: Lic. Marcos Chinchilla y Master Ivette Campos.
- Escuela de Trabajo Social (2009) “Teoría y Métodos en Investigación Social I”, programa de curso. Plan de estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: Dr. Freddy Esquivel, MSc. Juan Carlos Vargas.
- Escuela de Trabajo Social. (2009). “Teoría y Métodos en Investigación Social II”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: MSc. Juan Carlos Vargas, Mag. Helena Badilla Alán.
- Escuela de Trabajo Social. (2009). “Epistemología del Trabajo Social II”, programa de

curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: Carlos Castillo Valladares y Gina Valittuti Chavarría.

Escuela de Trabajo Social. (2013). “Trabajo Social I”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: MSc. Marisol Rapso Brenes, Lida. Ma. José Víquez Barrantes, Licda. Backtori Golen Zúñiga.

Escuela de Trabajo Social. (2013). “Trabajo Social II”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por las docentes: MSc. Marisol Rapso Brenes, Licda. María José Víquez Barrantes y Licda. Backtori Golen Zúñiga.

Escuela de Trabajo Social. (2013). “Teoría y Métodos del Trabajo Social I”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: Licda. Sonia Angulo Brenes, MSc. César Villegas Herrera, Licda. Carolina Navarro Bulgarelli, Lic. Marcos Chinchilla Montes y Licda. Grace Hernández Rojas.

Escuela de Trabajo Social. (2013). “Teoría y Métodos II”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: Licda. Sonia Angulo Brenes, Lic. César Villegas Herrera, Lic. Marcos Chinchilla Montes, Licda. Carolina Navarro Bulgarelli y Licda. Grace Hernández Rojas.

Escuela de Trabajo Social. (2013) “Teoría y Métodos en Investigación Social I”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: Dra. Sandra Araya Umaña, Licda. Paola Madriz Tenorio. MSc. Juan Carlos Vargas y MSc. José Bogantes Camacho.

Escuela de Trabajo Social. (2013). “Teoría y Métodos en Investigación Social II”, programa de curso. Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: Dra. Sandra Araya Umaña, MSc. José Bogantes Campos, MSc. Juan Carlos Vargas Aguilar.

Escuela de Trabajo Social. (2013). “Epistemología I”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: MSc. Gina Valittuti Chavarrí, MSc. Juan Carlos Vargas Aguilar y MSc. Priscilla Carballo Villagra.

Escuela de Trabajo Social. (2013). “Epistemología del Trabajo Social II”, programa de curso. Plan de Estudios 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Curso impartido por: MSc. Moisés Salgado Ramírez, MSc. César Villegas Herrera y MSc. Gina Valittuti Chavarría.

🔗 Artículos, entrevistas y otros:

Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS). (2006). Página Web de la ALAETS. Sección de “Historia”. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/alaets.htm>.

Entrevistas a 20 personas informantes realizadas entre el 25 de setiembre y el 6 de diciembre de 2018.

Entrevista a Michel Foucault (1975) “Pouvoir-corp”. *Revista Quel Corps*, número 2, septiembre, págs. 2-5.

Entrevista a Teun Van Dijk (2002). “El análisis crítico del discurso y el pensamiento social”. *Revista Athenea Digital*, número 1, págs 18-24.

Haba, E. (1983). "Conceptos indeterminados, derechos humanos y seguridad nacional", Costa Rica, *Revista de Filosofía*, vol. XXII, núm. 55 y 56, Universidad de Costa Rica, pp. 3-30.

Hedström, P. (2007). “Actions and Networks : Sociology that really matters to me”. *Sociológica*. doi: 10.2383/24187: 1-19. Italia. Revista En línea.

Navia, C. (2007). “El análisis del discurso de Foucault”. INED. Universidad Pedagógica de Durango, México. Artículo recuperado en línea.

Truell, R. (2014). “What is social work?”. *The Guardian*. Londres. Periódico en línea.

Anexos

Anexo I



VI Vicerrectoría de
Investigación

21 de noviembre de 2017
VI-8415-2017

Vera Smith Pacheco
Estudiante
Escuela de Trabajo Social

El Comité Ético Científico (CEC) en su sesión No.84, celebrada el 08 de noviembre de 2017 sometió a consideración el Trabajo final de graduación "Trabajo Social y producción de discursos académicos: Un análisis de la formación profesional en la Escuela de Trabajo Social".

Después del análisis y la deliberación correspondientes, el Comité acuerda:

Acuerdo N°2. Declarar aprobado el trabajo final de graduación "Trabajo Social y producción de discursos académicos: Un análisis de la formación profesional en la Escuela de Trabajo Social" de la estudiante Vera Smith Pacheco.

Quedamos en la entera disposición de colaborar ante cualquier consulta.
Sin más por el momento, se suscribe cordialmente,

Atentamente,

M.Sc. Alfonso Chacón Mata
Presidente Comité Ético Científico



ACM / dha

C.c. M.Sc. Carmen María Castillo Porras, Directora Escuela de Trabajo Social.
Comisión de trabajos finales de graduación Escuela de Trabajo Social
Archivo/consecutivo.



2017
UNIVERSIDADES
PÚBLICAS
por la vida,
el diálogo
y la paz

Anexo II

Instrumento utilizado Entrevista Semiabierta

TFG: “Trabajo Social y producción de discursos académicos: Un análisis de la formación profesional en la Escuela de Trabajo Social”

Investigadora: Vera Smith Pacheco

Los siguientes temas a tratar tienen el objetivo de conocer la percepción que tienen los y las estudiantes sobre su proceso formativo en la Escuela de Trabajo Social (estudiantes graduados del plan de estudios 2004). Se ‘tocarán’ los siguientes puntos y se espera que se genere un diálogo que permita la recolección de datos por parte de la entrevistadora. El orden de los puntos se plantea para seguir una estructura que permita explyar ideas y ahondar en ciertas temáticas. Sin embargo, no por esto se visualiza este instrumento como una estructura rígida que deba ser seguida “punto por punto”. La idea es que estas temáticas sirvan de guía para propiciar el diálogo entre la entrevistadora y la persona entrevistada.

1. Experiencia formación profesional

a. (Preguntas generales)

1. Significado de la formación académica profesional en TS ¿qué implica? (cursos, marchas, Asocia, reuniones).
2. En perspectiva, resumen de su experiencia formativa y vivencia del proceso. (Ámbito personal y académico)
3. Cursos más recordados en la formación académica y el por qué se les recuerda ¿será por el/la profesora? ¿su metodología de trabajo o manera de comprender el mundo? (precisar año y docente).
4. Argumentos en común utilizados en los diferentes cursos: argumentos que más escuchó o que utilizó en sus trabajos.
5. ¿Por qué se inclinó a investigar su tema de TFG? ¿qué lo motivo a elegir la temática? ¿cuáles fueron los hallazgos de su investigación? ¿qué fue lo que más aprendió de ese proceso investigativo?

b. (Preguntas a partir de lo encontrado en análisis de documentos)

6. Concepción del Trabajo Social Crítico.

7. ¿Cómo se evidenciaba fuera de los programas de estudio el posicionamiento del Trabajo Social como crítico? ¿se reflejaba en los debates en clase, en lecturas asignadas, en la línea argumentativa del profesor o la profesora?

8. ¿Había un acuerdo general en las clases de argumentar a favor de este Trabajo Social Crítico o surgían otras posiciones? ¿Cómo observa usted que manejaban esto los y las estudiantes? ¿sostenían sus posiciones tanto afuera como adentro de la academia?

9. Es claro que la colocación de este Trabajo Social crítico denota una perspectiva política definida por parte de la Escuela. Sin embargo, se observa que hay dos corrientes una que utiliza categorías como “sociedad burguesa” e “ideología dominante neoliberal” y otra que argumenta a favor de “Derechos Humanos” y “gerencia social” ¿Cómo vivenció usted el aprendizaje de esta posición, la aceptó tal cual, la cuestionó, no le pareció, etc....?

10. En los documentos analizados se ubica lo teórico metodológico, técnico operativo y ético político como pilares básicos en la formación que conforman un equilibrio del ejercicio profesional. Sin embargo, se observa una tensión entre lo técnico operativo y lo teórico metodológico. En algunos casos se observa la tendencia de preferir lo técnico operativo sobre lo teórico metodológico (en círculos de formación del 2017) ¿ Surgía esta tensión en las aulas? ¿Cuál es su posición?

2. Experiencia laboral post-escuela

11. Cursos que más ha puesto en práctica o recordado en su experiencia laboral, ¿por qué?

12. Corrientes teóricas que utiliza en su experiencia laboral cotidiana.

13. Desafíos profesionales que ha experimentado ¿Son producto de la formación profesional (carencias) o de aspectos institucionales?

14. Vivencia de la “autonomía relativa”: En la academia se coloca como esperanzadora y en algunos casos insuficiente.

15. Vacíos y fortalezas de la formación en contraste con su experiencia laboral.

16. Críticas realizadas al plan de estudios y proceso formativo

17. Recomendaciones que haría a la Escuela de Trabajo Social para la mejora (si considera que debe de haber) de la formación académica y el plan de estudios.

3. Para concluir

18. Definición propia del Trabajo Social (Antes y ahora). Definición o descripción a partir de 3 palabras.

19. Algo más que resulte importante agregar o que le gustaría.

Anexo III

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

CONSETIMIENTO INFORMADO

“Trabajo Social y producción de discursos académicos: Un análisis de la formación profesional en la Escuela de Trabajo Social”

Nombre de la investigadora principal: Vera Smith Pacheco Nombre del/la participante:

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO

El estudio que se realizará corresponde a una investigación para optar por el grado de licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. La estudiante Vera Smith Pacheco es responsable de la investigación que será dirigida por el M.Sc. César Villegas Herrera, profesor de la Escuela de Trabajo Social, Sede Rodrigo Facio.

El propósito del proyecto es estudiar la producción discursiva dentro de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. El objetivo de la misma consiste en comprender cómo los discursos académicos producidos en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica influyen en el desarrollo de la formación académica.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?

Para realizar esta investigación se revisarán documentos como planes de estudio y textos que permitan comprender la manera en que se argumenta en dicha unidad académica. Igualmente, se entrevistarán a personas estudiantes graduadas del Plan de Estudios del 2004 para conocer cómo vivieron su proceso formativo, cuáles eran los argumentos que más utilizaban y por qué. Por ende, el período de estudio se delimita del 2005 al 2017.

Contemplando el período establecido, se entrevistarán a tres personas estudiantes tesieras por cada año. Se comenzará a partir del año 2010 porque para dicha fecha la primera promoción de estudiantes que siguieron el plan del 2004 presentaron su tesis. En total se contará con la participación de 21 personas tesieras quienes serán entrevistadas

Se procederá a elegir dentro de cada grupo anual una persona estudiante o dos cuya investigación desarrolle el tema de formación profesional (esto dependerá de lo que se

investigó cada año) y una persona estudiante o dos más cuyas investigaciones presenten otras temáticas diferentes a formación profesional. Esto para visualizar cómo la misma formación ha permeado en la población estudiantil, independientemente de su tema de interés investigativo. La selección se realizará por medio de un muestreo al azar.

Si usted está leyendo este consentimiento es porque calza dentro de estos criterios. La participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Si acepta participar en esta investigación, será entrevistado(a) por la investigadora principal por medio de una entrevista semi estructurada, técnica que le otorga significado al diálogo como método de conocimiento. El lugar donde se hará la entrevista será definido por acuerdo entre usted y la investigadora. La duración depende de la cantidad de información que se discuta. Se espera que la frecuencia sea de solamente un encuentro, pero si la persona entrevistada y la investigadora lo consideran necesario, se programará un segundo encuentro. Si usted lo permite, la entrevista será grabada tomando en cuenta que una vez finalizada la investigación se borrará la grabación. Siempre se tomarán apuntes por parte de la investigadora que igualmente serán destruidos al finalizar la investigación. Una vez publicada la investigación, toda la información se presentará en forma anónima. La estrategia para devolver los resultados de la investigación a las personas participantes será la entrega del documento final.

C. RIESGOS

El participar en esta investigación no implica ningún riesgo. Sin embargo, si no se siente cómodo(a) con las preguntas que se le realicen sobre su proceso formativo puede detener la entrevista cuando lo desee.

D. BENEFICIOS

El participar en esta investigación no le proporciona un beneficio directo. Sin embargo, la investigadora logrará aportar conocimiento sobre la formación académica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, lo cual representa un beneficio colectivo para dicha Escuela.

Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Vera Smith Pacheco al teléfono 88841177. Además, puede consultar sobre los derechos de los sujetos participantes en proyectos de investigación al Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud (CONIS), teléfonos 2257-7821 extensión 119, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica *a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398*, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula de el/la investigador(a) que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Versión Junio 2017

Formulario aprobado en sesión ordinaria N° 63 del Comité Ético Científico, realizada el 07 de junio del 2017.